

L'Orientamento 5.0 per scegliere e progettare futuri desiderabili per tutti e tutte

a cura di
Salvatore Soresi, Laura Nota,
Maria Cristina Ginevra e Sara Santilli



Prima edizione 2025, Padova University Press
Titolo originale *L'Orientamento 5.0 per scegliere e progettare futuri desiderabili per tutti e tutte*

© 2025 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova
www.padovauniversitypress.it

Redazione: Padova University Press
Progetto grafico: Padova University Press

ISBN 978-88-6938-517-9



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/>)

L'Orientamento 5.0 per scegliere e progettare futuri desiderabili per tutti e tutte

a cura di

Salvatore Soresi, Laura Nota, Maria Cristina Ginevra e Sara Santilli

PADOVA
UP

Indice

Presentazione	7
Parte prima: Narrare l'orientamento	
Primo capitolo: Un po' di storia dell'orientamento e dell'intrecciarsi dei suoi paradigmi	13
1.1 Lo snodarsi dei paradigmi concettuali classici dell'orientamento	14
1.2 La storia dell'orientamento che si ispira alle idee di homo sottostanti	17
1.3 L'orientamento da altri punti di vista: dal paradigma positivista a quello postmoderno	24
Secondo capitolo: L'orientamento che guarda all'istruzione, al lavoro e alle sfide sociali: dall'orientamento 1.0 a quello 4.0	35
2.1 La prima rivoluzione industriale, la Società 1.0 e l'orientamento 1.0	38
2.2. La seconda rivoluzione industriale e la nascita dell'orientamento 2.0.	42
2.3. La terza e la quarta rivoluzione industriale e l'orientamento 3.0 e 4.0	49
Alcune considerazioni conclusive	55
Parte seconda: L'orientamento che guarda lontano con gli occhi della giustizia sociale, dell'inclusione e della sostenibilità	
Terzo capitolo: Il passaggio alla Società 5.0	59
3.1 Visioni complesse e fra loro interrelate ecologiche, di giustizia sociale e inclusive	65
Quarto capitolo: La coscienza critica per la costruzione del futuro professionale	95
4.1 Introduzione	95
4.2 Le radici storiche della coscienza critica	95
4.3 La coscienza critica nell'epoca contemporanea	101

4.4 La coscienza critica nell'era della Società 5.0 e dell'Orientamento 5.0	105
4.5 Conclusioni	113
Quinto capitolo: L'Orientamento 5.0 a vantaggio di nuove società	115
5.1 Verso futuri desiderabili per tutti e tutte	115
5.2 L'Orientamento 5.0	119
5.3 Presentare l'Orientamento 5.0	140
5.4 I futuri desiderabili richiedono il passaggio dalle preoccupazioni alle aspirazioni e ai propositi	147
5.5 Il pensiero possibilista e prospettico nell'Orientamento 5.0	159
5.6 L'Orientamento 5.0: considerazioni per non concludere	174
Parte terza: Idee, esempi e suggerimenti per insegnare a pensare e costruire il futuro	
Sesto capitolo: 'Azioni di orientamento': lezioni, conferenze, lavori di gruppo, laboratori e portfoli per un futuro desiderabile	179
6.1 Le pratiche di orientamento	179
6.2 Lezioni, workshop e laboratori di Orientamento 5.0	185
Settimo capitolo: Un esempio di Laboratorio 5.0: "Il mondo che vogliamo... 'lavoriamo' tutti e tutte insieme!"	217
Presentazione agli alunni e alle alunne del laboratorio di Orientamento 5.0	
"Il mondo che vogliamo... 'lavoriamo' tutti e tutte insieme!"	219
Bibliografia	329

Presentazione

Questo volume è stato progettato pensando, in modo specifico, alle difficoltà che potrebbero incontrare coloro che sono chiamati a progettare e realizzare iniziative e programmi di orientamento tenendo presenti, da un lato, le raccomandazioni scientifiche che da oltre un secolo il mondo della ricerca ha prodotto. Dall'altro, si propone di considerare le sfide che da più parti e in modo inequivocabile i futuri che attendono le nuove generazioni stanno presentando con sempre maggior chiarezza (sviluppo sostenibile, inclusione, lavoro decente per tutti e tutte, rispetto e salvaguardia del pianeta, pace, solidarietà e cooperazione, ecc.), che richiedono scelte e progettazioni formative e professionali che non si accontentino più di essere solo in sintonia con le caratteristiche personali e, tra queste, con quelle maggiormente rispondenti alle aspettative dei mercati 'presenti' della formazione e del lavoro. Come si noterà facendo orientamento, qui si proporrà di guardare lontano ribadendo, tuttavia, la necessità di farlo avvalendosi di una ricca ed aggiornata bibliografia e di strumenti in grado di facilitare la realizzazione, il più precocemente possibile, di pratiche coinvolgenti capaci di mobilitare energie di co-costruzione di percorsi decisionali vantaggiosi per tutt*, compresi i contesti naturali e sociali di vita presenti e futuri.

L'orientamento 5.0 che qui si propone, oltre a guardare a quella Società 5.0 che viene indicata in alcune parti del mondo come già presente, in altri come molto prossima e in altri ancora, addirittura come inimmaginabile, si ispira alla giustizia sociale. È particolarmente teso alla prevenzione e alla riduzione di ogni forma di disuguaglianze anche a proposito dell'accesso alla formazione e al lavoro, ed è il risultato di una ormai ultratrentennale attività di studio e di ricerca del laboratorio La.R.I.O.S dell'università di Padova che, anche grazie ad una intensa collaborazione con colleghi provenienti da prestigiosi atenei internazionali, ha cercato di diffondere materiali sufficientemente tarati per quanto concerne le loro caratteristiche psicometriche e

programmi, training e workshop sperimentati in diverse realtà. Seguendo questa ‘nostra tradizione’ anche questo ‘manuale’ nel proporre un orientamento diverso da quello che viene frequentemente praticato e suggerito persino da norme e raccomandazioni ministeriali, si propone di coniugare la teoria alla pratica ritenendo che la progettazione del futuro, e quindi l’orientamento, riguardando il benessere delle persone e dei loro ambienti di vita, non possa essere trattato superficialmente, ricorrendo magari a qualche parola ed espressione alla moda. Se da un lato è facile dire ‘facciamo orientamento, o, addirittura, ‘lo abbiamo sempre fatto’, decidere di praticare quanto questo scritto cerca di proporre è decisamente complesso e difficile in quanto richiede tempi adeguati, luoghi accoglienti, dirigenti ed operatori interessati a lasciarsi coinvolgere nel perseguimento di visioni che risultano persino difficili da definire dato che, come ha sostenuto Ioli (2023), se da un lato, il futuro è alle nostre spalle, e giunge da lontano, ancora più inestricabile è per noi l’enigma del futuro. Per questo è necessario, a nostro avviso, preoccuparsi più precocemente possibile dei problemi complessi che già si intravedono nel presente e farlo con quell’immaginazione e lungimiranza che ci permetteranno di anticipare, per provare a costruirli, scenari maggiormente vivibili e desiderabili.

Tutto questo ci porterà a concludere che il futuro, come l’orientamento, le persone e i gruppi ... non sono nomi, ma verbi... movimenti, azioni ed implicano tanta ricerca, tanto coraggio e tanta speranza per poter fronteggiare con fiducia rischi e minacce anche a vantaggio del benessere delle future generazioni e dei loro ambienti sociali e naturali di vita.

A noi piace associare l’espressione ‘il futuro è alle nostre spalle’ anche all’idea, che abbiamo cercato di concretizzare anche in questo scritto, ai desideri e alle aspirazioni, alla realizzazione di progetti futuri. Ciò che si desidera suggerire a coloro che si accingono a leggere questo manuale è di transitare, come d’altra parte si invitano a fare i partecipanti alle azioni di orientamento 5.0, dalle sensazioni di disagio o di preoccupazione che le nostre proposte potrebbero suscitare a come ridimensionarle cercando quegli adattamenti e quelle personalizzazioni che potrebbero rendere maggior soddisfacente e gratificante il proprio impegno professionale.

Parte prima: Narrare l'orientamento

In pressoché tutti i 'Manuali' di orientamento il primo capitolo viene dedicato alla sua 'storia' così, come, d'altra parte, si fa nella consulenza quando, prima di addentrarci con il o la cliente ad esaminare le sue aspirazioni per il futuro, si chiede di presentarsi, di sintetizzare i capitoli più importanti della sua vita raccogliendo in tal modo elementi per analizzare la situazione vissuta e per cominciare a formulare delle ipotesi per il futuro. Anche noi, nel predisporre questo 'Manuale', ci siamo per prima cosa chiesti come narrare e riassumere i 'passati' dell'orientamento in modo da formulare ipotesi per il suo futuro.

Per prima cosa ci siamo trovati di fronte alla necessità di scegliere come ricostruire questa storia consapevoli del fatto che, anche riguardo a ciò, le possibilità possono essere diverse e condurci a 'conclusioni' marcatamente eterogenee a proposto del significato da riservare a queste attività professionali.

Abbiamo voluto adottare letture multiple e interdisciplinari, prendendo in esame considerazioni presenti nella letteratura internazionale a proposito delle trasformazioni del mondo del lavoro, della formazione e delle società; abbiamo voluto tentare un'impresa certamente più complessa che ci ha portato a considerare e mantenere presenti elementi provenienti da diversi ambiti di studio ed analisi, rigettando in buona sostanza le analisi che, seppur più sbrigative, semplici e lineari, non sono in grado, a nostro avviso, di rappresentare la complessità.

Dopo aver riassunto le tappe dell'orientamento sulla falsariga di ciò che è facilmente rintracciabile nei più accreditati manuali, internazionali ed italiani, abbiamo fatto riferimento a diversi punti di vista, sino a giungere all'Orientamento 5.0, che guardando lontano non si accontenterà più di valutare,

consigliare, profilare... prevedere. Quindi abbiamo esaminato paradigmi diversi.

Pur essendo consapevoli che di 'paradigmi' ne hanno parlato a lungo filosofi del calibro di Aristotele e Platone, che li consideravano processi per esemplificare, descrivere e presentare visioni e concezioni, dobbiamo ricordare che è soprattutto nel '900, grazie alle riflessioni di Thomas Kuhn (1962), che si inizia ad abbandonare una idea degli stessi 'cumulativa'. Essi diventano i 'momenti di svolta', delle novità che, di volta in volta e in modo 'rivoluzionario', si sono opposte alle idee dominanti. Queste 'rivoluzioni scientifiche' guardano al progresso scientifico non più in modo cumulativo, addizionale e 'lineare', ma come un qualcosa caratterizzato da 'momenti e movimenti rivoluzionari', appunto, che si sono opposti alla conoscenza pregressa suggerendo, di fatto, come riassume Grosso (2022), di ricominciare da capo, sostituendo i paradigmi presenti, con altri nuovi e diversi che si sviluppano proprio opponendosi a quelli precedenti. A dar corpo e spessore ad un paradigma concorrono un insieme di concetti, principi e pratiche che definiscono una visione specifica della realtà che un determinato settore della ricerca utilizza per comprendere e spiegare fenomeni complessi come quelli inerenti, ad esempio, il formarsi della personalità e del senso comune o il consolidarsi degli interessi e delle motivazioni professionali, dei valori, delle strategie decisionali, delle procedure di analisi e valutazione degli effetti, ecc., nel tentativo di mettere insieme teoria e pratica. Nell'epistemologia contemporanea al termine paradigma viene generalmente attribuito un significato ampio che mette insieme teoria e pratica, regole e metodologie e, questo, anche all'interno di scienze soft come quelle interessate allo sviluppo dell'economia, della sociologia, della psicologia e, quindi, anche, dell'orientamento.

Così per comprendere l'orientamento diventa importante approfondire e padroneggiare i diversi punti di vista e i diversi paradigmi che lo hanno caratterizzato e posizionare le diverse proposte nel più ampio quadro storico, sociale ed economico nel quale prendono corpo le sue evoluzioni. Ed è quello che abbiamo provato a fare nella prima parte.

Di seguito a ciò, nella seconda parte, presenteremo i pilastri sui quali dovrebbero ormai reggersi le proposte che vengono formulate in materia di orientamento, quelli che consentiranno all'orientamento di non essere più quello di una volta (Soresi, 2021), che permettono di parlare di Orientamento 5.0 in sintonia con la costruzione di una Società 5.0 (Daryono & Firmansyah, 2019). Con esso diventa essenziale:

- a) sostenere la transizione verso il futuro proponendo percorsi, laboratori e materiali che stimolano a riflettere e condividere i valori e i significati del *'buon lavoro'*, che non potrà più accontentarsi di essere solamente dignitoso, e di una formazione decisamente inclusiva e di qualità che non potrà preoccuparsi solamente di come valutare le competenze, di come valorizzare i meriti e i capitali personali e sociali e di dichiarare superficialmente ed apparentemente che si stanno predisponendo per tutti e tutte le stesse opportunità;
- b) promuovere i diritti universali e innovativi, quelli relativi al lavoro, all'istruzione, all'inclusione, alla sostenibilità, alla pace, anche in favore delle generazioni che verranno e che vorranno anch'esse vivere in contesti naturali e sociali di qualità, alle forme di vita non umane;
- c) personalizzare al massimo le azioni e i supporti di orientamento considerando di scarso valore tutte quelle pratiche che si accontentano di realizzare standard minimi di qualità e/o che si rifanno a linee guida generali incuranti delle specificità delle persone, delle loro aspirazioni, dei loro futuri desiderabili e delle caratteristiche anche geopolitiche dei loro territori;
- d) tutelare tutte le vulnerabilità, riferendoci con questo termine non solo a gruppi 'minoritari' facilmente etichettabili (etichetta intesa qui semplicemente come 'piccola etica') ma a una condizione che riguarda tutti gli esseri umani, dal momento che tutti e tutte, compresi i nostri contesti di vita, si trovano nella condizione dell'essere vulnerabile, di chi può essere ferito, attaccato, leso o danneggiato, tanto da risultare fragile, 'feribile', anche a proposito della dignità. La vulnerabilità, come mette bene in evidenza Canullo (2010), si riferisce a qualcosa che consideriamo prezioso, meritevole e necessitante di cura e protezione; "la vulnerabilità non farebbe pertanto esplicito riferimento ad una ferita, ad un danno (ad una menomazione, o ad uno svantaggio, ad esempio) ma piuttosto esprime una condizione umana di esposizione ad essa, data la natura essenzialmente e inevitabilmente relazionale di tutti gli esseri viventi" (p. 56). Il nostro interesse nei confronti di un orientamento teso alla progettazione e alla scelta dei futuri non solo rispettosi della dignità degli individui, ma anche dei diritti alla 'cura' e allo sviluppo da riconoscere a tutto ciò che ci circonda, deve occuparsi delle condizioni vulnerabilizzanti.

Nel pensare ad un futuro inclusivo per tutti e tutte, l'orientamento, almeno quello che qui stiamo riformulando e che ha nella prevenzione, nello sviluppo sostenibile e nella giustizia sociale i suoi più saldi ancoraggi, ci

invita a considerare tutte le persone come esseri vulnerabili, ma, in ogni caso interessate a guardare lontano e a considerare fondamentale la tutela dei diritti, compresi quelli propri dell'autodeterminazione, della partecipazione alla costruzione di contesti di vita, della formazione e del lavoro come minimo dignitosi. Il concetto di vulnerabilità alla luce di ciò non è fortunatamente una condizione fissa, stabile, immutabile che inchioda le persone e i contesti "dentro il perimetro di definizioni nette e inossidabili, ma viceversa danno luogo a un corpo fluido, in continua evoluzione e trasformazione" (Rossi, 2017, p. 3); piuttosto le vulnerabilità danno vita, potremmo dire, a tanti nuovi e diversi problemi, ma anche a originali aspirazioni e possibili cambiamenti. Le vulnerabilità e le fragilità se da un lato possono condurre a posizioni di tipo fatalistico rinforzanti comportamenti e sentimenti di passiva rassegnazione, possono, se ben orientate, ed è questo il convincimento di fondo che guida questo scritto, sulla scia di quanto suggerito anche da Appadurai (2013) e da Foucault (2004), consentire a tutti e tutte di accedere al desiderio di aspirare al cambiamento e alla decisione di darsi da fare per il loro perseguimento. L'orientamento, a nostro avviso, può e deve essere parte di questo processo, diventando capace di indirizzare gli sguardi, i nostri saperi e le nostre aspirazioni verso un 'futuro desiderabile', occupandosi meno di talenti, meriti, eccellenze e competenze da mettere *'in vendita'* al miglior offerente, e occupandosi molto di più della cura (pre-occupandosi come viene detto in alcuni laboratori di orientamento) delle fragilità e vulnerabilità di tutti e tutte e dei nostri contesti di vita.

Primo capitolo

Un po' di storia dell'orientamento e dell'intrecciarsi dei suoi paradigmi

Come si sarà già intuito, le storie dell'orientamento che si potrebbero narrare sono diverse. Potremmo, come anche noi abbiamo già fatto in altri sedi (Soresi & Nota, 2020), riferirci al paradigma dei tratti e fattori, a quello evolutivo, psicodinamico, personologico-valoriale, cognitivista, costruttivista ecc., che continuano ancor oggi a coesistere sia sul versante della ricerca che della pratica, determinando differenze tra ricercatori, ricercatrici, e professionisti/e, ma soprattutto l'adesione a 'pluralismi paradigmatici di tipo occidentale'. Quest'ultima adesione tende a coniugarsi pure con quella posizione di 'neutralità' ed equidistanza che può essere considerata un merito dell'orientamento; essa però può anche rappresentare una modalità tutto sommato superficiale di proporsi al mondo della ricerca e ai committenti delle pratiche orientative.

È forse opportuno tenere da subito presente che sebbene l'orientamento inviti a 'guardare verso oriente, verso la luce', quello che sembra andare ancora per la maggiore, in Italia, proviene da occidente, dal nord America o più genericamente dal mondo anglosassone: solo molto recentemente ci si sta orientando diversamente, valorizzando anche ciò che sta provenendo da altre culture, tradizioni, sensibilità e concezioni del lavoro, della formazione e delle società. Sarà proprio la 'liberazione' dell'orientamento dalla 'colonizzazione occidentale' a condurre molti di noi ad affermare che l'orientamento non può essere più quello di una volta e che non potrà più accontentarsi di ricercare competenze, pubblicizzare profili, diffondere informazioni, valutare idoneità, selezionare e collocare persone. Quello che si sta facendo strada si presenta innanzitutto come dispositivo di prevenzione e di giustizia sociale, allo scopo, anche, di incoraggiare ad *immaginare e costruire i cosiddetti futuri*

desiderati, a scegliere e progettare percorsi formativi e lavorativi per fronteggiare sfide e minacce, per cambiare le conclusioni di tante brutte storie, i 'destini' segnati spesso da passati diseguali e svantaggiati come avevamo più volte sostenuto, partecipando ai lavori del Life Design Research Group che ha prodotto quello che da molti è stato considerato un nuovo paradigma per il XXI secolo (Savickas et. al., 2009).

Avendo in mente questo, nelle pagine che seguono faremo riferimento a modalità maggiormente 'gettonate' di parlare di orientamento, sia a livello nazionale che internazionale, ma soprattutto a modalità meno conosciute e note.

1.1 Lo snodarsi dei paradigmi concettuali classici dell'orientamento

Una prima modalità per tracciare la storia dell'orientamento potrebbe essere quella di ricordare come, con il trascorrere dei decenni, siano stati proposti focus teorici diversi a coloro che erano interessati o interessate a svolgere questo 'strano lavoro' su temi come gli interessi, le decisioni professionali, i valori, ecc. Sulla scia di ciò che generalmente è stato fatto anche da tante pubblicazioni internazionali, si possono così considerare gli approcci maggiormente citati, dal modello di Parsons a quello di Holland, a quello socio-cognitivo e così via via, passando dal paradigma dello Human Information process (HIP) alle riflessioni che sono state compiute a proposito della scelta e della progettazione professionale.

Una cosa sembra in ogni caso certa... non mancano visioni e teorie scientifiche alle quali gli orientatori e le orientatrici, compresi i loro committenti, potrebbero ispirarsi ed è oggi assolutamente possibile evitare di affidarsi a raccomandazioni esclusivamente burocratico-amministrative provenienti dalle agenzie internazionali del lavoro e dello sviluppo economico (ILO e OCSE, ad esempio) o da organismi ministeriali che non sembrano in grado di allontanarsi dai 'dettami' che il mondo dell'economia sembra fornire. Questo assume un valore inestimabile perché fare orientamento è un processo delicato e complesso considerando che le scelte e le progettazioni che le persone compiono a proposito dei loro futuri hanno un'inevitabile ricaduta sulla qualità della loro esistenza e sono inevitabilmente influenzate da numerosi fattori, ascrivibili all'ambito psicologico, culturale, sociologico, geopolitico, storico, economico ed educativo.

Seguendo un ordine cronologico, partiamo da Frank Parsons (1854-1908)¹ che, come ricorda Jones (1994), pur avendo ricevuto una formazione decisamente non psicosociale, essendo stato ingegnere ed avvocato, è stato un attento osservatore e commentatore degli impatti che la prima rivoluzione industriale stava facendo registrare sulle vite delle persone e delle loro comunità. Egli viene considerato il padre fondatore dell'orientamento; con lui l'orientamento inizia a guardare con attenzione all'evolversi della società, enfatizzando in particolare le crescenti richieste ed esigenze provenienti dalle nuove organizzazioni e razionalizzazioni del lavoro che condurranno ad una sempre più accentuata diversificazione delle mansioni e delle professionalità. Il suo lavoro per altro si incastona in un periodo in cui si fa strada una visione prettamente psicoattitudinale dell'orientamento e inizia a diffondersi il convincimento che esso riguardi il 'trattino' nella relazione fra persona e ambiente (P-A)². Con Parsons compare il primo manuale 'teorico-pratico' che per molto tempo ha rappresentato la fonte bibliografica di riferimento di quanti erano interessati ad impegnarsi in questa professione (Parsons, 1909). Ci piace ricordare che, ad oltre un secolo di distanza, sono ancora molti, i professionisti, le professioniste e le agenzie pubbliche e private di orientamento a rifarsi, in modo più o meno consapevole, alla sua visione. Essi continuano a sostenere, anche se con termini maggiormente di moda, che l'orientamento avrebbe soprattutto una funzione di guida verso scelte 'oculate', promuovendo:

1. "una chiara comprensione di sé stessi/e, delle proprie attitudini, delle proprie capacità, dei propri interessi, delle proprie ambizioni, delle proprie risorse, dei propri limiti e delle loro cause;
2. la conoscenza dei requisiti e delle condizioni di successo, dei vantaggi e degli inconvenienti, delle retribuzioni, delle opportunità e delle prospettive future dei diversi tipi di attività;
3. un ragionamento attento sulle relazioni tra queste due classi di fattori" (Parsons, 1909, p. 5).

Già allora, nel declinare le fasi dell'orientamento, Parsons sosteneva la necessità di partire dalla 'domanda' del cliente e dalla possibilità di permettergli di trarre il meglio dalle carte che aveva in mano, tenendo conto delle

¹ Frank Parsons, considerato dai più il padre dell'orientamento, morì il 26 settembre 1908 all'età di 53 anni. Nella cerimonia commemorativa fu ricordato come un attento e sensibile analista votato alla promozione del benessere sociale e al bene pubblico opponendosi a quell'individualismo che costringe gli uni contro gli altri pur di vincere la loro lotta in favore della propria l'esistenza.

² Il trattino (-) che collega i bisogni delle persone a quelli dell'ambiente (P-A) può suggerire anche, però, 'neutralità', 'equidistanza', 'indifferenza'... forse al fine di poter continuare a pretendere riconoscimenti sia da 'destra che da sinistra', potrebbero dire alcuni!

limitazioni che gli venivano imposte dai contesti in cui si trovava. Implicitamente il modello dominante era quello di un “*adattamento al mondo così com’è*” (p. 31). Trovarsi a constatare che c’è ancora chi aderisce a questo modello ci fa unire alle critiche che puntano il dito sull’incapacità dello stesso di relazionarsi con i mondi del lavoro contemporanei e di intervenire in modo significativo in tempi turbolenti come quelli presenti e quelli che già si intravedono.

Oltre a questo primissimo approccio, nel corso del tempo ne sono stati proposti, studiati e approfonditi altri e fra quelli maggiormente significativi ricordiamo:

- a) teoria dell’adattamento al lavoro (Swanson & Schneider, 2020);
- b) il modello di Holland (Holland, 1959);
- c) la visione del lavoro e delle carriere lungo tutto l’arco della vita (Super, 1980);
- d) la teoria socio-cognitiva (Lent, Brown, & Hackett, 1996);
- e) la visione costruttivista della carriera di Savickas e il Life Design (Savickas et al., 2009).

Questi sono stati approfonditi, come anticipato, in vari manuali e volumi sia a livello internazionale (Brown & Lent, 2004; Walsh et al., 2013; Yates, 2020), che nazionale (Pombeni, 1990; Castelli & Venini, 2002; Di Nuovo & Magnano, 2013; Soresi, 2000; Soresi et. al., 2020), con lo scopo di riassumere la storia dell’orientamento in Italia, in Europa e più in generale nei paesi occidentali, e di caratterizzarli alla luce delle modalità che tendevano a privilegiare, diagnostico-attitudinale, ‘caratterologica-affettiva’, clinico-dinamica, maturativo-personale, socio-cognitiva, costruttivista, ecc.

Nel manuale del volume del 2020, Soresi e Nota e collaboratori hanno per altro messo in relazione questi approcci concettuali con il periodo storico in cui sono stati proposti, per testimoniare la stretta relazione che esiste fra le proposte scientifiche e le condizioni socio-economiche sperimentate. Se Parsons è in relazione all’espandersi del primo capitalismo industriale, necessitante di trovare le persone più adatte per le industrie in espansione, gli altri modelli sono una risposta alla realtà socio-economica dei cosiddetti ‘trenta gloriosi’ che nel contesto occidentale metteva a disposizione maggiori possibilità formative e professionali per tutti e tutte richiedendo di fatto processi di scelta alle persone circa il da farsi. L’approccio costruttivista e l’approccio Life Design sono stati la risposta alle crisi economiche e sociali della prima decade degli anni 2000; questi hanno permesso le recenti evoluzioni in termini di Life Design per un futuro inclusivo e sostenibile.

Ci sembra anche doveroso ricordare che tali visioni si sono sviluppate all’interno della psicologia dell’orientamento e che, a partire dalla fine

degli anni Sessanta, sono iniziate a comparire, su iniziativa in particolare di settori pedagogici ed economici, che non vedevano di buon occhio lo 'spadroneggiare' della psicologia a proposito di queste tematiche, anche proposte che hanno portato a distinguere l'orientamento formativo da quello professionale e a chiedere il coinvolgimento attivo delle scuole e delle organizzazioni del lavoro al fine di fornire gli strumenti e le competenze necessarie per poter supportare, in modo permanente e lungo tutto il corso dell'esistenza umana, i 'progetti di vita' considerabili soddisfacenti (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008).

Questi approcci sono stati, come anticipato, più volte approfonditi e ci sentiamo quindi di poter rimandare il lettore alle fonti bibliografiche citate. Qui vogliamo approfondire altri punti di vista:

1. Il primo punta a passare in rassegna i vari modelli di orientamento e le 'pratiche' che in suo nome vengono realizzate considerando l'idea di essere umano e di persona alla quale sembrerebbero ispirarsi, anche se, il più delle volte, in modo implicito;
2. il secondo si fonda sul ricercare parallelismi e connessioni con i paradigmi scientifici e sociali che si sono succeduti o che continuano ad ispirare il mondo della ricerca e delle sue applicazioni.

1.2 La storia dell'orientamento che si ispira alle idee di homo³ sottostanti

Come messo in evidenza da Soresi (2020a) è possibile pensare alle teorie e alle pratiche di orientamento tenendo presente l'idea di essere umano che, nell'analizzare e supportare i processi implicati nelle scelte e nelle progettazioni professionali, ci si trova di fatto a privilegiare e promuovere.

Iniziamo con l'homo *adaptus*: nelle discipline evoluzioniste esso ha ovviamente a che fare con l'adattamento, e quindi con ciò che favorirebbe il mantenersi o l'estinguersi della 'biodiversità'; nell'orientamento, e più in generale nell'ambito dei comportamenti umani, esso riguarda il diffondersi dell'idea che le persone e le loro azioni, reagendo in modo adattivo alle richieste dei contesti di vita e lavoro, avrebbero maggiori probabilità di essere accettate. Molto più prosaicamente e senza andare a scomodare filosofi e pensatori illustri, anche il vocabolario della Treccani ci ricorda che, fin dal medioevo, veniva considerato adatto/a a qualcuno/a o qualcosa che dimostra di essere in grado di *rispondere ad un determinato scopo, che è conveniente, idoneo, adeguato alla circostanza (...)*, quella persona *che ha la ca-*

³ Ci teniamo a fare presente che utilizzeremo l'espressione 'homo' come indicatore di 'essere umano'

pacità, l'attitudine per qualcosa... per questa impresa, per questo lavoro, per questo corso di studio. Venendo all'orientamento, l'*adaptus* richiama tutte quelle teorie che, dai tempi di Parsons (1909), si pongono tra le aspettative delle persone e le richieste degli ambienti lavorativi in una sorta di limbica equidistanza tra i bisogni delle persone e le pretese del mercato formativo e lavorativo. Le peggiori versioni di questa visione si osservano ancor oggi, quando vengono presentati come problemi di orientamento le situazioni di disoccupazione, trattate alla stregua di difficoltà di scelta e non come condizioni create dai mercati, o i precoci abbandoni scolastici che continuano ad essere associati a cause individuali di tipo cognitivo o comportamentale più che ad esperienze scolastiche ed educative decisamente poco motivanti ed efficaci.

L'*homo adaptus* trova ancora nel mondo dell'economia e della formazione tanti simpatizzanti particolarmente disposti a sostenerlo. Recentemente si è alleato all'*homo oeconomicus* e all'*homo competens*: tutto questo ha favorito l'idea che l'orientamento sia uno strumento teso, essenzialmente, a favorire l'inserimento formativo e professionale.

Passiamo all'*homo oeconomicus*. A detta di molti sarebbe stato pensato da Adam Smith (1723-1790), considerato il padre del pensiero economico moderno, che rappresentò, per molti economisti del XVIII e XIX secolo, un riferimento costante per tutte le politiche economiche, esistenti ancora oggi, che vedono nella crescita e nello sviluppo l'espressione di una miriade di decisioni economiche razionali di fatto coordinate e dettate dai mercati. La sua teoria della 'mano invisibile' e del *laissez faire* diventarono ben presto cardini della dottrina liberale che ci portarono a pensare che gli individui, nel perseguire i propri interessi personali, riuscirebbero persino a generare un ordine sociale e uno sviluppo, seppur in modo non intenzionale, in un contesto libero, più che da assenze di politiche governative, da rendite ed attività improduttive (Mazzucato, 2018).

L'*homo oeconomicus*, però, non si è accontentato di occuparsi unicamente di commerci e di finanze; ha invaso, con la complicità di molti, anche scuole e università, lo sviluppo delle persone e dei loro contesti naturali e relazionali di vita e di progettazione del futuro. La cosa che a nostro avviso è maggiormente raccapricciante riguarda il fatto che queste visioni riduttive dell'essere umano e del suo futuro sono penetrate anche nelle scuole, ad opera di dirigenze, studiosi, studiose, docenti, che si sono lasciati abbagliare dalle lusinghe dei mercati e dall'idea che pure gli ambiti educativi possano, o addirittura debbano, trasformarsi in aziende, in imprese pronte a competere l'una contro l'altra pur di rimanere nel mercato della formazione e della specializzazione.

Tutto questo per altro è accaduto nonostante numerosi e prestigiosi premi Nobel per l'economia si siano trovati, da alcuni decenni a questa parte, a rimproverare all'*homo oeconomicus* di avere una scarsa capacità di valutazione e di previsione dei rischi ai quali si andrebbe incontro a causa "della linearità delle proprie previsioni economiche" e dell'idea di essere umano "perfettamente razionale in grado di padroneggiarne le leggi" (Bischi, 2012, p. 9). Anche Bruni (2012) arriva ad affermare che "la scienza economica vive l'esperienza di non avere più strumenti per leggere adeguatamente un mondo che cambia troppo rapidamente rispetto alle capacità di capirlo, e magari di prevedere i comportamenti economici delle persone e delle istituzioni – pur non mancando – le voci di economisti che hanno denunciato l'insufficienza antropologica dell'attuale scienza economica e cercato di introdurre nuovi paradigmi e nuovi strumenti concettuali, al fine di comprendere meglio il mondo, e magari renderlo più vivibile" (p. 6).

L'homo competens. L'*homo oeconomicus* per accelerare la sua 'popolarità' ha bisogno di almeno due fattori: a) di ciò che Magni (2023) ha definito 'ambiguo impero delle competenze', documentali, certificabili, classificabili, ecc.; e b) 'ministri', dirigenti, quadri intermedi, cittadini e cittadine facilmente identificabili dalle competenze possedute, o meglio, da quelle che sono riusciti a farsi certificare da qualche organismo di fiducia dell'*homo oeconomicus*. La relazione fra *homo competens* ed *oeconomicus* traspare nettamente da come le stesse competenze vengono spesso definite e presentate. A titolo meramente esemplificativo valga quella del Network DeSeCo⁴ (Definition and Selection of Competencies): "Le competenze rappresentano la "moneta" della quale è costituito il "capitale umano", inteso come il "patrimonio potenziale" di una comunità che, in un determinato contesto, si identifica con le "persone" che possono partecipare attivamente al "mercato del lavoro", e costituisce uno dei prerequisiti non solo della cooperazione sociale e delle attività organizzate, ma anche il fattore economico più determinante. Le competenze sono "le abilità di rispondere con successo e di adempiere a richieste complesse, in un particolare contesto, attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive, quanto quelle non-cognitive)".

Non sorprende più di tanto che il mondo neoliberale dell'economia europea ed italiana abbiano accettato le parole e gli inviti di cui sopra, come è anche testimoniato dal supporto esercitato in suo favore dalla Fondazione Agnelli, dai Ministeri dell'Istruzione e dell'Università che sempre più frequentemente utilizzano linguaggi derivanti chiaramente da espressione

⁴ Operante sin dal 1997 per conto dell'OCSE con l'obiettivo di fornire un solido quadro concettuale per informare l'identificazione delle competenze chiave, per rafforzare le valutazioni internazionali e contribuire a definire obiettivi generali per i sistemi educativi e l'apprendimento permanente.

di una matrice tecnocratica ed economicista delle politiche formative. Di questo si è accorta anche la ‘filosofa delle capabilities’, Martha Nussbaum (2010) che, da oltre un decennio, lamenta la presenza di un sorprendente allineamento nel mondo, da parte di tutti i paesi, nei confronti di una scuola volta a formare produttori efficienti più che cittadini consapevoli. Ancora, e in materia di orientamento, anche la più importante associazione statunitense di orientatori, orientatrici e di consulenti scolastici (NCDA - National Career Development Association), con un contributo di Ann Villiers (2020), allerta tutti noi a proposito di come vengono descritte ed accorpate le diverse competenze e, in particolare, quelle relative all’ingresso nel mondo del lavoro, denunciando il fatto che vengono proposte “con una tale confusione di termini che non sorprende che le persone abbiano difficoltà a capire quali siano le loro competenze e di quali possano aver bisogno. (...) È giunto il momento che consulenti, ricercatori, insegnanti, educatori, datori di lavoro e genitori smettano di usare questo termine anche perché non relazionato a contesti e problemi specifici” (p. 1). Essa ci ricorda che le competenze comunicative riguardano una ampia gamma di abilità essenziali per molte professioni, dall’assistenza infermieristica, all’insegnamento, alla vendita, all’assistenza agli anziani; sono essenziali per l’insieme degli scambi che possono manifestarsi in pressoché tutte le professioni e soprattutto quando si chiede di lavorare assieme, costruire ed intessere relazioni, assumere prospettive diverse, influenzare, negoziare, fare rete, persuadere, allenare e mediare, ecc. Per questo motivo considerare temi come quelli emotivi, del pensiero critico, dell’assertività, dell’argomentazione e della negoziazione, come qualcosa di soft rinforza, in realtà, il pregiudizio che si tratti di tematiche che sono indipendenti dai contesti di appartenenza. Il parlare di competenze ‘trasversali’ per l’economia, continua ancora la Villiers, è solo una comoda scorciatoia, che non riesce però a mascherare la scorrettezza del termine (non esistono competenze non trasversali) che continua ad essere vago, impreciso, distorto e poco professionale. È tempo che consulenti del lavoro, ricercatori/trici, insegnanti, educatori/trici, datori/trici di lavoro e genitori smettano di utilizzarlo!

L’Homo providens, prospectus e solidalis. L’orientamento a cui pensiamo è interessato ai processi cognitivi e non, implicati nelle operazioni di analisi, processazione ed utilizzazione delle informazioni e delle capacità necessarie all’incremento del pensiero prospettico, di quello che consente la transizione dell’homo oeconomicus e competens a quello providens, prospectus e solidalis, capace di guardare ad un futuro di qualità per tutti e tutte e per i contesti naturali e sociali di vita.

Esso pone la sua attenzione sul pensiero prospettico, lungimirante, capace di immaginare, di fare ‘pre-esperienza’ come ha detto Summer Allen

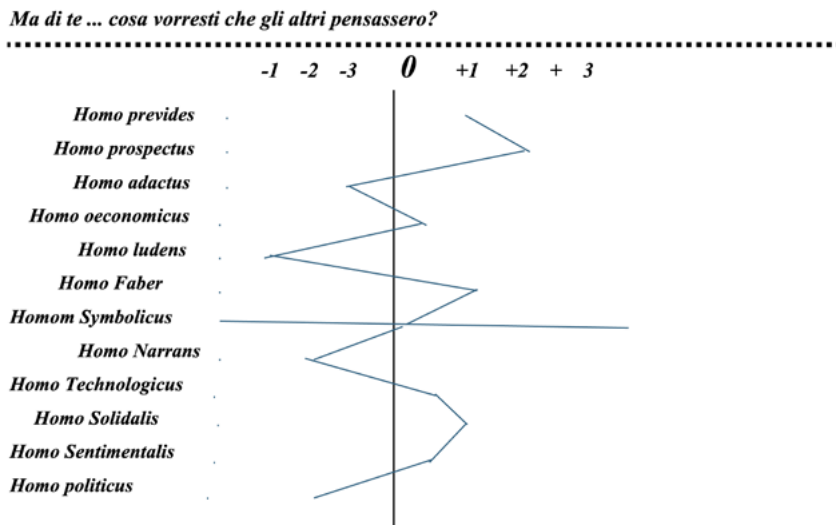
(2019) riferendosi espressamente alla nostra capacità di 'pre-sperimentare' il futuro simulandolo nella nostra mente (Gilbert & Wilson, 2007; Buckner & Carroll, 2007), senza rinunciare a quel pensiero retrospettivo che sarebbe in grado di farci rivivere il passato, le esperienze maturate, gli errori compiuti e le opportunità non colte. Diventa essenziale incoraggiare a pensare di meno, in modo narcisistico, a sé stessi e ai propri 'orticelli' passati e presenti e un po' di più e più spesso a cosa potrà accadere in futuro, agli altri, alla salvaguardia del nostro pianeta, individuando responsabilità, impegni, *missioni* da incarnare ed imprese da intraprendere.

Sarà proprio di tutto questo che ci occuperemo nella seconda parte di questo volume: qui anticipiamo solamente che i programmi di orientamento tesi all'*homo providens, prospectus e solidalis* non possono essere sbrigativi, standardizzati, hanno bisogno di tempo, pazienza, personalizzazioni, occasioni di apprendimento, moduli e laboratori da condurre in contesti educativi solidali e supportivi. In conclusione, si tratta, facendo orientamento soprattutto nelle scuole, di non pensare solo in termini '*psicoattitudinali*', di non andare più alla caccia dell'uomo giusto o della donna giusta da mettere al posto giusto (*homo adaptus*), di come soddisfare l'*homo oeconomicus*, o come ricercare quello *competens* (così come continuano a suggerire tante agenzie internazionali interessate allo sviluppo economico, all'auto-imprenditorialità e alle cosiddette management skills). Dovremmo, smettendo di assecondare le pretese dell'*homo oeconomicus*, ricordare che l'orientamento punta ad un *homo* effettivamente *sapiens*, a promuovere, come dice anche la *social brain theory*⁵, il nostro '*cervello sociale*', la capacità, cioè, di pensare, intendere e farsi intendere dagli altri pure a proposito delle nostre visioni del futuro.

Nei laboratori di orientamento, al fine di stimolare riflessioni e considerazioni a proposito dei vari tipi d'Homo al quale ci si potrebbe ispirare, si potrebbero presentare, sotto forma di Q sort, di carte, di questionario, frasi simili a quelle, qui di seguito riportate, che abbiamo tratto dal nostro questionario '*Chi vorresti avere come compagno/a di lavoro? Chi come amico/a?*' (Tavola 2), che una volta compilato consente, direttamente ai e alle partecipanti, o all'orientatore/trice di completare grafici e riflessioni simili a quanto riprodotto qui sotto (Tavola 1).

⁵ Il *cervello sociale*, come noto, è costituito da una serie di regioni cerebrali aventi la capacità di anticipare, prevedere ed interpretare i comportamenti altrui. Inizia a svilupparsi, come l'intelligenza sociale, sin dai primi anni di vita. Come ha riassunto Alberto Oliverio (2009), riprendendo anche gli studi di diversi Premi Nobel della medicina, il cervello sociale "è legato ad alcune aree cerebrali che svolgono funzioni varie (...) che ci sono delle strutture nervose specifiche che entrano in funzione quando io penso agli stati mentali, non tanto i miei quanto quelli altrui" (p. 44).

Tavola 1. Diverse tipologie di homo



L'Homo previdens è consapevole delle minacce che ci attendono tanto che ritiene che dobbiamo pensare a come prevenirle in modo che non ci colgano di sorpresa.

L'Homo prospectus sa che il futuro non si può prevedere, ma ritiene che almeno in parte ognuno di noi possa contribuire alla sua costruzione.

L'Homo adaptus ha come motto l'uomo giusto al posto giusto e che è più saggio adattarsi alle richieste che ci provengono piuttosto che ribellarsi e cercare di cambiarle.

L'Homo oeconomicus considera molto importante il guadagno, il risparmio e che è proprio l'economia a far girare, in bene o in male, il mondo.

L'Homo Ludens valorizza l'importanza dell'attività ludica nella vita, nella cultura e nella società.

L'Homo Faber considera l'essere umano, soprattutto, come un instancabile lavoratore e inventore.

L'Homo Symbolicus è soprattutto attento alle cose teoriche, a scoprire i significati profondi delle immagini e dei gesti umani.

L'Homo Narrans considera importanti le storie delle persone e dei luoghi che si conoscono veramente solamente se si ascoltano e narrano.

L'Homo Technologicus è essenzialmente un utilizzatore e sviluppatore di tecnologie che considera importanti per migliorare la qualità della vita e risolvere problemi anche complessi.

L'Homo solidalis rimarca soprattutto le responsabilità che ognuno di noi ha anche nei confronti del benessere degli altri e del pianeta in cui viviamo.

L'Homo Sentimentalis presta molta attenzione alle emozioni e ai sentimenti che prova e che suscita e, anche nelle scelte, tende a seguire queste anche a discapito della razionalità e del 'realismo'.

L'Homo Politicus attribuisce tanta responsabilità a proposito di come vanno le cose ai politici che dovrebbero saper realizzare ciò che è effettivamente utile e vantaggioso per tutti.

Tenendo presenti le definizioni dei diversi tipi di Homo riportati nel riquadro di qui sopra, cosa pensi di come, secondo te, gli altri tenderebbero a considerarti?

.....
.....
.....

Quali tra i punteggi che hai ricevuto ti fanno riflettere maggiormente?

.....
.....
.....

Cosa pensi dei punteggi che si trovano vicino allo 0?

.....
.....
.....

Un'altra versione che di questo inventario suggeriamo di utilizzare si riferisce invece alle tipologie di persone che ognuno di noi preferirebbe frequentare nel proprio contesto lavorativo e privato.

Come si vede da quanto riportato a titolo esemplificativo nel riquadro sottostante le istruzioni sono leggermente diverse, così come varierà di conseguenza, sia il grafico riassuntivo che le eventuali riflessioni a margine delle stesse.

Tavola 2. Alcuni item del questionario 'Chi vorresti avere come compagno/a di lavoro? Chi come amico/a?'

Chi vorresti avere come compagno/a di lavoro? Chi come amico/a?⁶
Salvatore Soresi (2024)

Qui di seguito sono riportate alcune frasi che descrivono diversi tipi di persone che potrebbero capitarci come compagni di lavoro e come amici.

Nel fornire le tue risposte tieni presente che la prima colonna si riferisce a chi vorresti avere come compagno/o di lavoro e la seconda come amico/a. Tieni presente che qui non ci sono risposte giuste o sbagliate e che ognuno/a di noi ha il diritto di pensarla come meglio crede.

Fornisci le tue risposte tenendo presente che:

⁶ Il questionario è composto da una trentina di item: gli interessati possono ottenere liberamente la versione completa del questionario rivolgendosi direttamente al La.R.I.O.S.

1: decisamente NO; 2: NO; 3: Più no che si; 4: Più SI che No; 5: Abbastanza, 6: SI; decisamente SI.

Una persona che...	Compagno/a di lavoro							Amico/a						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Tende a scegliere l'opzione per sé maggiormente vantaggiosa la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ritiene che il lavoro sia un buon lavoro solo se lascia tanto tempo libero la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non procede a caso, che ama pianificare la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È pronta a adattarsi a ogni richiesta di cambiamento la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa che la tecnologia e l'innovazione riusciranno ad eliminare la povertà nel mondo la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non si accontenta del presente, che preferisce guardare lontano, la vorrei come	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 L'orientamento da altri punti di vista: dal paradigma positivista a quello postmoderno.

Prima di approfondire tali paradigmi, vorremmo qui ricordare che nel passaggio da un paradigma ad un altro vi sono delle ragioni, spesso relative alla presunta maggiore capacità di leggere i cambiamenti e le evoluzioni dei contesti. A pensarla così è stato anche De Masi ricordando che quando un

paradigma appare più promettente di altri “molti ricercatori l’adottano nel proprio lavoro, l’usano per determinare i fatti più rilevanti, l’applicano progressivamente a problemi sempre più complessi e distanti, lo ripuliscono, lo ritoccano, l’articolarono. (...) Quando il paradigma si dimostra smaccatamente incapace di spiegare determinati aspetti del problema, scoppia la crisi e quando la crisi diviene ammessa dalla comunità scientifica, non resta che attendere la nascita di un nuovo paradigma per opera di scienziati che, anziché limitarsi a ritentare la soluzione del rompicapo nell’ambito della scienza normale, siano capaci di imboccare vie nuove e straordinarie formulando un nuovo paradigma e dando vita ad un’ulteriore rivoluzione scientifica (De Masi, 2018, p. 476). Una volta formulato, il nuovo paradigma si troverà di fronte molti ‘conservatori’ che cercheranno di opporsi con tutta una serie di obiezioni, sospetti, critiche e boicottaggi, ma alla fine sarà proprio il nuovo a soppiantare quello precedente e a inaugurare una nuova stagione di applicazioni e perfezionamenti. Come ha sostenuto anche Planck (1949), la condivisione di un nuovo paradigma è particolarmente difficoltosa dato che si tratta di andare controcorrente, di opporsi alle visioni dominanti che godono generalmente dei favori di poteri cosiddetti forti (si pensi ad esempio ai finanziamenti e alle possibilità di carriera accademica che possono ricevere gruppi di ricercatori ancorati a paradigmi già consolidati rispetto a coloro che cercano di andare controcorrente, di uscire dai cori dominanti). Anche noi quando ci troviamo a presentare il ‘nostro’ paradigma (quello dell’Orientamento 5.0) a platee abituate a quelli precedenti che continuano a parlare di orientamento facendo riferimento alla valutazione dell’impiegabilità, alle ‘idoneità’ delle persone, alle loro capacità ‘imprenditoriali’, o alla negoziazione tra domanda e offerta, ci sentiamo spesso come dei pesci fuor d’acqua che stanno nuotando contro corrente, contro paradigmi consolidati e sostenuti dal senso comune e dal potere amministrativo-burocratico e politico.

Approfondendo il ragionamento avviato nell’introduzione, potremmo chiederci: cosa significa paradigma? Kuhn (1922-1966) si riferiva essenzialmente ad un insieme di convinzioni, valori, tecniche e teorie condivise da una comunità scientifica in un dato periodo storico. I paradigmi forniscono il quadro concettuale e metodologico all’interno del quale i ricercatori e le ricercatrici operano, stabilendo, da un lato, le regole e i criteri per la ricerca scientifica in una determinata disciplina, e consentendo, dall’altro, il costituirsi di ‘una comunità’ di studiosi e studiose che li condividono. Sempre secondo Kuhn, l’evoluzione della scienza avviene attraverso periodi di ‘scienza normale’, durante i quali ricercatori e ricercatrici lavorano all’interno di paradigmi già consolidati, e periodi di ‘rivoluzione scientifica’, in cui

emergono nuove idee che sfidano quelle esistenti portando ad una ristrutturazione anche massiccia delle fondamenta scientifiche di una determinata disciplina. Per stimolare la comparsa di una ‘rivoluzione scientifica’ a cui deontologicamente tendere, particolari attenzioni meriterebbero quelle che Kuhn (1962) chiamava *anomalie*, la presenza, cioè di osservazioni e fenomeni che non possono essere spiegati o previsti dal paradigma esistente. Quando queste diventano particolarmente evidenti e il paradigma di riferimento non è più in grado di spiegare completamente i fenomeni osservati, si verifica una crisi nel campo scientifico che può condurre alla ricerca di nuove teorie e approcci in grado di includere anche le anomalie riscontrate. L'utilizzazione, ad esempio, di scale psicoattitudinali messe a punto in un determinato contesto sociopolitico perdono generalmente di validità predittiva e corrente quando vengono impiegate in altri contesti sociali per anticipare, ad esempio, i livelli di soddisfazione professionale e di benessere personale. Questa ‘crisi’ della visione psicoattitudinale ha in effetti facilitato l'emergere di altri paradigmi come quelli maggiormente centrati sulle dinamiche affettivo-emozionali e sulle determinanti di tipo contestuale che guiderebbero ed anticiperebbero molte scelte e progettazioni professionali.

Karl Popper ha proposto una visione leggermente diversa dei paradigmi rispetto a Thomas S. Kuhn. Per Popper il concetto centrale non è tanto quello di paradigmi ma piuttosto quello di ‘programmi di ricerca’ che consentirebbero non tanto di dichiarare come vera una teoria scientifica quanto di falsificarla attraverso l'osservazione empirica. Popper vede la scienza come un processo di formulazione di *teorie audaci*, che vengono sottoposte a rigorose prove empiriche che consentirebbero solamente di affermare, se si superano con successo i tentativi di falsificazione, che essa è “*provvisoriamente accettata*”, ma sempre aperta a future falsificazioni anche in ragione dei problemi che richiamano l'attenzione del mondo della ricerca. Per questa ragione, come si avrà modo di constatare nella seconda parte di questo volume, l'Orientamento 5.0 che proporremo prende avvio dell'analisi dei problemi e delle preoccupazioni di cui dovranno farsi carico tutti coloro che intendono impegnarsi nei processi di costruzione del futuro.

Anche a proposito dell'orientamento, in ogni caso, è possibile fare riferimento a paradigmi diversi: a un paradigma marcatamente positivista, quando si sostiene che la scienza progredisce verso una migliore comprensione della natura attraverso l'accumulo di teorie che si avvicinano sempre più alla realtà oggettiva; a un paradigma costruttivista che suggerisce di enfatizzare il convincimento che la conoscenza scientifica sia socialmente e culturalmente costruita; fino a giungere a quelli della modernità e della postmodernità.

- a) *Il paradigma positivista* afferma che le diverse dimensioni che sono oggetto di studio e che caratterizzano i diversi modi d'agire, di pensare, di sentire, di scegliere e progettare, come nel nostro caso, 'esistono', sono studiabili in modo indipendente ed essere oggetto di misurazione e valutazione, come avviene nei contesti delle scienze più hard. Si tratta di un paradigma che si è imposto all'attenzione anche del mondo della formazione e del lavoro grazie soprattutto agli studi di psicofisiologia che dettero origine alla cosiddetta psicotecnica. Ancor oggi segnali dell'ancoraggio a questo paradigma sono evidenti in alcuni esami che vengono effettuati per l'accertamento dell'idoneità a svolgere attività lavorative che richiedono particolari requisiti psicofisici, data la particolarità o pericolosità di alcune mansioni (es. accertamento delle possibilità visive e udite, dei tempi di reazione a stimoli, ecc.), con il supporto di nuove tecnologie, strumenti e macchine. In questi casi le variabili e le dimensioni trattate sono considerate 'oggettivamente' misurabili tramite prove (test) standardizzate in grado di elicitarle le 'risposte' necessarie (dai tempi di reazione, alle attitudini, agli interessi, dalle motivazioni alle strategie di coping e resilienza, ecc.) per giungere a valutazioni quantitative in grado di essere riferibili a profili standard pre-individuati, a grafici, a 'conclusioni e sintesi' e, tutto questo, a prescindere dal ricorso a misure nominali o ordinali⁷. Questo 'realismo' ha portato coloro che fanno ricerca e operano nel campo dell'orientamento anche a sostenere la propria scientificità e a dichiarare di procedere in modo oggettivo, neutrale, senza influenzamenti o desideri di influenzamento: è il paradigma dell'equidistanza che molti orientatori continuano a sostenere quando considerano, ad esempio, le aspettative delle persone e quelle del contesto lavorativo e nel proporre 'indici' matematici per stimare coerenze, congruenze, idoneità delle persone relativamente

⁷ Come noto, si tratta dei due tipi di misurazione che vengono maggiormente utilizzate nelle scienze sociali, psicologiche e psicopedagogiche per categorizzare e organizzare le informazioni che vengono raccolte a proposito delle caratteristiche delle persone e dei loro contesti di vita. In quelle nominali, l'operazione di misurazione si riduce ad una semplice elencazione di categorie, di etichette alle quali seguono generalmente semplici conteggi (i totali di comparsa, ad esempio, o i conteggi di percentuali). È quello che accade, ad esempio, quando ci si riferisce alla descrizione di gruppi sulla base del genere, dell'etnia, della tipologia dei loro quartieri di residenza, o dell'appartenenza a questo o a quel gruppo più o meno minoritario e con vulnerabilità (con difficoltà d'apprendimento, con disabilità, NEET, o provenienti da ambienti socioculturali elevati, medi o svantaggiati, ecc.). Le misure ordinali consentono invece di effettuare graduatorie, precisare e confrontare posizioni anche all'interno della medesima categoria e ricorrere a statistiche come quelle non parametriche.

alle diverse disponibilità del mondo del lavoro e della formazione. Anche nell'ambito dell'orientamento è facile imbatterci in studiosi hard che, impostando dei veri e propri studi sperimentali, 'pesano' l'incidenza di variabili diverse, personali e/o ambientali, registrandone eventuali effetti su risultati attesi, sul successo decisionale, accademico e professionale, sulla chiarezza a proposito di propri obiettivi e sul superamento dell'indecisione ed insicurezza.

- b) Oggi ci si può riferire anche ad un *paradigma post-positivista*. Questo è sorto attorno agli anni Venti del secolo passato facendo leva su alcune debolezze del paradigma precedente grazie alle interazioni che si sono venute a registrare tra gli studiosi del cosiddetto Circolo di Vienna, aderenti ad un positivismo logico, e quelli del pragmatismo americano. Il primo, come noto, è stato un'importante associazione di filosofi, studiosi di fisica, matematica e scienze sociali che, a partire dal 1924 sino al 1938, divenne un gruppo stabile di discussione animato, in particolare, da Schlick (Berlino 1882 - Vienna 1936) al fine di ricercare un nuovo nesso tra le scienze e la filosofia⁸. A seguito dell'ascesa del nazismo in Germania e in Austria che comportò anche l'assassinio di Schlick per mano di uno studente sulle scale dell'Università di Vienna, molti membri del Circolo si trasferirono negli Stati Uniti, dove continuarono a sviluppare il pensiero neopositivista trovando i favori dei pensatori che negli USA aderivano alla cosiddetta 'corrente pragmatica' e dando vita a quell'idea di 'scienza unificata' avente per oggetto tutta la realtà accessibile all'uomo, avvalendosi di un unico metodo di analisi.
- c) Il *pragmatismo americano* si è diffuso negli Stati Uniti tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX, proprio ai tempi di Parsons e dei primi servizi di orientamento, quando, cioè, si è incominciato a sostenere la tesi fondamentale secondo la quale i diversi significati che possono essere attribuiti alle nostre riflessioni, azioni e prodotti, sono determinati dalle loro rilevanze pratiche. Peirce (1839-1914), che viene generalmente riconosciuto come il fondatore del movimento, era solito affermare che il pragmatismo è un metodo per ottenere chiarezza linguistica e concettuale quando gli individui, in particolare, si trovano a dover affrontare dei problemi sostenendo che il significato di una cosa o di un concetto non è altro che l'insieme delle azioni di risposta che siamo pronti a mettere in atto, arrivando

⁸ Questi studiosi si riunivano il venerdì sera in un caffè della vecchia Vienna (in quegli anni molto viva culturalmente) per discutere della comparsa di nuovi nodi filosofico-sociali.

a ritenere che conoscere equivale ad agire per mutare una situazione indeterminata e incerta. Rientra nella prospettiva pragmatista anche il pensiero di Dewey che, da un punto di vista pedagogico, chiede all'educazione e alla scuola di assicurare non solo la continuità tra le generazioni, ma anche azioni di riorganizzazione e cambiamento in considerazione del carattere incerto e minaccioso del mondo. Dewey (1859-1952), in tal modo, critica aspramente la scuola nozionistica, libresca e ripetitiva, schierandosi in favore di una scuola pubblica, aperta, democratica e collegata con la vita libertaria, nel senso che proclama la libertà totale di pensiero e di azione sociale e politica, da salvaguardare e difendere contro tutto ciò che tende a limitarla. Sul formalizzarsi di questo nuovo paradigma un grande impatto è stato esercitato dall'affermarsi della teoria della relatività e del principio di indeterminazione che hanno messo in dubbio la possibilità di giungere a conoscenza della realtà 'oggettiva' in modo completamente esente da componenti di errore ed interferenze, e che, a causa delle limitatezze umane, ci si sarebbe dovuti accontentare di affermazioni probabilistiche e provvisorie.

- d) *Il paradigma costruttivista*. Un altro paradigma, che in modo netto ha indicato modalità diverse per sondare come vengono prese le decisioni a proposito delle scelte e delle progettazioni professionali e che faciliterà la transizione verso altre modalità di studio dello sviluppo delle persone e dei loro contesti di vita, è quello *costruttivista*. Sviluppato soprattutto all'interno delle scienze sociali verso la fine dell'Ottocento, troverà importanti supporti dopo gli anni '60 con l'introduzione di concetti quali quelli della 'avalutabilità' di Weber, finalizzato essenzialmente a scindere la conoscenza dalla valutazione e, per quanto riguarda le cose che qui ci interessano, a sostenere l'idea secondo la quale le 'realtà' umane sarebbero conoscibili solamente attraverso l'interpretazione dei significati che le persone stesse assegnerebbero ad esse, variando l'una dall'altra e nelle diverse culture di riferimento. Il paradigma costruttivista mette chiaramente in discussione la validità di procedure standardizzate (lo stesso programma di orientamento per tutti e tutte e in ogni luogo) e dei processi operativi che si basano su semplici operazioni di 'traduzione' di idee, strumenti, azioni, da un contesto, soprattutto nordamericano, ad un altro, incuranti delle specificità locali, comprese anche le storie di quegli operatori e di quelle operatrici che si dedicano all'orientamento. Qui il ricorso ad analisi qualitative e interpretative, alla 'narrazio-

ne' di 'storie e significati', all'interazione empatica, assumono una validità più consistente di quella che potrebbe essere attribuita ad analisi prettamente quantitative e probabilistiche. Le visioni di Super prima e di Savickas poi, così come di McMahon e Arthur (2019), potrebbero essere ascritte a questo paradigma come appare in tutta evidenza nella traccia di intervista messa a punto da Savickas (1989), che anche noi, all'interno del Laboratorio di Ricerca ed Intervento alle Scelte (La.R.I.O.S.) dell'Università di Padova abbiamo utilizzato ed adattato in diverse attività di career counseling. Come sottolinea Højdal (2020), il paradigma del Life Design che anche noi abbiamo collaborato a diffondere, "si basa molto sull'epistemologia del costruzionismo sociale suggerendo di considerare la carriera come copioni individuali concentrati sulle realtà narrative del cliente (...) e l'esplorazione individuale di possibili sé" (p. 31).

- e) Il paradigma *modernista* e *post-modernista*. Considerando questo percorso potrebbe essere di qualche utilità approfondire anche altri due paradigmi, seppur connessi, quello della modernità e della post-modernità. Partendo dal modernismo, questo rimanda a concetti complessi quali quelli di moderno, modernità, modernizzazione. A questo riguardo David Frisby (1996) precisa che l'idea di modernità e il paradigma ad esso associato, deriva dalla dottrina protestante che chiede di applicare e trasferire sul piano pratico i suoi principi di riferimento "a tutte le principali sfere della vita: sociale, economica, artistica, giuridica, amministrativa e religiosa (...) - proclamando la superiorità del procedere razionale - nel calcolo dei mezzi e dei metodi più efficaci per raggiungere un determinato fine" (p. 756) e, un po' più in là, a pag. 760, che "l'esperienza della modernità si svolge principalmente alla superficie quotidiana della vita sociale, e si colloca entro le sfere della circolazione, dello scambio e del consumo, finendo per oscurare le differenze legate al sesso, alla classe sociale e all'appartenenza etnica, che devono invece essere recuperate". Il concetto e il tentativo di 'modernizzare', grazie alla globalizzazione, anche secondo Triglia (1996), è stato utilizzato per "analizzare le caratteristiche dei paesi 'arretrati' e i problemi che essi incontrano nel tentativo di avvicinarsi ai caratteri della modernità propri delle società sviluppate dell'Occidente. Alla base di questo filone di studi vi è l'idea che la modernità occidentale costituisca una sfida che spinge inevitabilmente le società meno sviluppate sulla strada del cambiamento sociale" (p. 762). Il 'motto' che il paradigma del moder-

nismo ha fatto proprio è quel 'rinnovare!' ("Make it new!") del poeta Ezra Pound (1885-1972), considerato uno dei protagonisti del modernismo e della poesia del XX secolo e uno dei più accesi sostenitori dell'idea che considera gli esseri umani in grado di creare, migliorare e rimodellare il proprio ambiente anche quotidiano grazie all'aiuto della sperimentazione, della conoscenza scientifica e della tecnologia. Che tutto questo centri con l'orientamento e con le pratiche che sono state messe in atto da tante agenzie ed istituzioni ci sembra evidente in quanto, anche a detta di Rossello (2022), il modernismo è particolarmente presente nelle visioni neoliberaliste dello sviluppo e nella sua tendenza a sollecitare la brama di successo degli esseri umani e a dividerli tra vincenti e perdenti, dimenticando spesso che quest'ultimi, rispetto ai primi, tenderebbero ad essere molto, molto più numerosi. L'orientamento che aderisce a questa visione considera il vivere sociale come una gara esasperata, con le relazioni sociali modellate dalla concorrenza e dalla competizione, attente a vittorie e successi, indifferenti al pericolo di attivare quelle che vengono chiamate proprio per tutto questo *'relazioni tossiche'* (Piscitelli, 2021). Non possiamo dimenticare che ciò, anche secondo Goldberg (2019), tende a generare rivalità, invidia, insofferenza e sentimenti che si trasformano in vere e proprie barriere a qualsiasi forma di benessere ed inclusione: appare evidente, pertanto, che non sarebbe corretto ricondurre tali condizioni a differenze e caratteristiche individuali, agli stili di vita, alle scelte dei singoli, essendo determinate, di contro, da ciò che le situazioni e i 'climi' sociali consentirebbero di respirare. Si tratta di 'conseguenze' importanti per chi desidera orientare a riflettere sui futuri altri e proporre 'laboratori' nei quali sono rilevanti le relazioni che possono instaurarsi tra gli stessi partecipanti che, per prima cosa, si trovano a dover imparare a raggirare la rarefazione dei legami sociali, ai quali hanno già fatto i calli, la ricerca compulsiva del piacere e del successo individuale, il predominio della cultura dell'adesso lasciandosi invece attrarre da visioni che indicano direzioni di senso diametralmente opposte (Guigoni & Ferrari, 2020).

- f) Il *postmodernismo* può essere considerato una sorta di fil rouge che, tra la metà e la fine del XX secolo, ha attraversato la filosofia, le arti, la sociologia, l'architettura e persino l'economia, mettendo al centro delle riflessioni la presenza di segnali di crisi che stavano decretando il tramonto della modernità nelle società capitaliste e l'inizio di una nuova era caratterizzata dalle dimensioni planetarie dell'economia

e dei mercati finanziari, dall'aggressività dei messaggi pubblicitari, dall'invadenza delle telecomunicazioni, dal flusso ininterrotto delle informazioni sulle reti telematiche. Già negli anni '70, d'altra parte, studiosi quali Derrida e Foucault rifacendosi a Nietzsche, Marx, a Freud, Kierkegaard e a Heidegger, non hanno mancato di criticare il pensiero a loro contemporaneo sviluppando una critica radicale della filosofia moderna. Con questa espressione, in ogni caso, possiamo intendere il periodo storico che segue la modernità e che, con il concorso di una varietà e molteplicità di approcci e discipline, ha preso atto della 'liquidità' delle nostre società, dei rischi e delle incertezze associate al futuro, del dilagare del dubbio e dello scetticismo; ha ricercato un ironico distacco dalle grandi narrazioni e ideologie diffuse dal modernismo che hanno portato a ritenere legittimo parlare di selezione, di competizione, di brama di successo, di relazioni sempre più 'tossiche' di perdenti e sconfitti (tantissimi) e di vincitori (pochi). Sono maturate, pur partendo da tali considerazioni comuni, diverse visioni *post-moderniste*, posizioni che si oppongono a quelle precedenti con modalità marcatamente eterogenee, denominate post-ideologiche, post-industriali, post-democratiche, post-umane, in ragione degli stravolgimenti e cambiamenti a cui si sta andando incontro, che si fa ancora fatica a decifrare e catalogare con accuratezza (Zappalà, 2012). Come rimarca anche Chiurazzi (2002), riconoscersi nel postmoderno non implica necessariamente rigettare le caratteristiche proprie della modernità, ma, essenzialmente, guardare alle stesse problematiche da un'altra angolatura più distaccata, consapevoli del fatto che con il trascorre del tempo sono cambiate le prospettive; ciò che prima veniva considerato vero e certo è ora visto con una più accentuata diffidenza dati gli stravolgimenti che sono in corso e le minacce di cambiamenti ampi associati alla crisi climatica, alla portata delle ingiustizie e ai conflitti che appaiono persino difficili da decifrare e catalogare con precisione e acutezza.

Per quanto concerne l'orientamento, le riflessioni e le 'condizioni' che abbiamo riassunto e ricordato, dovrebbero portarci a ritenere che non può più essere neutrale ed indipendente, esimendosi dal considerare con attenzione ciò che sta accadendo e che, probabilmente, continuerà ad esistere anche nei futuri prossimi a proposito, in particolare, delle ingiustizie sociali, delle vulnerabilità e di come sia possibile costruire un futuro equo e sostenibile per tutti e tutte riferendoci, soprattutto, al benessere delle persone e dei loro contesti naturali e sociali di vita. Questo 'nuovo orientamento' dovrà

necessariamente rivolgersi a contributi sinora non usuali per la nostra disciplina come quelli che potrebbero derivare dalle teorie della complessità e dai futures studies. Anticipiamo qui solamente che l'incertezza e l'intensità dei rischi che si percepiscono conducono a respingere l'idea che la crescita e il progresso possano essere inarrestabili ed in grado di autoalimentarsi e autoregolarsi; esse così si associano ad un senso di tragedia imminente, di terrore per la fine. Si deve partire da qui: dal considerare in primis questo sgretolamento, accettando il dubbio, l'irrazionalità, il soggettivismo, l'impossibilità di far combaciare i pezzi di un mondo troppo complesso e irriducibile, convivendo con il molteplice, il multiforme, l'incerto (Zappalà, 2012). Nel trattare la transizione dal moderno al postmoderno, Belardinelli (2010) evidenzia temi come inquietudine, complessità, rischio di autopoiesi, e citando Luhmann (1996), ci ricorda che l'unica 'irreversibilità' sistemicamente possibile è 'la costante creazione della diversità' e che il postmodernismo non tollera alcuna idea definitiva, e pertanto alcuna autorità. Tutto questo, nella nostra visione dell'Orientamento 5.0 ci porterà ad enfatizzare il principio della 'personalizzazione' degli interventi, siano essi formativi che informativi, del rispetto delle 'singolarità delle persone', della rinuncia all'imposizione alle comunità di parametri culturali provenienti da altri ed eterogenei contesti che, generalmente, più che derivare da valori socioculturali, sono dettati dalle pretese globalizzanti della finanzia e dei mercati.

Secondo capitolo

L'orientamento che guarda all'istruzione, al lavoro e alle sfide sociali: dall'orientamento 1.0 a quello 4.0

Nelle pagine che seguono cercheremo di tracciare la 'storia' dell'orientamento considerando come, con il trascorrere degli anni, sono mutate le richieste provenienti dai contesti sociali, formativi ed economici. Quella che stiamo cercando di intraprendere è un'operazione certamente non semplice in quanto si tratterà di mantenere in relazione sistemi diversi e complessi, quello del lavoro, dello sviluppo educativo-sociale e dell'orientamento.

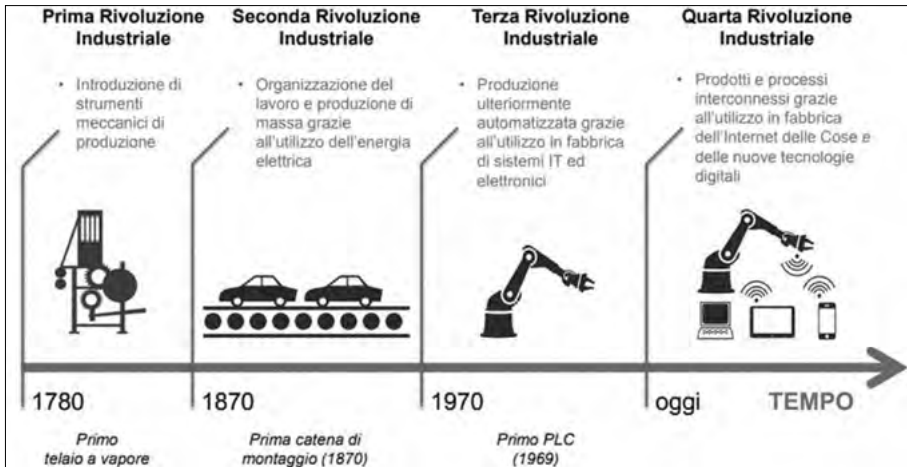
Apparirà evidente che questa storia è piuttosto recente in quanto per molti secoli i nostri antenati si preoccupavano unicamente di procacciarsi il necessario per la propria sopravvivenza tramite la ricerca di cibo e la caccia. Si trattava per lo più di gruppi nomadi che si basavano su un'economia che potremmo definire non produttiva, ma anche su capacità adattive e supportive che consentivano loro di comunicare e aiutarsi a vicenda scambiandosi conoscenze e capacità. Il fuoco incominciò ad essere utilizzato come fonte di protezione da animali pericolosi, ma anche come fonte di riscaldamento, illuminazione e cottura. I compiti lavorativi erano soprattutto due: quello della raccolta di cibo riservata per lo più alle donne, e quello della caccia riservato agli uomini e, ovviamente, non vi erano di fatto opzioni formative e progettazioni professionali da considerare e scegliere. Dopo quest'era, anche se sono stati necessari secoli di transizione, compare l'agricoltura: l'umanità incominciò a diventare sedentaria scegliendo luoghi permanenti, e come ricordano Narvaez Rojas et al. (2021) gli esseri umani "sono diventati autosufficienti in base a ciò che potevano piantare, allevare o fare con le proprie mani. L'economia sfruttava diverse risorse offerte dalla terra, come frutta, verdura e cereali. Hanno anche iniziato

a trascorrere del tempo tessendo e facendo ceramiche. Alla fine, hanno cercato anche modalità per scambiarsi prodotti dando vita a quel processo noto come baratto. La valuta non esisteva, quindi iniziarono a scambiarsi i prodotti disponibili. Per lo più, le pietre preziose sono state scambiate e la maggior parte delle persone ne ha fatto collane” (p. 5). Qui, anche se non in modo codificato, alcune gamme ristrette di opzioni professionali potevano essere rintracciate nelle attività necessarie alla costruzione dei primi attrezzi e in quelle relative alle prime forme di ‘commercializzazione’. Date le necessità dei tempi non si avvertiva certamente il bisogno di ricorrere a servizi e a specialisti/e della scelta e della progettazione professione in quanto nelle ere che potremmo considerare dell’*Orientamento 0.0*, l’educazione, la formazione e il lavoro erano interconnessi con la cultura, le tradizioni e la vita quotidiana delle comunità, si limitavano a preparare i e le giovani a diventarne membri attivi e produttivi, trasmettendo loro le conoscenze pratiche, i valori morali e le abilità sociali ritenute necessarie per la sopravvivenza. Non c’era bisogno di orientamento in quanto c’era ben poco da scegliere: il futuro formativo e lavorativo delle persone era già linearmente determinato dalle origini sociali e dalle tradizioni familiari. L’apprendimento di quanto necessario allo svolgimento di un’attività lavorativa avveniva tramite l’osservazione e la partecipazione diretta delle attività che quotidianamente venivano svolte dagli adulti, soprattutto in ambito familiare, e dagli anziani in ambito comunitario. I valori, i riferimenti culturali e le norme sociali venivano tramandate oralmente da una generazione all’altra e fissati in forme esperienziali di apprendimento grazie alla partecipazione, sicuramente molto precoce, alle attività lavorative degli adulti. Si potrebbe in ogni caso affermare che ogni gruppo sociale, nel corso dei secoli e pur nelle loro anche consistenti varietà, abbia avvertito il tema della transizione all’età adulta dei giovani e del come monitorare e ‘certificare’ questo passaggio; cerimonie e rituali iniziatici tipici delle società primitive che, non avendo a che fare con processi di scelta e di autodeterminazione, potrebbero essere considerati gli antenati delle odierne ‘certificazioni’ delle competenze acquisite. Il futuro dei bambini, delle bambine, degli e delle adolescenti, dei e delle giovani non rappresentava certamente un problema che comportava particolari abilità decisionali, in quanto era già prestabilito fin dalla nascita, dalla cultura di riferimento della propria comunità familiare che si assumeva contemporaneamente i compiti educativi e formativi e garantiva, al proprio interno, come diremmo oggi, un accompagnamento e un inserimento lavorativo che veniva tramandato di generazione in generazione.

Tutto questo poteva variare da una comunità all'altra: in alcune di esse, e già molto prima della prima rivoluzione industriale, l'istruzione e l'apprendimento di abilità lavorative specifiche, come quelle considerate necessarie al lavoro artigianale, veniva affidato a dei 'mentori' ritenuti in grado di insegnare a svolgere con competenza abilità lavorative specifiche, seppure in relazione al 'rango' sociale di cui ci si trovava a godere. Segnali di tutto questo, per quanto concerne l'Italia, si trovano nei cognomi che, da secoli, molti cittadini si portano dietro e che sembrano attestare sia la famiglia che l'ambito lavorativo e professionale di provenienza (per approfondimenti vds Soresi & Nota, 2020).

Con il trascorrere dei secoli le società iniziano ad organizzarsi in piccole comunità, con confini geografici ben delimitati e relazioni basate essenzialmente sulla parentela e sulla forte e reciproca interdipendenza. L'economia si limitava a garantire la sussistenza; veniva prodotto quanto strettamente necessario senza prevedere la disponibilità di eccedenze da destinarsi allo scambio o al commercio. Anche le 'tecnologie' erano relativamente semplici e legate soprattutto alla produzione agricola e 'gli attrezzi' da lavoro azionati quasi esclusivamente in modo manuale grazie all'impegno fisico umano e animale. Si trattava di una struttura sociale gerarchica, con un sistema di caste o classi distinte basate sulla nascita e sulle eredità familiari, con limitate opportunità di mobilità sociale. Per quanto concerne l'istruzione, l'altro nodo nevralgico dell'orientamento, quella formale era scarsa e spesso riservata a poche persone privilegiate, come i membri dell'aristocrazia o del clero. La conoscenza e le competenze venivano trasmesse principalmente attraverso tradizioni orali e pratiche culturali. Per parlare di orientamento nelle accezioni 'moderne' dovremo considerare quelle 'rivoluzioni', dalla prima alla quarta rivoluzione industriale, che hanno riguardato un periodo tutto sommato breve, dagli inizi del XIX secolo ad oggi. La quarta rivoluzione è quella che stiamo vivendo dai primi decenni del XXI secolo. Nel riassumere questa breve storia si cercherà di evidenziare soprattutto gli impatti che si sono registrati a proposito del 'valore' che di volta in volta veniva attribuito sia agli aspetti strettamente connessi alla produzione, ma anche e più generalmente, al vivere sociale. In questa storia, come ricorda Giannetti (2018), è facilmente evidenziabile l'aspirazione delle innovazioni tecnologiche che si sono via via succedute: sostituzione del lavoro manuale e fisico con quello che potevano svolgere le macchine (Figura 1).

Figura 1. Dalla prima alla quarta rivoluzione industriale (adattamento di Balletto et al., 2020).



Diventano così importanti, anche a proposito di orientamento, le evoluzioni del lavoro, della formazione, del vivere sociale, della produzione e dei suoi mercati in quanto, come ha sintetizzato De Masi (2018), “l’industrializzazione è intervenuta pesantemente in tutto il precedente assetto millenario, rurale e artigianale della società. Ed è intervenuta all’insegna delle scissioni” (p. 545). In effetti il luogo di lavoro si è scisso dal luogo di vita extralavorativa e i proprietari dei mezzi di produzione non coincidono più con i lavoratori e le lavoratrici; mentre prima un singolo lavoratore cumulava più ruoli, nella società industriale il lavoratore si è trovato a svolgere una sola ed elementare mansione. Il progresso, lentissimo nella società rurale, “con l’industrializzazione ha fatto un grande passo e ha modificato rapidamente tutti in parametri sociali. Gli economisti della metà del Settecento puntellavano i propri ragionamenti con statistiche riferite a cinquant’anni prima, mentre noi oggi consideriamo obsoleti anche i dati della settimana scorsa e i broker considerano superati anche quelli di un minuto fa” (De Masi, 2018, p. 547).

2.1 La prima rivoluzione industriale, la Società 1.0 e l’orientamento 1.0

La prima Rivoluzione industriale (1.0) è comparsa nelle ultime decadi del XVIII secolo con il passaggio da una produzione prevalentemente agricola e artigianale a processi industriali su larga scala. Come sottolineano Narvaez

Rojas et al. (2021) sono stati soprattutto tre i fattori che hanno provocato la nascita dell'Industria 1.0: 1) l'introduzione delle macchine nei processi produttivi; 2) la disponibilità di più opzioni a proposito della produzione di energia, come, ad es., l'utilizzo del vapore per il trasporto industrializzato; e 3) la presenza di una originale forma di organizzazione del lavoro resa possibile dalla presenza, nelle fabbriche, di un gran numero di operai.

Il lavoro inizia ad organizzarsi in 'catene' richiedenti lo svolgimento di compiti specifici e ripetitivi su assemblaggi in serie che non tardarono a far registrare incrementi significativi di efficienza lavorativa e produttività. Tutto questo, all'inizio, ha riguardato quasi esclusivamente il settore tessile che, per primo, ha fatto registrare significative modifiche nel trattare e concepire il lavoro: quello che prima era svolto da artigiani venne scomposto in sequenze specifiche e frammentate, richiedenti, da un lato, meno abilità e competenze e, dall'altro, un maggior numero di lavoratori facilmente formabili ad hoc e direttamente sul posto di lavoro, a differenza di quanto avveniva prima nel contesto artigianale che tradizionalmente richiedeva anni di praticantato ed esperienza.

Si forma ed emerge una nuova classe: quella operaia. I lavoratori e le lavoratrici delle fabbriche, spesso provenienti da contesti rurali, iniziano ad organizzarsi in sindacati per lottare per i propri diritti e migliorare le condizioni lavorative. Tutto questo è accompagnato da un sorprendente progresso tecnologico: lo sviluppo della macchina a vapore, l'elettrificazione, l'invenzione del telefono, l'automobile e altre innovazioni che hanno cambiato la vita delle persone e trasformato l'economia, ma anche il vivere sociale, la formazione e la concezione della 'maturazione' professionale. La domanda di lavoro, ed anche la preparazione a svolgerlo con competenza, dice Rosenberg (1983), era interessata soprattutto alla possibilità di agire manualmente in modo non qualificato e questo è valso anche nel corso della fase della transizione dalla prima alla Seconda Rivoluzione industriale, quando la meccanizzazione fu estesa ad altri settori, in particolare, negli Stati Uniti ed in Inghilterra, facilitando l'assemblamento di componenti separati per predisporre prodotti in massa utilizzando apposite macchine utensili pensate per eseguire operazioni in sequenza.

La prima linea di assemblaggio è nata nel 1804, ma fu solo alla fine del XIX secolo che il processo di produzione a flusso continuo cominciò ad essere adottato su larga scala, permettendo alla Ford Motor Co. di costruire il famoso modello T ad un prezzo tale da poter essere acquistato da una vasta clientela grazie all'utilizzo di macchine appositamente progettate per operai non qualificati (Serpa & Ferreira, 2018; Gustiana, Wahyuni, & Hasti, 2019).

L'esempio della Ford Motor Co. mostra chiaramente la tendenza complessiva delle innovazioni tecnologiche nel XIX secolo a sostituire gli artigiani relativamente qualificati con lavoratori non qualificati man mano che il costo dei macchinari incominciava a diventare più basso rispetto a quello della forza lavoro umano (Kinoshita, 2019). Sempre a cavallo tra il XVIII e XIX, sebbene l'istruzione continuasse ad essere spesso riservata alle classi sociali più agiate, in molti paesi occidentali è stata istituita la scuola obbligatoria. Tra i primi a farlo, con la legge Casati del 1859, figura l'Italia che sanciva l'obbligo dell'istruzione elementare – in forma gratuita, impartita dai comuni, che avevano anche il compito di assumere insegnanti. La sua finalità fondamentale era quella di insegnare a “leggere, scrivere e far di conto”. Non tutti i bambini e ancor meno le bambine, però, avevano la possibilità di andare a scuola e, tra l'altro, i comuni in difficoltà economiche non potevano permettersi insegnanti particolarmente qualificati né, di fatto, di far rispettare l'obbligo della frequenza. Compagno anche, con l'avvento della rivoluzione industriale nel XVIII e XIX secolo, le prime proposte strutturate di formazione professionale per preparare i lavoratori alle nuove attività lavorative di cui necessitavano i primi contesti industriali, senza tuttavia riuscire a scalfire gli approcci tradizionali che continuavano a basarsi sull'esperienza pratica e l'osservazione sul campo. Molti bambini delle classi lavoratrici non avevano accesso all'istruzione formale e lavoravano nelle fabbriche o nelle fattorie fin dalla giovane età.

Seppur con lentezza iniziano a comparire le scuole primarie gestite da comunità religiose o da enti privati. L'insegnamento era basato principalmente sulla religione e sull'apprendimento dei fondamenti di lettura, scrittura e aritmetica. Gli studenti e le studentesse venivano spesso puniti corporalmente sia per il loro comportamento scorretto che per lo scarso apprendimento che manifestavano. In molte realtà, c'erano scuole separate per ragazzi e ragazze e quest'ultime, generalmente, ricevevano un'istruzione più limitata rispetto ai primi. L'assenteismo e l'abbandono precoce della frequenza scolastica erano ovviamente molto elevati dato che a bambini e bambine veniva richiesto di contribuire con il loro lavoro al sostentamento familiare.⁹ A cavallo tra l'Otto e il Novecento si assiste in campo educativo ad una prima

⁹ Si tratta purtroppo di un fenomeno ancora presente in modo preoccupante: in Italia la dispersione scolastica registra una delle incidenze più elevate d'Europa (12,7%) dopo la Romania (15,3%) e la Spagna (13,3%). Nonostante i progressi registrati siamo ancora lontani dall'obiettivo del 9% entro il 2030 stabilito dalla UE. Tutto questo, anche secondo i dati del Ministero dell'Istruzione, dell'ISTAT e dell'INVALSI, si presenta con tassi elevatissimi di variabilità con picchi in Sicilia (21,1%), Puglia (17,6), Campania (16,4%) e Calabria (14%). Vds al riguardo *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza* (2022).

‘rivoluzione’ a firma soprattutto della nostra Maria Montessori (1870-1952) che, oltre a dimostrare l’esistenza di ampie possibilità di apprendimento in coloro che venivano classificati semplicisticamente come non educabili, indicò la rilevanza che doveva essere riconosciuta alle caratteristiche organizzative e relazionali degli ambienti all’intero dei quali si realizzano di fatto le proposte educative ed abilitative. La relazione che nel 1898 tenne a Torino al Congresso di Pedagogia, mise in evidenza, e senza mezzi termini, i limiti della scuola che allora andava per la maggiore, che si reggeva su ‘lezioni frontali’ e sull’imposizione di una disciplina rigida, che chiedeva conformità e obbedienza con metodi che non prestavano certamente attenzione alle differenze individuali e ai diversi bisogni che a queste possono essere associate.

In modo via via più pregnante inizia a prendere corpo la necessità di selezionare le persone più adatte, in considerazione delle prestazioni prettamente manuali che l’industria 1.0 richiedeva agli operai, facendo ricorso a valutazioni prettamente psicofisiche utilizzando le indicazioni, in particolare, di studiosi europei come Theodor Gustav Fechner (1801-1887), William Stern (1871-1938), Edouard Claparède (1873-1940) che non esitarono a indicare come finalità dell’*orientation professionnelle* l’aumento del rendimento del lavoro e la selezione dei soggetti maggiormente adatti per una determinata attività al fine di far risparmiare soldi all’industria e l’invio della persona verso un ambiente lavorativo per lui o per lei sufficientemente idoneo. Alla ‘misurazione’ prettamente psicotecnica se ne affiancò ben presto un’altra, maggiormente psicologica e cognitiva, grazie all’impulso che in questa direzione offrì Hermann Ebbinghaus (1850-1909) che applicò il metodo sperimentale allo studio della memoria e di altri processi implicati, a livello scolastico, nella riproduzione di ‘materiali’ precedentemente appresi dando vita al concetto di *attitudine*.

Prendono avvio anche gli studi di psicologia del lavoro, interessati all’analisi dei comportamenti che i lavoratori e le lavoratrici possono manifestare nelle organizzazioni nel corso delle proprie prestazioni lavorative e alle diverse dinamiche che possono verificarsi all’interno dei processi produttivi. A parlare per primo di psicologia del lavoro è stato Hugo Münsterberg (1913) che si trovò a sostenere in piena Industria 1.0 il taylorismo e la possibilità di utilizzare strumenti misurativi di tipo psicologico derivanti dalla psicologia sperimentale anche per migliorare l’efficienza e la produttività delle imprese. Oggi, ovviamente, le visioni della psicologia del lavoro sono molto più ampie e riguardano soprattutto la valutazione del benessere lavorativo, la selezione e la valutazione del personale, la motivazione professionale, la soddisfazione lavorativa, la leadership, lo stress sul lavoro e lo sviluppo delle competenze.

È in questo contesto, tuttavia, che a cavallo di questi due secoli compaiono le prime esperienze di orientamento 1.0, volte all'individuazione, più che alla scelta, delle possibilità di promettenti inserimenti lavorativi. La psicofisiologia e la psicotecnica 'escono' dai laboratori universitari e si propongono come strumenti in grado di misurare in modo attendibile le caratteristiche fisiche degli e delle aspiranti ad occupare determinati posti di lavoro all'interno di quelle industrie che tendevano ad organizzarsi secondo la visione di Taylor (scomposizione dei processi produttivi in semplici operazioni che avrebbero consentito la massima efficienza in quanto ciò che veniva richiesto era solamente la ripetizione di uno stesso compito un'infinità di volte). Gli effetti di tutto questo si sono fatti sentire abbastanza presto in termini di 'rigidità' dell'attività produttiva e di alienazione dei lavoratori e delle lavoratrici, che diventarono soggetti tesi ad eseguire unicamente un compito e a ripeterlo un numero elevatissimo di volte, con scarse capacità di reagire anche in presenza di piccole richieste di cambiamento.

Per quanto concerne l'orientamento, come già anticipato e come ricorda anche Marcarini (2012), trova il suo fondamento scientifico e "il suo riferimento principale nella psicofisiologia da cui deriva e dove è possibile individuare una rispondenza tra le attitudini naturali di tipo sensoriale, percettivo, motorio, tempi di reazione, ecc., della persona e i requisiti che venivano richiesti per svolgere una certa attività lavorativa o una particolare posizione professionale, un tentativo di mettere *l'uomo giusto al posto giusto* per permettere alla società industriale di ottenere sempre maggiori profitti attraverso un più razionale e produttivo investimento della forza lavoro" (p. 5).

2.2. La seconda rivoluzione industriale e la nascita dell'orientamento 2.0.

Tra la fine dell'800 e i primi decenni di quello successivo si incomincia ad assistere ad un cambiamento a proposito del modo di pensare al lavoro e alla produzione e si iniziò ad intravedere anche la necessità di organizzarsi al fine di ottenere maggiori tutele, vantaggi retributivi e tassi più elevati di sicurezza nei posti di lavoro. L'industrializzazione di fatto stava provocando cambiamenti sostanziali nello stile di vita delle persone (transizione dall'agricoltura all'industria) e, sovente, nelle condizioni di lavoro spesso difficili da sopportare: lunghi orari di lavoro, bassi salari, ambienti pericolosi e mancanza di protezioni per la salute e la sicurezza¹⁰. La classe operaia urbana è

¹⁰ Anche questo purtroppo è un fenomeno che non siamo ancora riusciti a debellare, se-

emersa come una nuova classe sociale, generalmente poco tutelata, mentre la classe borghese, parallelamente, registrava ulteriori privilegi a proposito del potere e delle influenze che potevano esercitare.

Nella seconda metà dell'800 l'evoluzione industriale registra importanti accelerazioni dovute al diffondersi di ulteriori cambiamenti industriali ed economici nella società, "creando nuovi modelli di processi serializzati che hanno ridotto sostanzialmente i tempi e i costi di produzione. Ciò ha portato a una maggiore internazionalizzazione dell'economia e ha avuto un grande impatto sulla società. L'uso dell'elettricità ha accelerato i processi di comunicazione e trasporto, ma ha aumentato la disoccupazione a causa della sostituzione di molti dipendenti con macchinari" (Narvaez Rojas et. al., 2021, p. 4).

La scuola del Novecento, come riferisce Giannantonio (2016), cerca di rispondere all'alfabetizzazione di massa richiesta dalla nuova società industriale; produce primi schemi funzionali innovativi basati sul rispetto delle esigenze igieniche e pedagogiche che compaiono nelle *écoles publiques* progettate in Francia da Narjoux (1877) che, tra l'altro, fu autore di un interessante confronto tra il sistema francese e inglese non limitandosi unicamente all'aspetto architettonico. Come riferisce ancora Giannantonio, in Inghilterra coesistevano essenzialmente due sistemi: il primo ("sistema inglese"), riuniva un certo numero di classi in una grande sala separandole per mezzo di partizioni mobili e di tendaggi, l'altro ("sistema prussiano") teneva invece fisicamente separate le classi salvo riunire tutti gli studenti in una grande sala in occasione degli insegnamenti generali (...) All'estremo destro del lato lungo inferiore l'ingresso per i ragazzi era fiancheggiato dall'alloggio dell'*house's keeper*, mentre ai bimbi malati erano destinate apposite stanze. Nella fascia centrale dell'edificio si susseguono i locali del personale di vigilanza, le scale di servizio per le classi delle ragazze e dei ragazzi, nonché le stanze riservate agli insegnanti. Le parti superiori della pianta erano invece occupati dagli ampi cortili scoperti separati per sesso" (p. 12).

La scuola, anche se soprattutto quella non italiana, si accorge che le raccomandazioni della Montessori non potevano essere prese sottogamba in quanto con l'aumento delle scuole pubbliche le differenze incominciavano

condo i dati pubblicati dall'Osservatorio sicurezza sul lavoro e ambiente – Vega di Mestre solo nel corso del 2023 le vittime sul lavoro sono state 1041. Le regioni a maggior rischio di infortunio mortale, a fine del 2023, con un'incidenza superiore al 25% rispetto alla media nazionale (Im=Indice incidenza medio, pari a 34,6 morti sul lavoro ogni milione di lavoratori), sono: Abruzzo, Umbria, Basilicata, Puglia, Molise, Campania e Calabria. In zona arancione: Sicilia ed Emilia-Romagna. In zona gialla: Friuli-Venezia Giulia, Marche, Piemonte, Veneto, Sardegna, Lombardia, Liguria e Trentino-Alto Adige. Le regioni più sicure, in zona bianca, sono: Lazio, Toscana e Valle d'Aosta.

ad essere evidenti anche tra i banchi di scuola tanto che, nel 1904, proprio in risposta ai problemi legati all'enorme crescita della scolarizzazione, il Ministro della Pubblica Istruzione francese istituì una commissione per decidere il da farsi in favore di quei bambini e di quelle bambine che incontravano maggiori difficoltà nell'apprendimento. A questa commissione parteciparono anche Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1873-1961) che, come noto, misero a punto la 'scala metrica per la misurazione dell'intelligenza' che costituirà la base per lo sviluppo di indicatori in grado di relazionare l'età mentale con quella cronologica (QI) e per l'istituzione di scuole e classi speciali da riservare a coloro che presentavano deficit più o meno consistenti (una o due deviazioni standard dalle prestazioni medie rapportate a 100).

Sempre in ambito educativo, non si può non citare il rilevante contributo di Granville Stanley Hall (1844-1924) che, oltre a fondare il primo laboratorio americano di psicologia nel 1880, tenne anche in Europa una serie di conferenze sui problemi riguardanti l'educazione riscuotendo un enorme successo tra gli insegnanti e lanciando una prima campagna di inchiesta, tramite questionario, a proposito dei problemi dell'infanzia e dell'adolescenza. Si andò diffondendo la necessità di ripensare all'organizzazione e alla gestione del sistema scolastico, anche da un punto di vista architettonico: le scuole erano spesso costruite in stile architettonico classico o vittoriano, con ampie aule e corridoi ed ampie finestre per sfruttare al massimo l'illuminazione naturale. Le classi erano spesso multigrado (ancor oggi, in alcune realtà periferiche esistono le pluriclassi!) e accoglievano un numero elevato di allievi e allieve che potevano essere gestiti solamente ricorrendo a discipline autoritarie e a metodi di insegnamento frontali basati essenzialmente sull'ascolto attento, la memorizzazione e ripetizione. I supporti didattici si limitavano ai libri di testo, ad una lavagna e ad alcuni gessetti per classe e in molte scuole si aveva una forte influenza della religione con preghiere quotidiane e insegnamenti religiosi che facevano parte integrante del curriculum scolastico. L'accesso all'istruzione risultava difficile per molte persone, soprattutto per le donne e per le persone di origine africana.

Fra coloro che puntano a processi di trasformazione ricordiamo il contributo di John Dewey che sostenne l'importanza dell'apprendimento esperienziale e pratico, promuovendo un approccio più centrato sull'interesse degli studenti e sull'apprendimento attivo, oltre a quello già citato di Maria Montessori che continuò a ricevere particolari apprezzamenti a proposito dell'importanza attribuita all'autoapprendimento e al rispetto per la singolarità di ciascun bambino, sfidando, in tal modo, l'idea dominante di un insegnamento uniforme per tutti gli studenti e le studentesse. E arriviamo

a Vygotsky (1896-1934) che diffuse per quei tempi una vera e propria prospettiva 'rivoluzionaria', sostenendo che lo sviluppo anche psicologico delle persone sarebbe ampiamente influenzato dal contesto sociale, dalla cultura dominante, dal momento storico tramite 'strumenti', come il linguaggio, che gli ambienti di vita metterebbero di fatto a disposizione.

È questa l'epoca della comparsa dell'*orientamento 2.0*, quello prettamente professionale che ha visto come fondatore quel Parsons di cui ci siamo già occupati, e che ha posto le basi per un approccio all'orientamento in sintonia con quanto incominciava a richiedere a gran voce la seconda rivoluzione industriale: un 'fit', una corrispondenza tra individuo e lavoro al fine di garantire i livelli attesi di efficienza produttiva e gradienti almeno sufficienti di soddisfazione lavorativa. È grazie a lui che, inoltre, è stato promosso un approccio individualizzato all'orientamento professionale finalizzato soprattutto al riconoscimento dei bisogni, interessi e abilità-attitudini che sarebbero 'personali', unici, e che l'orientamento avrebbe dovuto tenere in debita considerazione, anche in presenza di persone emarginate (per lo più disoccupate e vagabonde). Soprattutto in questi contesti apparve subito necessario che chi intendeva occuparsi di orientamento doveva essere in grado di prestare particolari attenzioni alle relazioni, interagendo in modo collaborativo con le persone senza limitarsi ad utilizzare interviste e test, per esplorare le loro caratteristiche personali.

È il periodo in cui si fa strada una visione prettamente psicoattitudinale che, seppure con accezioni di volta in volta aggiornate, possiamo rintracciare purtroppo anche oggi in numerosi 'documenti ufficiali' e pratiche 'orientative', basate sul convincimento che esisterebbero diverse possibilità per far coniugare le caratteristiche delle persone alle aspettative dell'ambiente lavorativo. In questa visione che verrà ben presto sintetizzata nel binomio Persona e Ambiente (P-A), l'orientamento riguarda il trattino di congiunzione a testimoniare il desiderio di individuare la miglior corrispondenza possibile tra le caratteristiche delle persone e le aspettative degli ambienti. Lawrence (1994), nel riconoscere Parsons come padre fondatore dell'orientamento 'moderno', ricorda che si devono a lui sia le prime riflessioni a proposito del fatto che le città dovevano essere pensate e progettate a favore del benessere delle persone, sia l'apertura del primo Centro pubblico di orientamento professionale e il primo manuale 'teorico-pratico' che per molto tempo ha rappresentato la fonte bibliografica di riferimento di quanti erano interessati ad impegnarsi in questa professione (Parsons, 1909). Questi riconoscimenti sono stati ricordati anche in una delle più datate analisi storiche dell'orientamento professio-

nale fatta da Brewer (1942) che si trovò a ricordare che nel corso di un solo biennio Parsons era riuscito:

- a fornire indicazioni per l'apertura, la gestione l'organizzazione di quelli che oggi potremmo chiamare Centri per l'orientamento e l'accompagnamento professionale;
- ad utilizzare metodologie e strumentazioni apposite;
- a introdurre una specifica formazione da indirizzare a coloro che desideravano affacciarsi a questa 'nuova professione';
- a porre le basi della visione dell'orientamento che si rifà alla ricerca di 'corrispondenze' (Teoria dei tratti e dei fattori della scelta professionale) che ancor oggi, di fatto, anche se con linguaggi diversi, ritroviamo in quanti sono interessati alla selezione del personale, alla ricerca dell'idoneità e occupabilità professionale;
- a riconoscere la necessità, per l'orientamento professionale, di avvalersi di una pubblicità appropriata, di adeguati sostegni finanziari e dell'appoggio di educatori/trici, dei datori/trici di lavoro e dei e delle responsabili della gestione dei servizi pubblici.

Per consentire di ottenere il massimo dal suo intervento, il o la professionista dell'orientamento doveva essere adeguatamente preparato/a per poter ricoprire un ruolo centrale durante un percorso che avrebbe condotto a "Choosing a Vocation", come recita il titolo della sua più famosa pubblicazione. Nel promuovere questo percorso Parsons suggeriva ai suoi consulenti di realizzare la seguente sequenza di operazioni (che ancor oggi si intravedono negli interventi che vengono realizzati in molti centri di orientamento e di accompagnamento all'impiego):

1. una *prima fase* 'anamnestica' di raccolta di informazioni pertinenti al tema dell'orientamento (dati relativi all'ambiente di provenienza, alla carriera scolastica; come diremmo oggi, 'all'analisi della domanda');
2. una *seconda fase* 'biografica', finalizzata alla raccolta di dati a proposito delle caratteristiche psicologiche del o della cliente, come interessi ed aspirazioni, in prima istanza, prevedendo anche il ricorso a qualche strumento psicodiagnostico per aiutare a formulare riflessioni ed analisi a proposito della scelta del lavoro e delle conseguenze che questa avrebbe potuto comportare nella esistenza futura;
3. una *terza fase* in cui si doveva spostare l'attenzione del o della cliente dal 'conosci te stesso/te stessa' al 'conosci l'ambiente' fornendo informazioni e passando in rassegna i potenziali posti di lavoro, le imprese e le possibilità di formazione e apprendistato da tenere in debita considerazione;

4. una *quarta fase* tesa all'analisi delle possibili scelte e all'attivazione del processo decisionale per giungere ad una scelta fra diverse alternative individuate;
5. una *quinta fase* consistente essenzialmente nel proporre riflessioni e considerazioni a proposito della congruenza tra quanto raccolto, in particolare, nel corso delle due prime fasi e la scelta, sottolineando l'importanza che in tutto questo processo doveva essere riconosciuto alla 'coerenza e continuità' e alla linearità e razionalità;
6. una sesta *ed ultima fase* finalizzata a rendere nota la disponibilità del o della consulente ad aiutare il/la cliente ad inserirsi nel lavoro scelto e, eventualmente, a continuare assieme a riflettere, realizzare e rivedere la decisione presa.

Si trattava certamente, e anche questo era un saldo convincimento di Parsons, di evidenziare l'importanza del lavoro come elemento centrale nella vita delle persone pur sostenendo che una scelta adeguata non solo poteva influire sul successo e sulla soddisfazione lavorativa, ma anche sul benessere generale e sull'equilibrio tra vita professionale e personale, indicando una prospettiva olistica. È infine ancora grazie a Parsons che si incominciano a vedere i primi professionisti dell'orientamento riunirsi in vere e proprie associazioni professionali come la National Vocational Guidance Association che, nel 1952, diventerà l'American Counseling Association e che contribuirà molto alla diffusione e promozione dell'orientamento professionale come disciplina, fornendo al contempo agli operatori di settore un forum per condividere conoscenze ed esperienze. Sarà proprio sulla scia di organizzazioni come queste che, come ricorda anche Jenschke (2012), inizia la storia dell'IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) alla quale aderiscono molti operatori, operatrici, associazioni di orientamento di tutto il mondo, a cui si deve la diffusione dell'idea che anche in questo ambito era urgente il dar vita a sistematiche e ricorrenti occasioni in grado di favorire lo scambio di saperi e pratiche a proposito, soprattutto, dell'orientamento professionale¹¹.

¹¹ Il primo seminario internazionale organizzato dall'associazione si tenne proprio da noi, a Firenze, nell'aprile del 1953. Da allora gli incontri internazionali si sono succeduti con una frequenza sorprendente in pressoché tutti i continenti. Tra le numerose conferenze che da allora sono state organizzate ci piace ricordarne almeno due: 1) un seminario dedicato ad un tema ancora attuale "Influenza della struttura dei servizi di orientamento sulle relazioni con la scuola e l'entrata nel mondo del lavoro" a Meersburg, in Germania nel maggio del 1963 che suggerì la convocazione di un'Assemblea Generale che, nel luglio del medesimo anno, approvò il cambiamento del nome dell'associazione in *Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle* (AIOSP) o *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG) a rimarcare i rapporti esistenti tra le scelte in ambito formativo e quelle inerenti la progettazione professionale;

L'orientamento che inizia a frasi strada tende a distanziarsi dalla tradizione prettamente psicotecnica e sperimentale. Si parte da quanto sopra per iniziare ad occuparsi delle dimensioni che potevano, con una maggior capacità predittiva, anticipare l'adattamento alle richieste che incominciavano ad essere sempre più esplicite sia del mondo della formazione che del lavoro. Questa transizione fu favorita da molti psicologi soprattutto statunitensi: Kuder (1903-2000) che con il suo famoso Kuder Career Interest Questionnaire suggerì che andavano indagati gli interessi professionali per poter tenere maggiormente in considerazione le preferenze lavorative delle persone nella ricerca di quella congruenza tra Persona e Lavoro che sarà centrale nella visione di Holland (1929-2015) che ancor oggi riscuote le simpatie di molti orientatori. Accanto a queste dimensioni motivazionali e 'non cognitive' si diffonde anche l'indagine psicoattitudinale. Già Raven (1902-1970) con le sue *Matrici progressive* pubblicate per la prima volta in Gran Bretagna nel 1938 suggeriva come valutare l'efficienza intellettuale di tipo non verbale per ridimensionare gli svantaggi che spesso incontravano le persone che non padroneggiavano la lingua inglese¹².

Tra le procedure psicodiagnostiche maggiormente utilizzate nell'orientamento 2.0 figurano certamente i test psico-attitudinali: tra i più famosi si ricordano la Batteria Fattoriale delle Attitudini Mentali di Thurstone (1925), quella di Guilford (1950) e il Culture Fair Intelligence Test (CFIT) messo a punto da Raymond Cattell nel 1949¹³. Questo modo di concepire l'orientamento si diffonde anche in Italia grazie soprattutto a De Sanctis (1919) e Ponzio (1929), che propongono l'idea di psicologia dell'orientamento scolastico e professionale quale processo teso a formulare un consiglio all'interessato/a a proposito delle attitudini in suo possesso e delle relative attività lavorative a lui o lei maggiormente confacenti.

2) quella che si è tenuta a Padova dal 4 al 6 settembre 2007 con il supporto organizzativo del Laboratorio di Ricerca ed Intervento per l'Orientamento alle Scelte (La.R.I.O.S) dell'Università degli Studi di Padova e della Società Italiana per l'Orientamento (SIO). All'evento parteciparono più di 700 colleghe e colleghi provenienti da oltre 30 paesi che si sono ritrovati per approfondire una tematica che ci sta ancora molto a cuore, quella del *'Guidance and Diversity: Research and Applications'*; ricercatori, ricercatrici, professionisti e professioniste furono invitati ad occuparsi maggiormente, nei contesti scolastici e lavorativi, delle minoranze e delle vulnerabilità.

¹² Questo apre la strada al diffondersi, nell'ambito dell'orientamento, ma ancor più in quello dell'educazione, delle idee di Gardner (1983) relative alle intelligenze multiple.

¹³ Dobbiamo in ogni modo ricordare che tra gli anni '50 e '60 vennero presi particolarmente di mira nella polemica sorta inizialmente negli USA a proposito dell'uso dei test nella selezione scolastica e lavorativa delle persone afroamericane e di coloro che immigravano negli Stati Uniti, mostrando come larga parte della pretesa inferiorità razziale fosse dovuta all'istruzione di fatto riservata alle minoranze.

2.3. La terza e la quarta rivoluzione industriale e l'orientamento 3.0 e 4.0

A partire dalla seconda metà del '900 si registrano innovazioni a proposito della comparsa di nuove tecnologie in grado di semplificare la raccolta, la processazione e l'uso delle informazioni. I computer iniziano a prendere forma negli anni '30 sviluppandosi in modo sempre più sofisticato e veloce a partire dal decennio successivo. È proprio grazie al diffondersi delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) che inizia a comparire una vasta gamma di dispositivi, reti, software e servizi in grado di consentire la comunicazione e la condivisione di informazioni attraverso mezzi elettronici. Tutto questo, oltre a legittimare la tendenza a chiamare questa nostra società come Società dell'informazione, ha avuto un impatto significativo su molti aspetti della vita, inclusi l'istruzione, il lavoro, il commercio, la comunicazione e l'intrattenimento.

Tutto ciò ha rafforzato forme di globalizzazione sempre più marcate incrementando la già elevata avidità delle multinazionali che, come ci ricorda Goede (2020), rappresentano oggi il vero problema anche per chi si trova a proporre percorsi di orientamento al lavoro.

Sul versante prettamente lavorativo l'introduzione dei computer e dei circuiti integrati ha portato a una maggiore automazione dei processi produttivi e a nuovi supporti per la gestione delle informazioni. Accanto all'Internet delle cose (IoT), alla connessione, cioè, di oggetti anche di uso quotidiano, lo scambio di dati ed informazioni diventa particolarmente frequente e apre la strada a nuove opportunità di automazione e controllo da remoto. La crescente automatizzazione della produzione ha iniziato a perseguire obiettivi di flessibilità talmente avanzati da rendere possibile sia una più consistente personalizzazione a misura del cliente della produzione che la possibilità di rispondere sempre più prontamente e rapidamente alle richieste provenienti dai mercati. L'industria 3.0, a differenza delle precedenti, richiede livelli elevati di competenze e conoscenze necessarie per la gestione di dati, per la manutenzione delle macchine e ha incrementato la necessità di una sempre più sofisticata collaborazione essere umano-macchina; alcuni lavori manuali vengono sostituiti da macchine, mentre emergono anche nuove opportunità di lavoro nell'ambito della tecnologia, della gestione dei dati e dello sviluppo di sistemi. I lavoratori e le lavoratrici sono incoraggiati a pensare in modo creativo, a proporre nuove soluzioni e a contribuire all'evoluzione dei processi e dei prodotti e saranno proprio queste le richieste sulle quale si baserà l'Industria 4.0.

La quarta rivoluzione industriale. Oggi stiamo vivendo quella che, nel 1971, è stata definita da Klaus Schwab, l'ideatore del World Economic Forum che si tiene annualmente a Davos e che attira imprenditori, capi di stato, politici ed intellettuali di tutto il mondo, come la *Quarta rivoluzione industriale* che vede un ulteriore incremento della qualità ed efficienza nella gestione dei processi produttivi grazie alla diffusione pressoché generalizzata dell'Internet delle cose (IoT), dell'Intelligenza Artificiale e di quella automazione avanzata che stanno rendendo le nostre fabbriche 'intelligenti' e caratterizzate da sistemi di produzione completamente digitalizzati e interconnessi. L'automazione si fa ancor più avanzata rispetto al passato attraverso l'impiego della robotica avanzata e dell'intelligenza artificiale: le 'macchine', in tal modo, sono in grado di eseguire compiti anche complessi in modo autonomo, migliorando l'efficienza, la precisione e la sicurezza dei processi produttivi. Si sfrutta, anche al fine di proporre interventi marcatamente flessibili e personalizzati, l'analisi dei dati che l'intelligenza artificiale è in grado di estrarre; questo facilita la previsione delle prestazioni necessarie, l'ottimizzazione dei processi, la manutenzione predittiva e la presa di decisioni basate su dati accurati. Grazie alla digitalizzazione e all'automazione avanzata, l'Industria 4.0 permette una produzione non più di massa, ma su misura e adattata alle esigenze specifiche dei clienti. Già oggi, gran parte dei lavori richiedono competenze digitali, una solida competenza per l'analisi dei dati, lo sviluppo di software, la manutenzione di macchine intelligenti che comportano una stretta collaborazione tra lavoratori umani e sistemi automatizzati. La collaborazione tra lavoratori avviene sempre più spesso in modo virtuale e si realizza, più frequentemente del passato, da remoto.

Come per le precedenti rivoluzioni industriali anche quella che stiamo vivendo è presente in modo ampiamente diversificato ed eterogeneo sia nei diversi mondi della produzione sia negli eterogenei ambiti geopolitici. Per questa ragione è molto azzardato indicare una data precisa della sua nascita, dal momento che in alcune realtà dei paesi maggiormente sviluppati se ne sono trovate le prime tracce già verso la fine del secolo scorso e il primo decennio degli anni 2000 ed in alcuni paesi, di contro, se ne intravedono ancora pochi e deboli segnali. Sebbene già presente a macchia di leopardo in pressoché tutti i continenti, in alcuni paesi si intravedono già segnali di un'ulteriore transizione verso quella che sarà chiamata Industria 5.0. Secondo Zizic et al. (2022), l'Industria 4.0, ruotando attorno all'idea di fabbrica intelligente, ha migliorato l'interazione uomo-macchina, ma ha trascurato di considerare con le dovute attenzioni, come ha dimostrato ciò che è accaduto durante la pandemia del Covid-19, la sostenibilità sociale ed ambientale e

l'importanza da riconoscere a quei lavoratori e a quelle lavoratrici che spesso venivano penalizzati nelle graduatorie relative al prestigio professionale. I paradigmi dell'Industria 4.0, inoltre, faticano ad adattarsi ai contesti delle piccole e medie imprese (PMI) che pur rappresentano i pilastri portanti dell'economia in molti paesi come attestato dal contributo da esse fornite a determinarne il prodotto interno lordo (PIL). L'impiego delle nuove tecnologie richiede elevati investimenti e conoscenze che le PMI non sono in grado di sostenere, pur in vista di qualche incremento significativo a livello di produzione (Medić et al., 2019).

Dall'orientamento 3.0 a quello 4.0. La complessità in aumento e la società della conoscenza hanno comportato cambiamenti anche nell'ambito dell'orientamento, i cui impatti hanno fatto emergere almeno due tendenze: l'Orientamento 3.0 e 4.0.

L'Orientamento 3.0, rispetto a quello precedente, appare sicuramente più olistico in quanto pone la persona, con i suoi valori, sviluppi e caratteristiche, al centro delle proprie riflessioni e considera il lavoro non più in contrapposizione ma in relazione ad altri ambiti importanti della vita. Centrale è stato il lavoro di Donald Super che ha introdotto concetti come il 'ciclo di vita lavorativo' e la 'maturità occupazionale' per comprendere l'evoluzione delle scelte di carriera delle persone nel corso dell'esistenza. Ad esso seguirono gli impegni di colleghi come Lent, Brown e Hackett (1994), che hanno proposto paradigmi più marcatamente socio-cognitivi, tesi a dare valore alle esperienze di vita delle persone e mettere in evidenza la relazione fra queste e le credenze e gli interessi che si evolvono nel tempo. Ricordiamo anche studiosi come Gati e Krumboltz che riflettono sui processi decisionali alla luce delle teorie dell'apprendimento, del decision making, della valorizzazione delle opportunità anche casuali e degli assunti propri delle teorie della complessità (Gati, 2013; Mitchell et al., 1999; Krumboltz, 2009; Pryor & Bright, 2011). L'orientamento 3.0 ha favorito una transizione da un orientamento prettamente valutativo e certificativo ad uno maggiormente ossequioso nei confronti delle teorie della complessità, del principio della personalizzazione puntando alla ricerca di futuri maggiormente di qualità per tutti e tutte.

Fra la fine del '900 e gli inizi del '2000, seppur con origini già negli anni '40, si è evoluto quello che possiamo chiamare Orientamento 4.0 che si basa sul ricorso alle nuove tecnologie informatiche e comunicative (Soresi et al., 2014; Soresi, 2023). Lo stesso Savickas (2003), a inizio anni 2000, aveva affermato che per i professionisti e le professioniste di career counselling "le opportunità all'orizzonte sono legate all'utilizzo della tecnologia" (p. 91) che supporterà sempre più i career counsellor nel fornire servizi di qualità

a prezzi contenuti, attraverso l'accesso informatizzato a questionari, materiali, protocolli *evidenced based* e ad altre informazioni rapidamente fruibili dai propri clienti. La tecnologia avrebbe dovuto consentire inoltre ai e alle consulenti di occuparsi dei progetti di vita dei loro clienti e di delegare al computer parte del lavoro di orientamento inerente all'abbinamento persona-ambiente, come ad esempio la distribuzione di informazioni relative ad offerte formative e piani didattici.

Si arrivano a fare delle previsioni, come quelle di Pearce Snyder che nel 2010 sosteneva che entro pochi decenni le persone avrebbero potuto avvalersi di prime forme di aiuto di 'personal avatar counsellor' presenti sul computer, cellulare, tablet, per rivolgersi, solo successivamente, e su indicazione dello stesso consulente artificiale, ad un consulente 'reale'. Anche Gati e Asulin-Peretz (2011) erano convinti che una sfida importante che gli orientatori e le orientatrici si sarebbero trovati ad affrontare nel XXI secolo riguardava proprio l'utilizzo delle nuove tecnologie e che diventava necessario puntare sempre più su modalità online di auto-valutazione e di interventi di auto-aiuto da inserite all'interno dei processi di career counselling.

Le prime applicazioni informatiche all'orientamento, d'altra parte, risalgono già agli anni Sessanta e, di esse, si sono giovati soprattutto quegli operatori e quelle operatrici impegnati in applicazioni di test e questionari carta-matita. Il ricorso a fogli di registrazione delle risposte gestibili da lettori ottici ha rappresentato, soprattutto nei paesi anglosassoni, una fonte di notevole risparmio di tempo per molti servizi di orientamento.

Negli USA, e nel corso degli anni Settanta un'agenzia federale – la *National Occupational Information Coordinating Committee* (NOICC) – iniziò a finanziare e a promuovere lo sviluppo di sistemi di diffusione di informazioni professionali che rendessero noti anche la retribuzione e gli sbocchi occupazionali di volta in volta possibili. Sono stati inoltre prodotti numerosi adattamenti in versione informatizzata di test attitudinali ed inventari di personalità e di interessi che, oltre a prevedere applicazioni completamente automatizzate, cominciavano a fornire anche sintesi ragionate dei risultati ed indici di congruenza nei confronti di diversi profili professionali o di possibili percorsi formativi. Gli esempi di questo tipo non mancano: basti ricordare il programma canadese CHOICES (Forner & Mullet, 1988) o, per quanto concerne il contesto italiano, il progetto Magellano (Soresi, 1995) e tutta quella miriade di proposte di autovalutazione dei requisiti di accesso che molti atenei italiani continuano a proporre nei loro siti web.

I vantaggi derivanti dall'utilizzazione delle tecnologie informatiche, soprattutto negli anni '90 e inizi anni 2000, sono stati certamente numerosi: il

più importante, a nostro avviso, riguarda l'interessante opportunità offerta a quelle persone che, pur necessitando di aiuti in materia di orientamento, risultavano tuttavia poco motivate a richiederlo essendo protese a rimanere distanti dai servizi, a procrastinare e a non rivolgersi agli specialisti di settore. Alcuni studi di tipo psicologico, inoltre, sembravano indicare che alcune persone preferivano 'confidarsi' e fornire informazioni molto personali a una macchina piuttosto che ad una persona estranea (Gaudron, 1999).

Nell'ambito di queste evoluzioni, anche noi abbiamo messo a punto il programma "*Tre passi verso il futuro*", ispirato all'approccio Life Design, volto a far riflettere i e le giovani che si trovavano a dover affrontare una transizione scuola-scuola su alcuni elementi essenziali, quali la propensione a investire in formazione, l'essere curiosi e attenti nei confronti delle possibilità future, il mettere a fuoco diversi punti di forza e l'individuare degli obiettivi e strade cogliendo e sfruttando le opportunità o creandole. Era articolato in tre sessioni di lavoro di due ore ciascuna, da svolgersi in aule di informatica delle scuole, per un totale di sei ore. Nelle scuole coinvolte è stato realizzato da operatori e operatrici (insegnanti e career counsellor) precedentemente formati con cinque incontri di tre ore ciascuno, finalizzati a far comprendere le idee fondamentali dell'approccio teorico del Life Design, le variabili oggetto di riflessione, le modalità per il coinvolgimento e la gestione delle attività (come presentare l'attività a studenti e studentesse, come accoglierli/le, come gestire e supervisionare l'attività). Ogni sessione veniva introdotta da un video di circa quindici minuti, nel quale si proponevano specifiche riflessioni a proposito delle variabili sulle quali studenti e studentesse sarebbero state successivamente invitati/e a riflettere, al fine di stimolare le loro attenzioni sull'importanza delle stesse. I dati raccolti nel corso della sperimentazione di questo programma sono risultati in sintonia con quanto affermato da Harris-Bowlsbey (2013) relativamente al fatto che studenti e studentesse che mettono a punto i propri obiettivi professionali, anche attraverso l'uso di sistemi computerizzati, tendono ad investire di più nel loro futuro. Al contempo i risultati erano in linea con le riflessioni di studiosi come Brown e Krane (2000) e Niles e Harris-Bowlsbey (2002), che sottolineavano come l'utilizzo dei sistemi computerizzati nell'orientamento professionale di gruppo e la loro applicazione (consultazione individuale o di gruppo, attività di orientamento individuali o di gruppo) con il supporto di esperti può essere anche più efficace rispetto alle tecniche di intervento tradizionali.

Questa tecnologizzazione, in ogni modo, ha anche delle caratteristiche critiche che vanno considerate con attenzione. Se da un lato oggi si può ritenere che le possibilità di accesso a queste procedure sia effettivamente

maggiore, dall'altro occorre tenere presente che sono soprattutto le persone più istruite a trarre da esse i vantaggi più consistenti: "dovremo forse assumerci la responsabilità aggiuntiva di portare i vantaggi di questa rivoluzione ai meno colti e ai numerosi clienti che, a causa di povertà o di altre forme di emarginazione, non godono dello stesso accesso all'informazione tecnologica" (Gysbers, Heppner & Johnston, 2003, p. 237). Un altro limite, anche se può sembrare paradossale, è quello rappresentato dalla sovrabbondanza di materiali ed informazioni. Utilizzando Internet è possibile, infatti, reperire numerosi materiali ma molti - nella migliore delle ipotesi - sono di dubbia affidabilità. Si tratta spesso di strumenti di accertamento non comprovati e non convalidati dal punto di vista psicometrico. Molte di queste risorse sono implementate da persone che non hanno alcuna preparazione in orientamento e in counseling psicologico. Accanto a una elevata quantità di materiale utile, è facile anche trovare numerose informazioni dannose, tanto da portare ad affermare che uno dei compiti attuali degli esperti e delle esperte di orientamento è quello di aiutare i propri clienti a valutare la mole di siti web che dichiarano di offrire orientamento. Come sostenuto anche da Ginevra e Valbusa (2024) l'ambiente digitale, internet e, in particolare, i social media (es. Twitter, Instagram o Facebook) hanno creato un terreno fertile per la rapida diffusione di informazioni anche intenzionalmente false o distorte (fake news), mentre gli algoritmi di personalizzazione e le *echo chambers* hanno contribuito alla creazione di bolle informative, in cui i giovani vengono esposti principalmente a informazioni e notizie che confermano e plasmano le loro convinzioni personali. Oggi stiamo assistendo al diffondersi del problema della scarsa attendibilità delle informazioni grazie all'uso massiccio dei social e alle fake news di cui spesso non si accorgono nemmeno i professionisti dell'informazione come hanno ben messo in evidenza Andolfatto, Nota e Reale (2022). Le difficoltà ad 'aver cura del vero' come è intitolato il loro lavoro, consistono soprattutto nel valutare l'accuratezza delle informazioni a causa della mancanza di dati sulla loro provenienza.

Sta diventando sempre più urgente, a questo punto, il contributo dell'orientamento non tanto nel dare informazioni ma nell'allertare i giovani, soprattutto, anche a proposito di quanto viene presentato come supporto informativo alla scelta e all'inclusione scolastica e lavorativa. Sampson, Ketunen e Vuorinen (2020) richiamano l'attenzione sulle capacità che dovranno essere in grado di manifestare i professionisti e le professioniste dell'orientamento che si trovano ad agire con le nuove tecnologie, le piattaforme e i dispositivi governati dall'intelligenza artificiale: essi o esse dovranno essere in grado di valutare la qualità delle informazioni, di individuare quali per-

sono possono realmente beneficiare di supporti informativi, di rendere i e le clienti consapevoli dei vantaggi e degli svantaggi di interventi a distanza e delle questioni associate alla privacy e di assicurarsi che tali persone posseggano effettivamente le competenze adeguate per lavorare a distanza. Dovranno inoltre gestire con sicurezza e riservatezza i dati, garantire parità di accesso a coloro che possono avere possibilità economiche limitate o carenze a proposito della loro alfabetizzazione digitale in modo che possano ottenere i supporti necessari per accedere a Internet, mantenere elevati standard professionali anche relativamente ai supporti informativi e contribuire periodicamente alle politiche pubbliche sulla progettazione e l'uso di tali supporti.

Alcune considerazioni conclusive

Appare evidente che l'orientamento è una disciplina complessa che richiede, a chi intende praticarla, consistenti approfondimenti teorici e sensibilità diverse da quelle che sono utili per ambiti 'vicini' come quelli dell'educazione e della formazione, degli studi sociologici o delle discipline economiche. Le possibilità di approfondimento e scelta sono numerose; chi vuole operare in questo settore disciplinare deve allenarsi a scegliere su cosa investire, cosa promuovere e proporre. Abbiamo a disposizione diverse teorie, metodologie, strumenti, a volte addirittura antitetici. Come avviene anche in altri settori appartenenti alle cosiddette scienze soft, anche qui ci troviamo in presenza di paradigmi diversi ed addirittura contrapposti che tendono spesso a convivere: ma per procedere in modo serio è necessario fare delle scelte altrimenti si rischia di agire 'prendendo un po' di qua e un po' di là', snaturando le basi scientifico-concettuali delle diverse proposte, favorendo al contempo un approccio maggiormente superficiale, semplice e 'commerciale', come si può spesso vedere in *linee guida*, circolari, documenti, linguaggi amministrativo-burocratici che non possono che diventare viatici di banalità (Soresi, 2023).

Coloro che intendono occuparsi seriamente e professionalmente di orientamento debbono possedere dei solidi riferimenti scientifici. Come alcuni anni fa sosteneva Matthews (2017), abbiamo bisogno delle teorie in quanto sarebbero essenziali "per aiutarci a dare un senso alle esperienze - per spiegare il passato e per aiutarci a prevedere il futuro" (p. 321). Il poterci riferire ad una teoria quando come orientatori e orientatrici siamo indecisi a proposito del percorso da seguire con questo o quell'utente, come ha sostenuto Krumboltz (1996), può essere di grande aiuto in quanto il suo scopo

“è quello di aiutarci a comprendere un dominio complesso in modo da poter intraprendere azioni più utili e intelligenti” (p. 56).

Abbiamo bisogno di studiare, di approfondire le teorie, e anche di tenerci aperti a nuovi contributi; di non affidarci ad un'unica visione teorica quanto questo potrebbe “renderci ciechi a ciò che sta al di là della sua portata; sostenendo l'importanza che i professionisti e le professioniste siano consapevoli della *teoria*, non semplicemente di *una teoria* – consente di scegliere alternative che portano con sé nella loro professione” (Kileen, 1996, p. 26).

Abbiamo bisogno di tanta teoria per iniziare il nostro impegno con le persone il prima possibile, fin dalla tenera età, se è vero, come ha evidenziato anche una recente ricerca del Cedefop (2021), che le visioni di lavori ideali di bambini e bambine di 7 anni si riflettono spesso nelle scelte che formulano i 17enni e che quasi 2 su 5 (36%) di essi basano le loro aspirazioni su persone che conoscono, con una percentuale significativa di bambini e bambine (45%) che afferma di essere stata influenzata dai media, TV e film. Possiamo sicuramente immaginare cosa può accadere in presenza di bambini e bambine che provengono dalle fasce maggiormente svantaggiate che sono a contatto, spesso, di attività lavorative poco dignitose e di conoscenti che si trovano costrette a praticarle.

Parte seconda: L'orientamento che guarda lontano con gli occhi della giustizia sociale, dell'inclusione e della sostenibilità

Dopo aver narrato le possibili storie dell'orientamento cercando di porre in evidenza soprattutto ciò che del passato invita a transitare verso il presente (Industria, Scuola, Società e Orientamento 4.0), in questa seconda parte cercheremo di proporre un affondo sul futuro, su ciò che interesserà, in particolare, quei bambini e quelle bambine che stanno oggi iniziando ad avere i primi contatti con i nostri sistemi educativi e tutti quegli 'adulti' (insegnanti, orientatori/trici, operatori/trici sociali, ecc.) che vorranno o dovranno prendersi cura dei loro desideri, delle loro aspirazioni e dei loro progetti. Si tratterà di compiti particolarmente impegnativi e delicati anche perché le transizioni stanno avvenendo in modo particolarmente accelerato in alcuni contesti e a rilento in altri, con consistenti variabilità interne a proposito dell'implementazione e della valorizzazione di quegli elementi che dovrebbero caratterizzare le cosiddette città e fabbriche intelligenti del futuro. È a questa difficile transizione che dedichiamo la parte centrale di questo volume chiedendoci anche come l'orientamento potrà fare la propria parte per favorire la transizione a contesti futuri che, oltre ad essere regolati dalle 'leggi' della sostenibilità, dovranno essere inclusivi e nutrirsi di tanta giustizia sociale in modo da sradicare le discriminazioni e le ineguaglianze a proposito dei diritti di tutti e tutte a scegliere i propri stili di vita e porre criteri per realizzare progettazioni professionali di qualità. Per quanto sopra sarà necessario dichiarare, come faremo nei prossimi capitoli, cosa intendiamo per inclusione, giustizia sociale, sostenibilità e coscienza critica dal momento che i pilastri del futuro 5.0 saranno sostenuti proprio da questi importanti costrutti. Ci troveremo così a precisare almeno un po' cosa probabilmente

comporterà la definitiva transizione alla Società 5.0 e, per quanto qui ci interessa più da vicino, ad esaminare cos'è quello che sin d'ora chiameremo *Orientamento 5.0*.

Come si noterà pur essendo marcatamente orientate al futuro, le pagine che seguono non mancheranno di manifestare la propria gratitudine a quelle visioni del vocational designing che dall'inizio di questo secolo hanno invitato a rivedere anche le nostre pratiche professionali ritenendo che l'orientamento non può essere più quello di una volta. Nelle ultime pagine di questa seconda parte, al fine di consentire la progettazione di possibili percorsi di Orientamento 5.0, passeremo in rassegna alcuni costrutti e dimensioni che non possono essere più trascurati se ci interessa veramente non ridurre l'orientamento a pratiche essenzialmente valutative, certificative o burocratico-amministrative.

Terzo capitolo

Il passaggio alla Società 5.0

Sebbene la Società, la Scuola, l'Industria e l'orientamento 4.0 non siano ancora uniformemente presenti nei nostri continenti e paesi, si inizia già a parlare, come precisano Banholzer e Volker (2022), della necessità di considerare con attenzione i segnali della transizione verso un'ulteriore rivoluzione, quella che già molti chiamano 5.0. Questi segnali già si intravedono nelle società cosiddette ad alta intensità di conoscenza nelle quali si assiste ad un'evoluzione da società centrate sul lavoro, sull'intensità della produzione e sul consumo di massa, derivanti dalle precedenti 'rivoluzioni industriali', a spazi pervasi di conoscenza nei quali dati e informazioni vengono raccolti, decifrati e distribuiti (Gonokami, 2017), affinché i benefici possano essere goduti da tutti e tutte e si sia protesi a bilanciare il progresso economico con la risoluzione dei problemi sociali e ambientali indipendentemente dai luoghi, dall'età, dal genere e/o dalle lingue di riferimento.

Ma come sarà quella che è chiamata Società 5.0? Di essa ha parlato per la prima volta il Governo Giapponese nel 2016 presentando le proprie linee guida in materia di innovazione e definendola, l'anno successivo, come una Smart Society "centrata sull'essere umano che, attraverso l'alto grado di fusione tra cyberspazio e spazio fisico, sarà in grado di bilanciare il progresso economico con la risoluzione dei problemi sociali fornendo beni e servizi che affrontino in modo granulare molteplici bisogni latenti indipendentemente dal luogo, dall'età, dal sesso o dalla lingua per garantire che tutti i cittadini e tutte le cittadine possano condurre una vita di alta qualità, piena di comfort e vitalità" (Council for Science, Technology and Innovation. Cabinet Office, 2015). Per la prima volta il Primo Ministro Giapponese Shinzo Abe, durante il discorso di apertura della fiera di Hannover del 2017 specificatamente orientata alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, espo-

nendo il programma del suo governo in favore di quella che ha presentato come Società 5.0, ne ha elencato le sue più importanti peculiarità:

- in primo luogo, si tratta di una società sostenibile, che bilancia la risoluzione dei problemi sociali (gli interessi della società nel suo complesso) con il bisogno di sicurezza e comfort delle persone (interessi degli individui), puntando ad affrontare i cambiamenti climatici con l'idea di andare oltre la società a basse emissioni, ma verso una società a zero emissioni di carbonio;
- in secondo luogo, la società 5.0 deve essere una società inclusiva, che accoglie le differenze e le molteplicità delle preferenze, per garantire libertà di scelta e stili di vita e possibilità di godersi hobby e tempo libero, stimolando la diffusione dell'idea di una vita che non vuole pensare unicamente alle questioni del lavoro e dei mercati;
- essa punta alla felicità tramite il superamento di quel paradigma prettamente occidentale e neoliberale che ruota attorno al binomio, considerato generalmente dalla cultura orientale, piuttosto rozzo, dei premi e delle punizioni;
- si prefigge libertà ed autonomia delle persone a proposito delle loro scelte e del loro diritto ad agire in modo fedele alle proprie inclinazioni e ai propri valori.

I 'pilastri' sui quali si dovrà poggiare l'instaurarsi della Società 5.0 riguarderanno soprattutto:

- la *risoluzione dei problemi sociali*: essendo diventati ormai consapevoli delle difficoltà e dei disagi che le innovazioni tecnologiche faranno registrare anche a proposito del vivere quotidiano, la Società 5.0 dovrà essere in grado di dimostrare di saper affrontare sfide sociali particolarmente impegnative quali quelle del crescente invecchiamento della popolazione, della qualità dell'istruzione, dell'accesso ai servizi sanitari e dell'incremento delle vulnerabilità umane ed ambientali;
- la *personalizzazione dei servizi e cura del benessere*: si dovranno fornire servizi e prodotti altamente personalizzati che soddisfino le esigenze specifiche di ogni cittadino e cittadina in favore della qualità della loro esistenza;
- la *sostenibilità ambientale*: questa non potrà più essere sostenuta unicamente da proclami e auspici a lungo termine, dovrà concretamente impegnarsi, anche nel breve termine, per ridurre significativamente gli impatti ambientali promuovendo modelli di produzione e consumo sostenibili, adottando tecnologie e soluzioni innovative per l'efficienza energetica, la gestione delle risorse e la riduzione degli sprechi;

- il *coinvolgimento e partecipazione attiva*: anche i cittadini e le cittadine dovranno fare la loro parte al fine di rendere effettiva la realizzazione di quanto si auspica; la Società 5.0 non potrà realizzarsi senza favorire la partecipazione attiva di tutti e tutte ai processi decisionali, alla progettazione e all'utilizzo delle tecnologie, e, in particolare, di quelle finalizzate alla costruzione di una società che sostiene e supporta i movimenti partecipativi;
- l'*inclusione e l'equità*: in considerazione dei possibili incrementi delle disparità a proposito delle possibilità di trarre benefici dalle diverse applicazioni dell'intelligenza artificiale, è necessario garantire che queste siano accessibili a tutte le persone, indipendentemente da fattori come l'età, il genere, la presenza di menomazioni e disabilità o dall'appartenenza a questo o a quel gruppo culturale o classe socio-economica. La Società 5.0 punta all'inclusione e all'eliminazione delle disuguaglianze;
- l'*educazione e l'apprendimento continuo* sono componenti centrali per consentire alle persone di acquisire le competenze necessarie per comprendere, utilizzare e adattarsi alle tecnologie emergenti, ma anche a tutte quelle 'meticce' relazioni interpersonali che si stabilizzeranno nei contesti lavorativi, formativi e sociali che, al di là dei confini che forse continueranno a sussistere, testimonieranno la presenza di una società veramente evoluta. Arjuna Indra (2024), dall'Indonesia, lo afferma con vigore e attribuisce proprio alle scuole il compito di promuovere la Società 5.0, che dovrà sempre più essere in grado di padroneggiare ed utilizzare in modo efficace i progressi della tecnologia e dell'informazione, in spazi sia virtuali che reali, al fine di soddisfare i bisogni e risolvere problemi di natura soprattutto sociale. In questo, chi si occupa di educazione, e di orientamento aggiungiamo, dovrà dimostrare il possesso di sofisticate capacità di comunicazione sia nel corso dei diversi processi di trasmissione di informazioni, idee, emozioni utilizzando stimoli verbali, immagini e grafici sia per consentire a studenti e studentesse di esprimere le loro idee, e, al contempo, di ascoltare le opinioni degli altri anche grazie all'uso di più lingue;
- la *sicurezza e protezione dei dati*: la crescente presenza di tecnologie avanzate necessita di robusti sistemi di protezione, di normative e di politiche adeguate che dovranno essere implementate per preservare la privacy e prevenire abusi come già si sta constatando in diversi settori della vita;

- la *collaborazione internazionale*: la globalizzazione e la competizione dovranno lasciare spazio a relazioni massicciamente collaborative anche all'interno delle politiche 'degli esteri' di tutti i paesi, superando la logica dei blocchi e degli schieramenti. La Società 5.0 richiede la collaborazione e il dialogo tra paesi, istituzioni e attori diversi a livello internazionale. Lo scambio di conoscenze, esperienze e migliori pratiche è essenziale per affrontare le sfide comuni e massimizzare i benefici delle tecnologie avanzate per l'intera umanità;
- *etica e responsabilità*: quanto sopra richiederà a tutti e tutte visioni e approcci etici e responsabili e la promozione di valori fondamentali come quelli della trasparenza, dell'equità e del rispetto dei diritti umani e della componente non umana della nostra terra.

In sintesi, pertanto, la Società 5.0, come osserva Bryndin (2018), punta almeno alla "predisposizione di pari opportunità per tutti e tutte e di condizioni ambientali in grado di consentire la realizzazione del potenziale di ogni individuo" (p. 12) e all'impiego delle tecnologie necessarie per rimuovere le barriere fisiche, amministrative e sociali che si frappongono all'autorealizzazione delle persone affinché "ogni individuo, compresi gli anziani e le donne, possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato" (Keidanren, 2016, p. 10).

Dall'industria 4.0 a quella 5.0. Tutto questo richiede anche il passaggio dalla condizione di Industria 4.0, di matrice essenzialmente occidentale, a quella 5.0 che, constatando i cambiamenti che si stanno registrando nel mondo del lavoro e in tutti i sistemi ad esso connessi, vuole puntare a riconoscere la centralità, anche a livello produttivo, del benessere di tutti gli esseri viventi e dei loro contesti di vita.

Sebbene difficile da mettere in atto, questa transizione sarebbe in ogni caso necessaria in quanto, come indicano anche Renda et al. (2022):

- a) l'industria 4.0 non sembra in grado di facilitare il raggiungimento degli obiettivi che si è posta l'Europa per il 2030 perché gli strumenti di economia digitale che auspica sembrano rinforzare *un modello in cui il vincitore prende tutto creando un monopolio tecnologico e gigantesche disuguaglianze di ricchezza*;
- b) è necessario avviare una direzionalità alla trasformazione tecnologica in funzione della prosperità e del benessere delle persone e del pianeta;
- c) anche considerando gli impatti associati alla pandemia del COVID-19, è oramai necessario integrare realmente i valori sociali con

quelli ambientali puntando esplicitamente alla centralità umana rispetto a quella meramente tecnologica.

Sarebbe urgente e necessario avviare questa transizione in quanto, anche secondo Renda et al. (2022), l'Industria 4.0 basandosi fortemente sull'automazione, avrebbe sminuito il significato del lavoro delle persone guardando unicamente ai livelli di produzione e al rafforzamento dei profitti. Spetterà all'Industria 5.0 superare tutti questi limiti e riportare gli esseri umani al centro delle proprie attenzioni unitamente a quelle da riservare alla centralità da riconoscere alle aspettative, alle esperienze e alle aspirazioni di tutti coloro che sono coinvolti, compresa la natura che non può più essere considerata come risorsa o luogo dove sversare i rifiuti.

Va da sé che in questo processo dovremmo necessariamente verificare come affrontare la sostituzione dei lavoratori e delle lavoratrici con le macchine, a partire da coloro che non saranno in grado di 'trasformarsi' in dipendenti creativi e innovativi, fino ad arrivare anche a quegli ingegneri e a quelle ingegnere che sempre più spesso saranno chiamati a lavorare in progetti interdisciplinari e collaborativi non potendosi più limitare ad esibire le vecchie competenze STEM e la loro familiarità con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con gli algoritmi, l'automazione, con lo sviluppo e la sicurezza del software, con l'analisi dei dati. Per inserirsi attivamente in quella che sarà chiamata industria 5.0 e partecipare attivamente alla Società che la ingloberà, non serviranno solamente le discipline cosiddette scientifiche, tecniche, economiche e matematiche. Sarà sempre più necessario rifarsi quotidianamente anche alla teoria generale dei sistemi e dello sviluppo sostenibile con ancoraggi a quei saperi, a quelle conoscenze e sensibilità di stampo più decisamente umanistico ed artistico che consentirebbero il rafforzarsi del pensiero possibilista, della leadership, di visioni strategiche, del dare e fornire feedback, interdisciplinarietà, lavoro collaborativo (Kipper et al., 2021). Prezioso sembra diventare anche il 'pensiero sperimentale', di cui la scuola e l'orientamento dovrebbero sempre più e sistematicamente prendersi cura se si desidera effettivamente stimolare miglioramenti, cambiamenti e riferimenti a nuovi paradigmi di sviluppo e crescita. Per far questo pure le università dovranno strutturarsi in modo diverso, almeno da un punto di vista formativo, abbandonando l'articolazione per discipline in favore di didattiche e progetti di ricerca centrati sui problemi, su quelle sfide che richiedono interdisciplinarietà e collaborazioni fra tutti i saperi e non solo tra quelli STEM (Giovannella, 2022).

Come indicato anche da Carayannis e Morawska-Jancelewicz (2022) la formazione e l'orientamento, aggiungiamo noi, verso i quali stiamo andando dovrà dimostrare di:

- accertare che le opportunità di apprendimento non si limitino ai contesti formativi ufficiali, ma che possono essere promosse in tempi e luoghi diversi;
- ritenere che l'insegnamento e l'orientamento per essere significativi non possono che essere inclusivi e personalizzati adeguandosi alle possibilità di apprendimento dello studente e ricorrendo anche a dispositivi, strumenti e risorse di facilitazione dell'apprendimento;
- prediligere l'implementazione di processi che si basino sull'utilizzazione della sperimentazione collaborativa;
- coinvolgere studenti, studentesse e stakeholder territoriali nella progettazione dei diversi curricula in vista di una società basata su forme di giustizia eco-sociale;
- ricorrere a modalità trasparenti e sistematiche di valutazione dell'efficacia degli insegnamenti e dei programmi di orientamento;
- promuovere lo sviluppo sostenibile e l'innovazione sociale attraverso l'incremento di iniziative ed approcci che danno valore alla conoscenza libera e aperta;
- utilizzare modalità di comprensione interdisciplinare e interculturale dei sistemi formativi, lavorativi e sociali che si propongano di sviluppare le competenze necessarie per la cooperazione e la comunicazione in gruppi eterogenei a proposito di come affrontare le sfide complesse che ci attendono.

Anche insegnando e facendo orientamento non ci si potrà quindi più accontentare di ricorrere a pratiche essenzialmente valutative e certificative: ci si starà muovendo effettivamente verso la Società, la Scuola, l'Industria e l'Orientamento 5.0 solo se sarà possibile constatare la propensione, dei diversi attori, e considerare aspetti che le epoche e i modelli precedenti avevano decisamente trascurato. Ci si riferisce, ad esempio, alla necessità di ragionare e proporre riflessioni a proposito:

1. della collaborazione essere umano-macchina che sarà sempre più richiesta e della necessità di predisporre ambienti di lavoro in cui persone e macchine collaborano in modo sinergico e complementare, sfruttando le rispettive competenze per raggiungere obiettivi ampiamente e socialmente condivisibili;
2. della personalizzazione di massa a proposito della produzione di beni e servizi;

3. della sostenibilità e della riduzione/eliminazione dell'impatto ambientale;
4. della gestione delle tecnologie avanzate come l'intelligenza artificiale, l'apprendimento automatico e la robotica avanzata per migliorare la vita di tutti e tutte comprese le altre forme viventi.

Nell'incoraggiare questa transizione anche la Scuola e tutti i sistemi formativi sono e saranno sempre più chiamati a far la loro parte e a non accontentarsi unicamente di esprimere le proprie preoccupazioni per la qualità della vita di quello che una letteratura recente chiama *Operatore 4.0*, ma di pensare anche a come anche i lavoratori e le lavoratrici dovranno essere in grado di gestire ed interagire con l'industria e la Società 5.0 diventando anch'essi operatori e operatrici 5.0 (Romero & Stahre, 2021) capaci di interagire con i contesti futuri tecnologicamente avanzati, evitando che gli impatti negativi continuino a ricadere sulle fasce più deboli della popolazione. Si tratta di nuove consapevolezze che la scuola e l'orientamento dovranno saper porre al centro delle proprie attenzioni, insegnando a curarsene con lungimiranza e ad aspirare, come sostengono ormai molti (vds, ad es. De Felice, Travaglioni & Petrillo, 2021; Žižek, Mulej & Potočnik, 2021). Quella che un tempo veniva considerata una generazione progressista, particolarmente interessata al noi, appare oggi agli occhi delle nuove, come quella più egoista ed individualista.

C'è sicuramente bisogno di un nuovo modello economico e sociale ed è questo di cui intendono occuparsi le politiche che si ispirano alla Società 5.0. Ciò è quanto, d'altra parte, aveva invocato lo stesso Mikhail Gorbaciov (2015), l'ottavo e ultimo leader dell'Unione Sovietica, quando si era trovato ad affermare che *non possiamo continuare a vivere ignorando i problemi ambientali. Che il pianeta è sovraccarico... che non abbiamo abbastanza acqua dolce per la gente... che miliardi di persone sono soggette alla fame. Quindi il nuovo modello deve considerare tutte queste esigenze (...) deve essere più umano e più orientato alla natura... Siamo tutti interconnessi, ma continuiamo a comportarci come se fossimo completamente separati.*

3.1 Visioni complesse e fra loro interrelate ecologiche, di giustizia sociale e inclusive

Anche qui vorremmo partire dal tentativo di realizzare un breve passaggio fra fasi temporali diverse, come abbiamo fatto in altri punti del volume, perché ci sia possibile comprendere meglio il presente e guardare al futuro

con idee diverse. Consideriamo le ere geologiche: se passiamo in rassegna le diverse ere studiate con attenzione da diverse discipline, apparirà evidente che sono molte, moltissime, e che nella maggioranza delle stesse gli esseri umani non erano presenti. Noi siamo comparsi da poco, siamo qualcosa di recente, oltre che essere una piccola parte della vita sulla terra. Il pianeta è andato avanti per milioni di anni senza la presenza umana, con cambiamenti nelle forme di vita sostanziali che hanno richiesto tempi lunghi di evoluzione. Il genere umano fa la sua comparsa nel Pleistocene, e diventa *Sapiens* nell'Olocene, cioè nell'ultima era geologica. L'*homo sapiens* per altro sembra che sia nato in Africa e sia migrato in lungo e in largo, ibridandosi e moltiplicandosi... e, considerando che affronteremo il tema dell'inclusione, è interessante tenere a mente che “basterebbe andare indietro qualche manciata di generazioni e troveremo un avo africano in comune con qualsiasi altro essere umano sulla Terra” (Pievani, 2016, p. 35). Se ci fossero state le barriere di oggi, forse noi che ci affatichiamo intorno a queste pagine non ci saremmo, non saremmo nati.

Siamo quindi un qualcosa di molto recente, ma siamo purtroppo una specie che oltre a colonizzare tutto il pianeta ha dato corso a relazioni controverse con lo stesso e le sue forme di vita, tanto da metterlo in pericolo. E questa consapevolezza ha spinto Paul Crutzen ed Eugene Stoermer (2021) a trovare un nome che meglio rappresentasse la situazione: ecco il termine Antropocene che mette insieme i termini greci ‘antropos’, ovvero umano, e ‘cene’, ovvero nuovo, ad indicare l'era geologica attuale, in cui l'ambiente terrestre viene fortemente influenzato su scala sia locale che globale dagli effetti dell'azione umana, con particolare riferimento all'aumento delle concentrazioni di CO_2 e CH_4 nell'atmosfera. Si tratta di una era geologica in cui le attività umane sono diventate il fattore determinante, decretando così la fine dell'Olocene, che sta comportando il cambiamento climatico, la riduzione delle risorse naturali, la diminuzione della biodiversità, l'inquinamento, a causa dell'azione degli esseri umani che trasformano l'ambiente su scala globale (Steffen, 2021). Leonardi (2021) sottolinea che tutto questo più che una questione scientifica di definizione delle ere solleva questioni di natura etica e politica. Possiamo permetterci di continuare così?

Occupandoci di futuro e della sua costruzione appare evidente che è necessario riflettere su tutto questo, essere profondamente consapevoli di ciò che sta accadendo ed essere parte sia di processi di resistenza rispetto all'andazzo generale, ma, soprattutto, soggetti attivi di cambiamento e trasformazione: la costruzione del futuro deve diventare una barriera al prosieguo del-

le cose come stanno e parafrasando un famoso detto potremmo dire ‘il futuro mormorò: non passa il disfacimento!’

Attenzioni ecologiche, insieme a quelle sociali, economiche e politiche. Siamo arrivati all’Antropocene. Ma c’è qualcuno che contesta questa definizione: Jason Moore (2017) arriva ad affermare che ciò che sta accadendo non è dovuto alla presenza dell’umanità che di fatto è presente sulla terra da circa 200.000 anni ma dalla configurazione sociale che è stata predisposta e imposta in questo ultimo quarto di secolo, la struttura socio-economica.

L’umanità non può essere trattata come un tutto indifferenziato che ci impedisce di vedere le responsabilità di una minoranza, interessata a mettere a profitto non solo la natura umana, con la sua forza lavoro, ma anche le nature non umane, le cosiddette risorse naturali, protesa sempre più verso un modo di produrre che punta ad accumulare, sfruttare e appropriarsi gratuitamente di ciò che la natura offre, in un divenire storico che tende a trasformare tutto in merce e mercato. Questo periodo dovrebbe essere chiamato ‘Capitalocene’ per delineare in modo netto le responsabilità, da un lato, e il bersaglio dei processi di cambiamento, dall’altro.

Nel 2024 Moore enfatizza il punto: la narrazione che l’Umanità fa cose terribili alla Natura è falsa, anche per il fatto che una buona parte di esseri umani è stata esclusa dalla categoria Umanità. Dalla fine del 1400 e con l’inizio del 1500 coloro che detenevano ricchezze e potere “hanno espropriato i popoli di colore, le popolazioni indigene e praticamente tutte le donne dalla loro umanità e l’hanno assegnata alla Natura, per poterla trasformare in opportunità di profitto” (p. 24). Il problema non risiede nella relazione fra essere umano e natura, ma nella relazione fra alcuni esseri umani e natura, in quanto i primi sono impegnati non in una relazione reciproca e di cura, ma nella dominazione e nello sfruttamento o distruzione a proprio vantaggio del resto della popolazione e della natura stessa. Più che di relazione fra capitale e proletariato si arriva a parlare della relazione fra capitale e biotariato, ovvero quell’insieme di forme di vita, vive o morte, che permettono di disporre di lavoro ed energia, materiali, risorse, senza alcuna retribuzione o necessità di compensazione/riparazione, che avvantaggiano il capitalismo.

Se come abbiamo già visto, nel corso del tempo si sono registrate diverse rivoluzioni industriali, dobbiamo anche renderci conto che queste sono state processi di crescente utilizzo delle risorse, creando ‘enclave’, mettendo recinti, ‘privatizzando’, escludendo dal controllo pubblico lo sfruttamento delle stesse e delle forme di vita umane associate, e l’inquinamento di acqua, terra, aria, ed evitando l’assunzione di alcuna responsabilità e/o l’individuazione di responsabili. La rivoluzione industriale inglese ad esempio deve molto, se

non tutto, al cotone a buon mercato che si poteva ottenere grazie al lavoro non retribuito delle popolazioni indigene che nel corso del tempo avevano selezionato un tipo di cotone che risultava adatto alla produzione industriale, alle espropriazioni di tali territori utili alle coltivazioni, agli africani schiavizzati che lavoravano nei campi di cotone, all'incremento della fertilità che aveva permesso di assoggettare le capacità riproduttive delle donne per produrre braccia. Appare evidente che questi aspetti della storia sottaciuti ma di grande impatto raccontano di un processo che si appropria della natura nei suoi diversi volti, sfrutta il suo lavoro in modo gratuito o a basso costo attraverso la violenza, il dominio e i mercati. A questo si aggiunge l'utilizzo della natura come discarica planetaria, gratuita e senza onori di 'riparazione', sistemazione, pulizia, ecc. (Moore, 2024).

Anche Fraser (2022) punta il dito sul capitalismo quale strumento di ordine sociale che propone una economia orientata al profitto, basata su processi di predazione dei supporti extra-economici; alla predazione e allo sfruttamento della natura e della cura aggiunge anche quelli della predazione della vita democratica. Ma l'ingordigia è così consistente che tale struttura sociale sta diventando un 'uroboro', ovvero un animale simbolico a forma di serpente che morde o inghiotte la propria coda, tanto da autodistruggersi. Per quanto riguarda la natura, essa è solo fonte di sostanze, le cosiddette 'risorse naturali', quali materie prime e fonti di energia, spesso a costi zero o molto bassi, e luogo dove versare i rifiuti, sempre a costi zero o molto bassi. L'idea di fondo è utilitaristica e scellerata: essa è un 'rubinetto' che fornisce input necessari alla produzione e 'scarico' che accoglie i rifiuti, gli scarti e agisce per il loro smaltimento. La natura diventa "un regno di cose privo di valore, infinitamente auto-rigenerantesi e sempre disponibile per essere trasformato attraverso la produzione di merci" (p. 92). Non vi è alcun obbligo a ripagare, reintegrare, rispettare, non si deve ripensare a ciò che sta accadendo.

Se da un lato la devastazione ecologica non è esclusiva del capitalismo dall'altro il suo carattere di fondo, strutturale, è unico e fondamentale nella crisi che esso comporta. Alcune società precapitaliste sono scomparse per i danni ambientali prodotti, come alcuni imperi antichi che tramite la deforestazione o la mancata rotazione delle culture hanno distrutto i terreni agricoli da cui dipendevano. Così le società del socialismo cosiddetto reale hanno generato gravi danni ambientali attraverso la combustione del carbone e disastri come Chernobyl. Le prime hanno prodotto problemi a causa della loro ignoranza, le seconde perché invece di avviare interazioni con la natura non umana sostenibili si sono fatte prendere da mentalità estrattiviste e competizione con forme industriali alimentate a combustibili fossili. A

differenza di queste società, però, in quelle capitaliste l'elemento di fondo è la tendenza a creare crisi ambientali ricorrenti nella storia; non ci sono conoscenze avanzate che tengano. Alla base c'è il fatto che abbiamo a che fare non solo con un sistema economico ma con un modo di intendere e concepire le relazioni fra esseri umani, esseri non umani, aspetti non economici. Di fatto la produzione di valore, basato sul possesso da parte di pochi dei mezzi di produzione, sul pagare il meno possibile lavoratori e lavoratrici rispetto al loro reale e complessivo impegno, sulla produzione di merci vendute per generare profitti e accumulare denaro e capitale, già di per sé processo nefasto, necessita di un sistema parassitario nei confronti delle componenti 'non economiche', ovvero natura, cura e struttura statale.

In questo sistema alcune persone, poche, coloro che detengono il capitale, vengono autorizzate a estrarre materie prime, a produrre energia, a decidere come utilizzare il suolo, a delineare sistemi alimentari, a utilizzare la biodiversità per fare ad esempio nuovi farmaci, a smaltire i rifiuti; sostanzialmente viene dato loro il controllo di aria, acqua, terra, minerali, flora, fauna, foreste, oceani. Spesso queste persone sono motivate dal profitto personale e sono poco interessate al ripristino di ciò che viene distrutto, così alla fine abbiamo di fatto la distruzione. A volte gli stati intervengono per mitigare i danni, spesso per favorire tale distruzione se ad esempio le legislazioni sono a sostegno di quanto sopra.

Nel corso del tempo, mentre rimaneva invariata l'idea di sfruttamento, si sono registrati cambiamenti nella relazione con la natura e il sociale, sostanzialmente in relazione a ciò di cui ci si doveva impossessare. Si può parlare di fasi, con alla base in ogni modo processi di sfruttamento, predazione sociale e naturale, esternalizzazione dei danni su famiglie, comunità, stati, accompagnati da narrazioni sugli aspetti positivi. La prima fase si potrebbe chiamare 'capitalismo mercantile' (dal XVI a XVIII secolo): l'agricoltura e l'industria manifatturiera si basavano sull'energia animale, sia umana che di altro tipo. Rispetto al passato erano diventati centrali gli spazi/terre da destinare ad usi agricoli ed energia; queste erano da aumentare annettendo terre con il relativo impossessamento della forza lavoro che vi risiedeva – solo così il capitalismo mercantile poteva aumentare la capacità produttiva, con processi di privatizzazione e sfruttamento (Fraser, 2022).

Segue il regime liberal-coloniale del XIX secolo e inizio del XX secolo: l'energia è data dal carbone; al centro delle attenzioni non è più la terra, ma il carbone e la sua estrazione. Il meccanismo di fondo rimane lo stesso: sfruttamento, esternalizzazione, con i conti che devono essere pagati da altri. Con il carbone, e insieme la scusa di rendere meno faticoso il lavoro umano, si

sono sfruttate miniere, frutto del lavoro della natura di migliaia di anni senza attenzione alla rigenerazione e all'inquinamento; si è dato avvio a processi industriali inquinanti; si è sfruttato di più il lavoro umano, spinto a concentrarsi nelle città, ad accettare le condizioni via via più degradanti imposte; si sono sfruttati i terreni per le coltivazioni al fine di alimentare i lavoratori, introducendo forme di concimazione estrattiva (si pensi al grano proveniente dal Perù e raccolto da lavoratori semi-schiavizzati) o inquinante; nel sud del mondo si sono espropriati nuovi terreni e favorite specifiche coltivazioni (es. cotone) per alimentare le industrie del nord del mondo senza considerare i disastri ambientali e sociali.

La seconda parte del XX secolo vede al posto del carbone il petrolio. E i meccanismi sono gli stessi: giacimenti sfruttati senza tenere conto dell'inquinamento, espropriazione di territori (anche di seguito a guerre o controllo politico/militare del territorio) per estrarre il petrolio, anche e soprattutto nel sud del mondo; sono continuati i processi industriali inquinanti e si è agitata l'industria dell'automobile; sono continuati i processi di sfruttamento intensivo di terre e lavoratori del sud del mondo, senza considerare i disastri ambientali e sociali (industria manifatturiera, mineraria, alimentare) (Fraser, 2022). Nonostante in questo periodo si siano vissuti nel mondo occidentale quelli che vengono chiamati 'I trenta gloriosi', che ci hanno aiutato a introdurre nella vita di questi paesi diritti e forme di protezione della dignità, aumentando le possibilità per fette più ampie della popolazione, ciò non è accaduto nel sud del mondo, dove razzie, sfruttamento ed espropriazione sono continuati. Per rendere chiaro il concetto ricordiamo il tema delle catene alimentari, tese a trasformare una serie di alimenti in fonte di profitto per pochi. Lo schema è abbastanza chiaro. Prendiamo il caffè: si parte dalla formazione di monopoli, per poter gestire la produzione con le proprie regole; assoggettamento contrattuale di lavoratori agricoli del sud del mondo, con spesso l'accondiscendenza dei governi, e/o acquisto e gestione diretta dei terreni agricoli da parte delle corporation/multinazionali, ovvero privatizzazione; sfruttamento di migliaia di agricoltori con contratti di fornitura che impongono condizioni rigide sui prodotti da coltivare, quantità, qualità, prezzi, e la creazione di un regime paraschiavistico; in presenza di debiti dei lavoratori o di maggiori interessi delle multinazionali; espropriazione delle terre con pochi contadini che continuano ad operare e da altri che sono andati ad ingrossare le fila dei poveri. Le persone si sono viste togliere le proprie terre, l'agricoltura tradizionale, le possibilità di sussistenza indipendente; la natura ha dovuto sopportare le monoculture estensive, la riduzione

della biodiversità, e l'aumento dell'inquinamento senza sperimentare alcuna forma di riparazione (Gallino, 2023).

Oggi stiamo aggravando la situazione con quella che viene chiamata fase del capitalismo finanziario: si sta assistendo nonostante tutto alla reiterazione di quanto sopra con delle aggiunte che peggiorano la situazione. Al posto del petrolio o, meglio, insieme al petrolio, ci sono altri minerali da estrarre come litio e cobalto e di conseguenza è partito lo sfruttamento di giacimenti (e relative terre, persone che le occupavano, ecc.), senza tenere conto dell'inquinamento, e dei relativi processi di espropriazione; rimangono i processi industriali inquinanti nel nord e nel sud del mondo. Inoltre, il processo si espande verso nuove frontiere e nuove 'materie/risorse' sono prese d'assalto e avviati i processi di privatizzazione, sfruttamento, espropriazione: acqua, sementi, conoscenze, risparmi/debiti.

Concentriamoci sulle sementi e sui risparmi/debiti. Sementi: l'idea di fondo è trasformare le sementi in fonte di profitto (per pochi) con l'applicazione dello schema che abbiamo conosciuto. Chi ha capitali e potere (es. multinazionali, come la Monsanto) produce sementi modificate (grazie a processi di privatizzazione), crea dei monopoli acquistando le aziende più piccole (azione che permette di far pagare di più le sementi stesse), stimola l'acquisizione di tali sementi coinvolgendo governi, altre istituzioni private e non che creano una propensione positiva verso le sementi modificate e i loro vantaggi, se non sostegni legislativi, così da indurre i contadini/piccoli proprietari ad utilizzarli. L'utilizzo di tali sementi si associa all'abbandono di quelle locali e tradizionali (le cui riserve vengono avversate dalle stesse multinazionali): così i contadini/piccoli proprietari terrieri sono costretti ad acquistare le sementi (il cui prezzo è maggiorato dalla presenza di monopoli) e relativi pacchetti di pesticidi e fertilizzanti. Il costo elevato delle sementi favorisce processi di indebitamento, che difficilmente si risolvono positivamente perché i raccolti non sempre vanno come si pensa (e alla faccia delle sementi e pesticidi che avrebbero dovuto favorire la resistenza alle minacce); ai debiti iniziali se ne possono aggiungere altri insieme a guadagni inferiori. Possiamo sentire la forza dello sfruttamento nei confronti dei tanti (a vantaggio dei profitti per pochi), insieme all'espropriazione delle possibilità di controllare la produzione, tramite proprie sementi, e la formazione di dipendenza dalle stesse multinazionali. Al contempo sempre più consistenti sono i dati a sostegno dei processi di inquinamento, riduzione della biodiversità, delle malattie associate ai pesticidi: i costi ambientali e sociali che vengono messi a carico della collettività (esternalizzazione dei costi) (Gallino, 2023).

Concentriamoci ora sui soldi della classe media e medio-bassa, sia in termini di risparmio che di crediti: i processi di finanziarizzazione sono finalizzati, fra le altre cose, anche a trasformare il risparmio delle famiglie o il credito alle famiglie in fonte di profitto, senza che ciò abbia ricadute positive per questi ultimi. La finanziarizzazione come processo punta a fare denaro dal denaro e si articola in diverse traiettorie. Qui ne esaminiamo alcune.

La prima riguarda ciò che viene fatto con il risparmio di famiglie, lavoratori e lavoratrici. Questo generalmente viene pensato come una proprietà individuale, *il mio denaro*, che viene depositato in banca per gestire le necessità del futuro. Ma le banche non sono giganteschi depositi che tengono al sicuro i nostri risparmi, a cui chiedere qualche servizio come gestire i conti correnti a cui aggiungere qualche interesse. In realtà nel momento in cui noi depositiamo i nostri risparmi è come se questa risorsa venisse in qualche modo 'privatizzata', nascosta, sottoposta a regole poco chiare e poco conosciute ai più. Il risparmio di tante persone, che potrebbe essere 'un bene comune' se utilizzato in modo democratico e a vantaggio, ad esempio, di imprese che creano lavoro dignitoso e transizione ecologica, viene in realtà, e la maggior parte delle volte, sfruttato; nella stragrande maggioranza delle volte lo mettiamo 'a disposizione' di pochi che ne ricavano ingenti profitti (Baranes et al., 2019). In questi processi di privatizzazione i risparmi dei cittadini sono messi a rischio molto frequentemente da operazioni tanto complesse quanto poco trasparenti sconosciute ai più. I nostri risparmi raccolti tramite conti correnti (ma anche fondi pensione, di investimento, assicurazioni), possono essere utilizzati per finanziare ad esempio società petrolifere che ci possono dare dei rendimenti sulla base di quante tonnellate di petrolio verranno bruciate. I crediti fatti dalla banca a queste imprese tornano alla banca grazie ai pagamenti dei debiti da parte delle imprese e dei relativi interessi: vengono prestati soldi, i nostri risparmi, che ritornano in quote maggiori. Qualcosa di queste quote ci viene dato (se va bene) in termini di interessi, il resto (spesso la maggior parte) rimane nelle mani di pochi. Ecco lo sfruttamento.

La seconda riguarda i processi di investimento, ovvero quando "entriamo in banca a chiedere che cosa possiamo fare con quei 10.000 euro che ci ha lasciato la vecchia zia!" (Baranes et al., 2019, p. 44) e ci vengono proposti fondi di investimento, fondi pensione, assicurazioni. Nel backstage finanziario, questi investimenti dei cittadini tendono ad entrare in processo speculativo, molto diffuso nel sistema creditizio, ovvero comprare a poco titoli finanziari e venderli a tanto, guadagnando sulla differenza fra prezzo di acquisto e prezzo di vendita, e cercare di farlo nel breve tempo. Questo è possibile grazie a determinate conoscenze e strumentazioni, che la maggior parte dei

cittadini non possiede (asimmetria informativa): in questo processo coloro che hanno le informazioni e arrivano prima riusciranno con una certa probabilità a fare il gioco vantaggioso, comprare a poco e rivendere a tanto. Tutti gli altri, il cosiddetto parco buoi (la stragrande maggioranza dei cittadini), molto probabilmente si troveranno a 'comprare a tanto' e a 'rivendere' poco, favorendo una seconda forma di sfruttamento. Noi quindi, sapendo poco o nulla, con informazioni parziali e incomplete, ci possiamo trovare con una certa probabilità nella condizione in cui ci fanno comprare quando i prezzi sono alti e ci fanno vendere quando i prezzi sono ai minimi. I nostri risparmi passano così nelle mani di pochi.

La terza riguarda il fatto che banche, fondi pensione, fondi di investimento, assicurazioni, che entrano nel gioco speculativo si trovano anche a 'prestare' soldi ad amici, a partecipare a progetti che non vanno a buon fine, a perdere in questi giochi speculativi ...truffe e inganni... che le rendono insolventi, ovvero non hanno più il denaro da tornare quando lo chiediamo (soprattutto se lo chiediamo tutti insieme presi dal panico). La cosiddetta bancarotta che comporta però la perdita dei nostri soldi (risparmi e investimenti), che sono entrati a nostra insaputa in tale giro, per noi si trasforma in una forma di espropriazione dei nostri averi, delle nostre possibilità per il futuro (Baranes et al., 2019).

La quarta traiettoria riguarda i crediti della classe media/medio bassa, che vengono trasformati in ulteriore fonte di profitto. Le persone, spinte a comprare, a consumare, hanno bisogno di soldi e li chiedono alle banche, che concedono prestiti sotto forma di mutui, scoperti di conto corrente, ecc. Questi 'prestiti' sono entrati in una 'enclave' della banca che li sfrutterà per fare ulteriore denaro, tramite vie e traiettorie sofisticate, i cosiddetti processi di commercio del credito, per cui se nei tempi passati un mutuo rappresentava del capitale a prestito che per un decennio non lavorava, ora esso viene trasformato in un titolo commerciabile, dato ad una società che lo pone sul mercato, lo vende e crea commissioni, interessi, fornisce soldi incassati dalla vendita alla banca, che utilizza questo stesso denaro per erogare un altro mutuo, ecc. (Gallino, 2023).

Potremmo chiamare tutto ciò fenomeni di *free riding*¹⁴ sia nei confronti del sociale che della natura, ovvero forme opportunistiche di un gruppo di

¹⁴ Gli esempi di free riding sono purtroppo numerosi e possono riguardare anche contesti molto diversi, da quello dell'economia e della finanza a quello dei trasporti e della stessa cura dell'ambiente. Un investitore, ad esempio, può beneficiare per i propri fini di informazioni pubbliche senza contribuire a creare o fornire tali informazioni; un'azienda utilizza le infrastrutture di trasporto senza contribuire al loro mantenimento o alla loro costruzione richiamando di fatto la presenza di una forma di opportunismo in cui gli individui o le organizzazioni cercano di ottenere benefici senza sostenere i costi associati,

ristretto di persone che puntano a fruire di beni sociali e naturali senza che gli stessi contribuiscano in modo adeguato al loro mantenimento, ripristino, sviluppo, che non possono che portare ad un processo di cannibalizzazione delle risorse stesse.

Questi processi riguardano anche la cura e la vita democratica. Relativamente alla cura, è necessario tenere conto che i lavoratori e le lavoratrici vengono fatti crescere e ‘preparati’ dai processi di riproduzione e cura umana, che sono gratuiti e infiniti, ma a cui non si attribuisce alcun valore monetario, svalutandoli socialmente per evitare ‘compensi’. E non solo queste azioni non vengono ‘compensate’ ma la cura diventa terreno per ulteriori predazioni proprio per mezzo dello smantellamento attualmente in corso delle protezioni sociali e delle forme di privatizzazione ed esternalizzazione delle stesse, che spesso comportano maggiori costi, ulteriori fatiche, lo scaricare il lavoro di cura su donne che provengono da zone rurali e povere. E relativamente alla vita democratica, per permettere scambi e mercati è necessario un quadro giuridico di riferimento e poteri pubblici che garantiscano diritti di proprietà, sicurezza e ordine, offerta di moneta, codici per far rispettare le gerarchie, forme stabili di confini, forme di compensazione dei fallimenti dei mercati stessi, ecc. Si tratta di forme di supporti e poteri pubblici senza i quali non ci potrebbero essere né proprietà né scambi, sostenuti con le tasse e il denaro di tutta la popolazione, anche di quella maggiormente colpita dalle disuguaglianze; queste però e al contempo vengono mal sopportate, soprattutto da chi detiene ricchezza, si punta se possibile all’evasione, alla deregolamentazione a riguardo, per svuotare gli stessi poteri pubblici da cui si dipende dando vita ad un meccanismo perverso che mette in discussione la struttura democratica che abbiamo conosciuto (Fraser, 2020).

Rilanciando il lavoro di Fraser (2022), Mattei (2023) ha approfondito i processi che ci portano a ridurre il valore di questi beni comuni, della cura e della natura, e a continuare con l’allocazione delle risorse a sostegno dell’ordine descritto. Essa pone al centro le logiche dell’austerità che hanno caratterizzato i contesti occidentali dall’inizio del secolo scorso fino ai nostri giorni, a parte una breve parentesi che viene chiamata ‘trenta gloriosi’ o ‘periodo keynesiano’ fra la fine della Seconda guerra mondiale e gli anni ‘70. L’austerità riguarda le politiche economiche che le istituzioni governative attuano per difendere l’ordine sociale e del capitale, di cui sopra: sostanzialmente martellando la società con la necessità di ridurre il debito pubblico, si punta a ridurre i servizi pubblici, quali il welfare sociale, l’istruzione pubblica, l’assistenza sanitaria, l’edilizia popolare, i sussidi alla disoccupazione; si attuano

sfruttando il lavoro o gli sforzi degli altri.

tassazione regressiva e imposte sui consumi, privatizzazioni, deregolamentazione del mercato, bassi salari, riduzione della contrattazione collettiva tramite i sindacati. Come ci ricorda anche Gallino (2023), questa operazione comporta che si taglia da una parte ma al contempo si procede ai salvataggi delle banche, che hanno sperperato denaro con forme estreme di speculazione finanziaria, si sostiene la crescita dell'industria privata, che deve produrre e vendere per ricavare profitto grazie ai mezzi di produzione che possiede e ai rapporti salariali tra datori di lavoro e lavoratori e lavoratrici. Grazie a ciò si evita di mettere in discussione l'ordine sociale, riducendo anche di fatto le energie delle persone che hanno più difficoltà a ragionare, studiare, ricercare forme diverse di strutture sociali. Mattei (2022) ci ricorda che funzione primaria dell'austerità "è quella di imbrigliare simili proposte e di sbarrare la strada a qualunque alternativa al capitalismo. L'austerità è insomma utile per silenziare l'opinione pubblica" (p. 5). Se si studia il fenomeno invece possiamo anche renderci conto che l'elemento di base non riguarda tanto *se* lo Stato spende meno, ma *per chi* spende: se da un lato abbiamo i tagli alla spesa sociale, dall'altro abbiamo il sostegno al sistema finanziario e alle grandi imprese, e ciò garantisce un flusso economico a vantaggio di gruppi ristretti di persone a discapito della maggioranza della popolazione, che deve fare i conti con la riduzione di possibilità economiche, con minori risorse sociali, associate alla contrazione dei diritti, e con il dover sempre più comprare la soddisfazione dei diritti alla salute, all'istruzione, ecc., dai privati, aumentando la propria dipendenza dal mercato (Mattei, 2023).

L'idea che il pianeta possa essere una fonte di risorse e natura a buon mercato e scaricare non potrà funzionare all'infinito. Il profitto basato su forme di privatizzazione, sfruttamento, riduzione dei costi, espropriazione, esternalizzazione e massimizzazione dei profitti non può durare, a meno che non si voglia la morte di tutto. Le miniere si esauriscono, la fertilità del suolo si erode, la recinzione, la formazione di enclaves, sta superando una soglia critica, i cambiamenti climatici associati a ciò stanno diventando così intensi e distruttivi che stanno mettendo a repentaglio la vita nel suo complesso. Tutto ciò sta riconfigurando la sorte dei 'quattro a buon mercato', ovvero lavoro, cibo, energia e materie prime, e sta producendo una implosione, da condizione che riduce i costi e aumenta la produttività, a quella che massimizza i costi e riduce la produttività.

C'è chi fa resistenza fra i lavoratori e le lavoratrici, chi si accorge di essere stato ingranaggio di questo meccanismo e desidera non farne più parte; abbiamo bisogno di ampi movimenti e cambiamenti complessivi, ecologici, economici, culturali, sociali al tempo stesso, complessi e articolati, frutto del-

la collaborazione di tutte le discipline, di tutti i lavoratori e le lavoratrici, di tutte le persone.

Per far fronte a ciò abbiamo bisogno di una profonda anima ecologica. Abbiamo bisogno di rivedere tutto con occhiali ‘ecologici’. Abbiamo bisogno di studiare e approfondire, per costruire nuove vie, e trarre spunto proprio dalle idee ecologiche che ci aiutano a superare la contrapposizione fra esseri umani e natura, nella quale la seconda di fatto è considerata al servizio dell’uomo, da sfruttare o trattare come discarica. Le voci non sono univoche e si registrano percorsi possibili diversi ma ci possono aiutare a smuoverci da binari che ci stanno conducendo nel baratro. Sintetizziamo qui le idee di fondo di ecologie che possiamo definire ‘antropocentriche’ e quelle ‘biocentriche o ecocentriche’. Le prime ci invitano a tenere presente che sebbene l’essere umano sia superiore alla natura il suo bene è connesso a quello di quest’ultima, e che è fondamentale tramite un processo democratico limitare, mitigare, eliminare la distruzione, per la quale per altro dovremmo renderne conto davanti a Dio (ecologia umana) (Bartolomei, 1995). Le seconde vanno molto più avanti delineando nuovi scenari tutti da costruire per nuove società. Si passa ad un piano dove l’essere umano è ontologicamente uguale alla natura, e diventa prioritario non solo limitare le sofferenze degli altri esseri viventi, animali in primis, ma anche dare spazio ai loro diritti, e creare una armonia complessiva con la natura in modo più globale (ecologia profonda). Dovremmo imparare a superare non solo il vecchio dualismo uomo–natura, ma anche quello individuo–ambiente, in funzione di una concezione olistica della natura come un Tutto (Bondi, 2019).

Ovviamente l’orientamento, quello che stiamo qui delineando, non può più prescindere dal considerare questi temi, aumentarne la consapevolezza, assumere una profonda coscienza ecologica, infondere il suo operato di ecologia, collaborare con chi studia questi temi, stimolare immagini di futuro con un intenso sapore ecologico.

Attenzione alla giustizia sociale o, meglio, eco-sociale. La giustizia sociale è un concetto prezioso di cui non possiamo farne a meno nella costruzione di società migliori, complesse, del futuro. È bene però comprendere fin da subito che l’espressione Giustizia sociale non ha un significato univoco, valido in modo universale. Al variare delle teorizzazioni, del contesto storico e socioeconomico, delle discipline che si considerano, varia l’idea di giustizia sociale a cui si sta facendo riferimento. Proviamo qui a mettere in evidenza alcune differenze, affinché ci sia possibile poter scegliere e quindi esplicitare l’approccio a cui vogliamo fare riferimento e scegliere pratiche che di fatto discendano da esso.

Definizioni. Per avere un punto da cui partire iniziamo con il prendere in esame un paio di definizioni a cui oggi si può fare riferimento:

- a) Iniziamo dall'Oxford Reference che definisce la Giustizia Sociale come: "L'obiettivo di creare una società giusta ed equa in cui ogni individuo conta, i cui diritti sono riconosciuti e protetti e le decisioni sono prese in modo paritario e onesto".
- b) E ora quella dell'Enciclopedia Filosofica Bompiani del 2006: "Con l'espressione «giustizia sociale» si tende oggi a indicare l'equa distribuzione e allocazione delle risorse materiali della società; tale connotazione evidenzia anche un restringimento dell'idea fino a una sua progressiva identificazione con quella particolare accezione della giustizia che, come si è visto, fin da Aristotele era definita «distributiva». In tale contesto, il dibattito filosofico, ma anche nel campo della scienza economica, si è concentrato in particolare sui criteri che dovrebbero regolare tale distribuzione. Si tratta di una questione che, da un lato, investe il problema delle forme possibili dell'uguaglianza e, dall'altro, coinvolge il tema relativo alla determinazione della natura di quei diritti sociali sorti storicamente con la trasformazione dello stato moderno in stato sociale di diritto. Da parte di alcuni si osserva che diritti come quelli sociali, per essere efficacemente garantiti, ...è indispensabile provvedere all'individuazione delle categorie di soggetti che, in quanto oggetti potenziali di prestazioni specifiche, potranno usufruire dei vantaggi delle politiche volte a realizzare forme di redistribuzione del reddito e/o di erogazione di servizi sociali e assistenziali ...si è potuto attuare i diritti sociali solo infrangendo il duplice carattere di universalità e astrattezza della legge. Ed è questo uno dei punti di appoggio che il pensiero neoliberale (von Mises, von Hayek) ha usato per svolgere la sua critica al carattere intrinsecamente illiberale che sarebbe connesso all'idea stessa di «giustizia sociale», vedendo in essa «quell'incubo che oggi fa di sentimenti elevati lo strumento per la distruzione di tutti i valori di una civiltà libera» (von Hayek, 1982, p. 4893). A queste obiezioni, d'altra parte, si è risposto rivendicando l'importanza dei diritti sociali nel garantire quelle condizioni economiche che rendono possibile un esercizio effettivo dei diritti civili e politici dei quali ciascun individuo è titolare... "In questo secondo senso emerge chiaramente la dimensione universalistica dei diritti della 'persona sociale' (Maritain, 1942), i quali certo devono essere attuati in modi compatibili con la libertà, ma di cui la democrazia non può fare a meno senza rinunciare a uno

dei principi fondamentali che la legittimano dal punto di vista ideale” (p. 4893).

Uguaglianza. Queste definizioni, se da un lato sintetizzano alcune questioni significative, dall’altro fanno emerge il tema dell’uguaglianza come pilastro portante della giustizia sociale e l’idea che essa debba occuparsi di quelle persone che sono colpite negativamente da eventi e condizioni avverse con conseguenze proprio in tema di uguaglianza. Per delineare il tema dell’eguaglianza possiamo enfatizzare così due elementi, quello relativo alle condizioni che la possono intaccare, le cosiddette ‘lotterie’, indipendenti dal volere dei singoli, e quello relativo alle diverse tipologie di uguaglianza e al ruolo giocato dalla componente economica.

In merito alle lotterie, al centro da tempo delle riflessioni sulla giustizia sociale sono le cosiddette ‘lotterie naturali e sociali’ (Benadusi, 2021), ovvero le disparità associate al proprio patrimonio genetico e/o a quello sociale (famigliare). Così la giustizia sociale si deve occupare di prevenire, colmare, controllare le conseguenze, le iniquità indipendenti dalla volontà della persona, dovute alla presenza di malattie, disabilità, scarse capacità, ecc., da una parte, e/o al tipo di famiglia in cui si nasce, alle sue possibilità economiche, culturali e sociali, dall’altra, che possono favorire alcuni individui e sfavorirne altri. Recentemente a queste lotterie se ne sono affiancate altre tre: le prime sono state chiamate ‘lotterie geografiche e temporali’, e riguardano le disparità associate al luogo di nascita e al momento della nascita. La terza è in relazione ad una nuova sensibilità che ci invita a considerare la relazione fra i diversi esseri viventi, alle iniquità associate al nascere come esseri umani vs altre forme di vita. Così la giustizia sociale deve sempre più tenere conto delle disparità che sono associate al luogo in cui nasciamo, ad es. se nel Nord o nel Sud del mondo, e al tempo in cui nasciamo, in ottica intergenerazionale alle generazioni che ancora non ci sono, e che dovrebbero avere altrettante opportunità delle generazioni presenti. Infine, una giustizia che voglia essere più complessa e dirsi anche ecologica deve iniziare a interrogarsi e considerare le iniquità a cui sono sottoposte altre forme di vita.

In merito alle differenti tipologie di uguaglianza, per approfondire il punto è prima di tutto necessario rispondere a due domande: uguaglianza fra chi? uguaglianza in cosa? Nell’affrontare la prima domanda si entra nella relazione fra egualitarismo vs inegalitarismo; con la seconda ci si muove nel campo delle forme di uguaglianza (Bobbio, 1995). Relativamente alla prima domanda, le risposte possono essere quattro: a) *Eguaglianza di tutti in tutto* (*paradigma egualitario classico*), compresa quella economica; b) *Eguaglianza fra tutti in qualche cosa*; c) *Eguaglianza fra alcuni in tutto*; d) *Eguaglianza fra*

alcuni in qualche cosa. Mentre le prime due sono in linea con una visione egualitaria, protesa a ridurre ciò che comporta disparità, le ultime due sono più vicine alle visioni maggiormente inegualitarie che oggi nella loro versione migliore non mettono in discussione l'idea che gli esseri umani hanno lo stesso valore e dignità, ma considerano le differenze uno strumento che può garantire quel tanto di progresso umano utile alla società. Le ultime due si collocano lungo l'asse di accettazione delle disuguaglianze; le prime due sull'asse della non accettazione.

Relativamente alla seconda domanda, e alle diverse forme di uguaglianza, Bobbio (1995) elenca le seguenti:

- *Uguaglianza di fronte alla legge o uguaglianza formale:* si tratta di una forma di uguaglianza da cui discende l'idea, oggi ampiamente accettata anche da ideologie diverse, presente in varie costituzioni, che la legge è uguale per tutti. Prende corpo con la nascita degli Stati liberali borghesi per cui l'ordine gerarchico stabilito dal censo, ovvero l'aristocrazia vs tutto il resto, viene superato, e si favorisce la nascita dei diritti civili. Questi aspetti positivi non ci devono in ogni modo distrarre dall'analizzare con attenzione le 'leggi' che abbiamo di fronte, per evidenziare le discriminazioni che possono contenere, in considerazione del fatto che l'allargamento dei diritti civili è un processo lento (si pensi al voto delle donne) e per nulla semplice, che ciò viene ritenuto rilevante in un periodo per escludere qualcuno dal beneficiare di tali diritti varia nel corso delle diverse fasi storiche;
- *Uguaglianza nei diritti o dei diritti:* si tratta di qualcosa in più rispetto alla uguaglianza di fronte alla legge perché prende in considerazione il superamento di ogni discriminazione non giustificata. Ovviamente anche questa forma di uguaglianza è un processo ancora in corso, è migliorabile, e richiede il nostro contributo attento. Non ci si può accontentare anche perché se da un lato è sicuramente possibile l'evoluzione, dall'altro ci possono essere comunque restrizioni, passi indietro, cancellazioni di diritti, ecc.
- *Uguaglianza giuridica,* riguarda il processo per cui le persone sono diventate soggetti di diritto, permettendoci di opporci alle società schiaviste. In questa ottica le norme sanciscono le caratteristiche rilevanti che quando presenti e condivise comportano la possibilità di essere trattati come uguali e ricevere uguale trattamento. Da qui una formula diventata classica: 'trattare i casi uguali in modo uguale e i casi diversi in modo diverso';

- *Uguaglianza di opportunità*: questa riguarda l'uguaglianza dei punti di partenza, delle chances. L'idea di fondo è che la vita sociale sia come una sorta di grande gara per conseguire dei beni scarsi, che necessita di creare le condizioni affinché alcuni non siano penalizzati alla partenza. Vanno previste azioni per garantire l'uguaglianza alla partenza, non tanto dei risultati che vengono conseguiti. Anche in questo caso il contenuto era ed è storicamente determinato e nel corso del tempo questa idea si è estesa in due direzioni: applicazione delle regole a membri di gruppi diversi, per genere, religione, classe sociale, ecc., e applicazione a situazioni economicamente e socialmente importanti, per accedere a determinati beni materiali, ad alcune professioni, ecc. Così, e via via, e seppure in modo differente al variare delle società, si vuole far sì che un numero sempre più ampio di persone venga messo nella condizione di partire dallo stesso punto per partecipare alla gara della vita, anche se ciò può significare favorire coloro che hanno meno e sfavorire coloro che hanno di più. In ogni modo è bene tenere presente che questa forma di uguaglianza parte dal presupposto che le persone sono diseguali per nascita e che è necessario agire per favorire coloro che hanno avuto di meno a causa di fattori naturali (es. presenza di una menomazione) o di fattori sociali (es. possibilità economiche delle famiglie) (Bobbio, 1995). Per altro, oggi, rispetto agli anni '70/80, con la svolta neoliberista, l'uguaglianza di opportunità si è venuta a restringere: come ci ricorda Granaglia (2022) essa è diventata uguaglianza di opportunità di partecipare alla pari nel mercato, e gli sforzi politici che si stanno facendo riguardano il fronteggiare le disuguaglianze di opportunità intergenerazionali, di genere e intragenerazionali, ancora attive nel caratterizzare l'accesso al mondo del lavoro. Con esse però si accetta l'idea di fondo che le disuguaglianze ci sono e ci saranno, ci si occupa di alcune variabili che le possono contenere creando alcune politiche mitigatrici (es. costruire asili nido e servizi alla transizione fra scuola e lavoro e lavoro e lavoro), ma si lasciano agire le disuguaglianze dopo 'il cancelletto di partenza'.
- *Uguaglianza sostanziale o paradigma egualitario classico*: essa riguarda l'idea di fondo che fra gli esseri umani si registri una eguaglianza rispetto ai beni materiali e che si punti ad una eguaglianza economica. Ovviamente nel momento in cui ci si muove verso questa idea, si aprono una serie di interrogativi come: quali beni devono essere considerati? Anche quelli culturali e spirituali? Per soddisfare quali

bisogni? E questi beni: bisogna possederli? O solo usarli? Di chi deve essere la proprietà, individuale o collettiva? Come vanno distribuiti; in parti uguali o in proporzione? Ad esempio in proporzione ai bisogni? Un tema significativo, anche alla luce di questi interrogativi, ma complesso allo stesso tempo, riguarda i criteri a cui fare riferimento; ad esempio, alcuni sicuramente possono essere più egualitari di altri ma proprio perché si punta a vedere le persone come uguali e non considerare le differenze. Ad esempio, il famoso criterio 'a ciascuno secondo il suo bisogno' tende ad essere considerato un criterio maggiormente egualitario rispetto a quello che enfatizza le capacità proprio perché si ritiene che gli esseri umani siano più uguali tra loro (o meno diversi) rispetto ai bisogni che rispetto alle capacità, forse tagliando con l'accetta alcune differenze che possono esistere. Potremmo dire che l'uguaglianza sostanziale enfatizza non tanto l'idea che tutti vengano trattati in modo eguale rispetto a beni importanti, ma che il criterio tramite il quale questi beni vengono distribuiti sia quello massimamente egualitario. Al contempo possiamo sottolineare che essa richiama l'uguaglianza di risultato e l'uguaglianza di trattamento: se nell'uguaglianza di opportunità noi dovremmo iniziare tutti dallo stesso punto di partenza e ciò che accade dopo, i risultati diversi che si conseguono (es. una promozione o meno), non sono necessariamente ingiusti in quanto tendono a riflettere un impegno più inteso da parte della persone, sforzi maggiori, ecc., nell'uguaglianza di risultato si porta l'attenzione anche sui risultati e sul fatto che esiti diversi hanno molta probabilità di essere dovuti a ulteriori forme di discriminazione, ulteriori barriere, ecc. Va data attenzione ai risultati, al processo per conseguirli, e almeno quelli maggiormente significativi per gli esseri umani dovrebbero essere pensati per tutti e tutte. L'uguaglianza di trattamento rinforza il punto in quanto si oppone a qualsiasi discriminazione diretta o indiretta basata su razza o origine etnica, sesso, religione o fede, disabilità, età o orientamento sessuale. Così in merito a questo paradigma classico appare evidente che esso apre una serie di interrogativi sulla sua effettiva realizzabilità, ma dall'altro stimola a ragionare su modalità e criteri che più di altri permettano di garantire la distribuzione dei beni in modo equo al massimo possibile. Di fondo l'idea che supporta questo paradigma è la valutazione positiva data all'uguaglianza, per cui gli esseri umani devono essere trattati in modo eguale in tutti o quasi tutti i beni/ambiti desiderabili; ci si contrappone all'idea che è necessario 'favorire' le disuguaglianze per favorire il progresso (Bobbio, 1995).

Prima di passare al tema della giustizia sociale, è necessario affrontare anche il tema della libertà. Di fatto è difficile ragionare sull'uguaglianza senza fare riferimento all'idea di libertà; sono due termini che si rincorrono nella storia, appartengono all'idea di essere umano come persona e caratterizzano la formazione delle nostre società. Anche l'idea di libertà è articolata e complessa, con diverse sfumature e rimandi a modi diversi di concepire le società. Cordelli (2022) sottolinea che la libertà riguarda l'essere in grado di realizzare progetti di vita e lavorativi senza che essi vengano decisi e imposti da altri; Bobbio (1995) ci ricorda che è possibile distinguere fra libertà negativa e libertà positiva; la prima riguarda l'assenza di impedimenti o di costrizioni, la possibilità di agire senza essere impediti o senza essere costretti, ed è alla base delle libertà civili, come quelle di associazione, di parola, religiosa, ecc.; la seconda riguarda la possibilità di prendere decisioni senza essere determinati da altri, riguarda l'autonomia e l'autodeterminazione, così come la partecipazione alla gestione del potere politico (es. voto). Sono il frutto di percorsi dell'umanità e l'avvento del liberalismo, con l'esaltazione delle filosofie che ne stanno alla base, ha incentivato l'attenzione alle libertà personali, politiche, e anche economiche. A volte nel corso della storia l'attenzione alle libertà ha preso il sopravvento; altre volte si è dato maggior peso all'uguaglianza. La prevalenza dell'una o dell'altra sono in relazione al contesto storico, per cui chi è vittima di un potere oppressivo chiede in primo luogo di essere libero, chi è vittima di un potere arbitrario tende a chiedere soprattutto un trattamento equo e giusto. E se una società di 'liberi e uguali' è ancora oggi una condizione ideale, dobbiamo imparare a riconoscere quando entrambi questi valori vengono messi in discussione e oscurati. Ad esempio, come ci ricorda Pazè (2023), dobbiamo imparare a riconoscere le forme di dominio attuale, dissimulate e mascherate, per cui ad esempio il lavoro, oltre a riporre il dilemma ancora vivo di quanto effettivamente libera sia la scelta di cedere le proprie capacità, le proprie forze, il proprio tempo, ecc., a qualcuno che le paga affinché generino valore (soprattutto per quest'ultimo), si avvale sempre più di un controllo tecnologico insidioso, di forme esasperanti di valutazione individualizzata, di standardizzazione delle procedure, che lo rendono ancora di più un processo coercitivo. Di quale libertà si parla in presenza di tutto questo? di politiche di austerità? di forme di sfruttamento? di classismo, sessismo, razzismo ancora attivi? capaci di mantenere una struttura rigidamente gerarchica della società e così poco incline a garantire libertà? Per altro se ciò che si registra è un primato dell'economia su tutto, e anche sull'azione politica, allora questa condizione non può che restringe-

re le possibilità, restringendo la partecipazione; così anche con l'esaltazione dell'individuo privato si ottiene una riduzione di possibilità (Bobbio, 1999).

Giustizia sociale. Ora intersecando il tipo di uguaglianza a cui si fa riferimento, il livello di accettazione delle lotterie, e il livello di accettazione della struttura socio-economica e in particolare della libertà economica, ecco che si compone un quadro articolato di diverse 'giustizie sociali'. Si può andare dalla posizione che nega la necessità di parlare di giustizia sociale fino a quella che prevede trasformazioni sostanziali. Proviamo qui di seguito a indicare alcune delle diverse possibilità.

- a) *La posizione che nega la necessità di parlare di giustizia sociale:* qui ricordiamo il pensiero di Hayek, ancora oggi fonte di stimolo per pensatori e pensatrici che, nel sottolineare l'idea di società aperta, composta da miriadi di individui con i propri interessi, nell'ambito della quale le leggi e il mercato sono il frutto di un ordine spontaneo, ribadisce che ciò che vi accade, ad esempio chi diventa ricco e chi no, non è prevedibile. E sulla base di ciò ognuno, grazie all'intrecciarsi di vari fattori, fortuna, abilità, energia, ecc., può salire o scendere nella scala sociale: imporre un ordine esterno arriverebbe addirittura a nuove forme di gerarchia e ad impedire questa sorta di 'giustizia naturale' (Mingardi, 2020). Non essendo contemplate azioni a sostegno della giustizia sociale, in quanto non esiste come tema, anche in materia di orientamento possiamo immaginare che sia necessario non interferire in alcuno modo con le persone e il loro libero agire nei confronti del futuro.
- b) *Visioni sostanzialmente liberiste,* che pongono al centro le libertà civili e in particolare quelle economiche, che accettano la presenza di differenze e disuguaglianze fra gli individui considerate alla stregua di elementi 'naturali' in grado di agire come stimolo alla creatività e all'innovazione. Queste hanno al cuore l'uguaglianza di opportunità come processo di 'contenimento' degli effetti delle lotterie sociali e naturali, da combattere con azioni redistributive, con risorse economiche da prelevare in particolare da chi ha di più per realizzare sistemi di supporto e assistenza, anche di tipo universalista, centrati su educazione/scuola, salute/sanità, sussistenza-reddito/lavoro, e/o compensativi. Qui possiamo ricordare le due accezioni più famose, quella più specificatamente *deliberativa* e quella più *capacitativa* di giustizia sociale. La prima rimanda al filosofo John Rawls, connessa al modo in cui le istituzioni politiche, economiche e sociali distribuiscono i diritti e i doveri fondamentali e i benefici derivanti dalla

cooperazione sociale, oltre che dalle relazioni di cura dell'altro, con alla base un principio di differenza, per cui le ineguaglianze sociali sono accettabili solo se vanno a vantaggio dei membri meno favoriti della società; la seconda rimanda agli economisti Amartya Sen e Martha Nussbaum, secondo i quali le istituzioni devono supportare ogni cittadino e cittadina a svilupparsi pienamente come persona e a partecipare alla vita sociale assicurando loro una libertà sostanziale. L'orientamento in questo può essere concepito con un servizio, soprattutto per chi ne ha più bisogno, di tipo capacitativo, per vivere appieno la vita formativa e professionale, per una vita di qualità, grazie a processi decisionali agiti in assenza come minimo di stereotipi e pregiudizi (Sultana, 2014).

- c) *Visioni neoliberiste*: queste mantengono al centro soprattutto e sostanzialmente le libertà economiche, considerate fondamentali, accettano la presenza di differenze e disuguaglianze come fenomeni naturali utili al progresso. Al centro troviamo l'uguaglianza di opportunità ma quella strettamente necessaria a favorire l'entrata nel mondo del lavoro che viene visto adeguato così com'è; anzi vanno incentivate competitività, efficienza, struttura gerarchica, per renderlo ancora più pervasivo e migliore. In tale uguaglianza di opportunità i servizi da promuovere, con azioni redistributive che raccolgono le risorse economiche da tutta la comunità (anche da chi è in difficoltà e ha poco), devono essere ridotti a quelli essenziali e finalizzati all'inserimento lavorativo, siano essi universali, come scuola e sanità, utili a 'preparare' i lavoratori e le lavoratrici adatti al mondo del lavoro, siano essi maggiormente assistenziali, rivolti a coloro che hanno maggiori difficoltà, da fornire in modo condizionato, ovvero solo se la persona si attiva grazie ai supporti, cerca lavoro, accetta le offerte proposte (in caso contrario i supporti vengono tolti). L'orientamento in questo ambito viene concepito come strumento che, insieme alla scuola, ai servizi sociali, ecc., agisce a vantaggio dell'inserimento lavorativo, per garantire il miglior matching possibile e/o per incrementare la propensione delle persone all'occupabilità, alla ricerca attiva del lavoro, all'adattamento, ecc. (Hooley, Sultana & Thomsen, 2017, 2019).
- d) *Visioni associate alla dottrina sociale della Chiesa*. Relativamente a questa visione, da un lato, si parte accettando le idee di libertà, di libertà economica, e dell'esistenza delle lotterie naturali, dall'altro ci si contrappone alle lotterie sociali e ci si preoccupa di creare le oc-

casioni per ridurne complessivamente gli effetti. Per questo vengono indicate varie vie che si dovrebbero percorrere: dare vita a servizi universali grazie a processi redistributivi che acquisiscono risorse soprattutto da chi ha di più; forme di supporto improntate a reciprocità, sussidiarietà, fratellanza, generosità e dono che prendono forma nella società civile in modo autonomo e responsabile, indipendenti dall'operato statale e pubblico, in particolare rivolte a chi ha più necessità. Tutti questi impegni devono garantire il Bene Comune, una convivenza fraterna, attenta complessivamente alla dignità umana, a vantaggio di tutti e tutte, anche lì dove lo stato e il mercato non arrivano, rimettendo al centro delle attenzioni non solo le opportunità ma anche i risultati considerati significativi (una vita comunitaria, piena, fraterna, partecipante) (Becchetti, Bruni & Zamagni, 2019). L'orientamento può essere qui concepito come processo che aiuta le persone a individuare i propri talenti e percorsi formativi che li possano favorire e potenziare, non solo a vantaggio di una vita lavorativa di qualità e soddisfacente per sé, ma anche di processi di responsabilità sociale e civile, che permettano di essere membri attivi nella costruzione del bene comune.

- e) *Visioni egualitariste*: dando per fondamentale l'idea di una società armonica, caratterizzata da insiemi di persone che sono più della somma delle parti, ci si posiziona su idee di giustizia sociale che pongono al centro l'uguaglianza sostanziale, comprensiva di uguaglianza economica, di risultati e trattamenti, come processi tesi ad eliminare, se possibile alla radice, in entrata, le lotterie naturali e impedire la formazione di quelle sociali. Ad esse si sono aggiunte come finalità l'eliminazione delle lotterie geografiche, temporali e di specie. Le azioni privilegiate per queste finalità sono diverse e si posizionano lungo un processo additivo-trasformativo via via più intenso e profondo. A tal fine non bastano più solo azioni e politiche redistributive finalizzate a realizzare sistemi di supporti universalistici, per i binomi educazione/scuola, salute/sanità, sussistenza-reddito/lavoro, basati sul reperimento di risorse economiche soprattutto dalla parte più ricca della società.

Le varie correnti di pensiero e approfondimento enfatizzano la necessità di procedere su una serie di vie. Ricordiamo qui le seguenti:

* Quelle relative ai processi di riconoscimento, in particolare di gruppi sociali marginalizzati, per questioni culturali e/o economiche, per garantire partecipazione e voce nella realizzazione di supporti, servizi, politiche sociali

e non solo, e processi trasformativi della realtà socio-economica (Fraser & Honneth, 2007; Casalini & Cini, 2012)

* Quelle relative a processi di riconoscimento e redistribuzione insieme, che possono fortificare la costruzione di traiettorie trasformative, in quanto se i primi processi, di riconoscimento, si basano su assunti di eguale rispetto e stima di tutte le persone, i secondi, di redistribuzione, permettono la distribuzione di risorse materiali capaci di garantire indipendenza e voce ad ognuno (Fraser & Honneth, 2007). Fra le strategie da promuovere e agire vi sono soprattutto quelle trasformative, rispetto a quelle affermative: mentre queste seconde tendono a mitigare gli effetti delle iniquità sociali, le prime puntano a cambiare le strutture sociali alla base delle iniquità, concentrandosi sulle cause più che sui risultati, puntando a soluzioni più complesse e a lungo termine.

* Quelle relative ai processi di biopolitica, decolonizzazione, ecologici; le prime pongono l'attenzione sulle forme di potere, la consapevolezza delle stesse, l'eliminazione di strutture gerarchiche, la creazione di forme di potere diffuso e l'avvio di nuove forme di convivenza e condivisione (Foucault, 1998; Negri & Hardt, 2002); le seconde e le terze portano l'attenzione ai binomi Nord/Sud del mondo, centro/periferie, rapporti fra umani e non umani, al fine di dare avvio a nuove sperimentazioni di convivenza e rispetto, con processi trasformativi, di consapevolezza profondi, incentrati su nuove forme di reddito, di valorizzazione della cura, di rapporti altri con le altre forme di vita (Pellizzoni, 2023). Queste ultime vie ben si sposano con l'idea di Orientamento 5.0: qui l'orientamento può essere visto non come strumento di adattamento e mantenimento di ciò che c'è, ma può entrare nel circuito virtuoso di un processo che collabora alla trasformazione. L'orientamento può essere partecipe e rilanciare questo stesso processo che esalta e aiuta a realizzare forme di giustizia che potremmo chiamare eco-sociale, senza se e senza ma; può collaborare alla costruzione di nuove traiettorie basate non solo sul concetto di libertà, ma anche su quello di uguaglianza, in particolare sostanziale, ponendo al centro della scena, insieme ai processi di fratellanza e collaborazione, la ricerca di forme sociali che siano capaci non solo di ridistribuire, ma anche rimodellare il modo di fare economia, di fare sviluppo, così da permettere a numeri via via più ampi di esseri umani, e non solo, vite di qualità, dignitose, ricche di partecipazione. E in particolare questo terzo approccio, che ci vede particolarmente coinvolti, sposa visioni inclusive ed ecologiche (Lowy, 2021).

Inclusione. Nella costruzione della società 5.0 al centro vi è il riferimento all'inclusione. Va però tenuto presente che oggi il termine inclusione è abusato, spesso utilizzato per far digerire azioni che vanno nella direzione opposta a quanto sta effettivamente a cuore all'Inclusione. E proprio per evitare di farci intrappolare in questi processi proviamo a fare prima di tutto delle distinzioni con due termini con cui viene confusa, inserimento e integrazione. Anche se tutte e tre le parole iniziano per IN, che dà l'idea di movimento 'verso degli spazi interni', e sono usate frequentemente nei mass media e nei dibattiti politici indistintamente, e spesso, anche per fini manipolativi, si usa il termine Inclusione al posto di Inserimento o di Integrazione. Sono necessarie delle distinzioni perché inserimento, integrazione e inclusione sono tutt'altro che sinonimi e spesso rappresentano posizioni ideologiche antitetiche.

L'*inserimento* si prefigge di realizzare una serie di azioni finalizzate a collocare una persona in un gruppo. Potremmo dire che storicamente si è trattato di inserire persone di gruppi minoritari in gruppi di maggioranza e nei loro ambienti al fine di ridurre o eliminare i processi di segregazione ed esclusione (Rossi, 2017; Soresi, 2019). Nel suo risvolto storico l'inserimento si è proposto di combattere la segregazione di persone con disabilità, istituzionalizzate e isolate dal resto della comunità, sottoposte così a trattamenti speciali e all'assenza di progetti di vita personalizzati coinvolgenti persone senza disabilità del territorio. Ha una sua valenza storica in quanto rappresenta, almeno in Italia, le lotte di numerose persone, eticamente impegnate, attivisti e attiviste, protese, nel periodo dei 'Trenta gloriosi', negli anni '70, a favorire la deistituzionalizzazione e a far sperimentare la presenza nelle scuole e nelle comunità di coloro che erano stati fino ad allora relegati in contesti speciali. Tutti questi movimenti hanno di fatto 'costretto' i decisori politici a promulgare quella famosa legge 517 che ha decretato l'avvio in tutta la nostra penisola dell'inserimento scolastico, diventando in seguito un riferimento obbligato per iniziative di inserimento anche in altri paesi. Gli impegni in tal senso, con una strada oramai facilitata, hanno portato negli anni '80/90 alle leggi per l'inserimento all'università e nel contesto lavorativo. Se da un lato l'inserimento è condizione sine qua non per cui le persone con disabilità o con altre caratteristiche possano partecipare alla vita comunitaria, dall'altra dobbiamo ricordare che una volta collocata la persona, garantita la sua presenza fisica, spesso poco viene fatto per facilitare da parte del contesto forme di coinvolgimento; e questo è il limite. Tutt'al più si agisce per promuovere alcune abilità di base necessarie a stare nei contesti, come quelle di autonomia, movimento, ecc. Se prendiamo il caso di un alun-

no con disabilità, l'inserimento riguarda la promozione di una serie di capacità funzionali e la sua sistemazione nell'ambito di una classe comune, dove si trova a seguire ciò che accade (o grazie a processi di integrazione a seguire insegnamenti diversi e separati), per altro spesso dopo che sono state rese note le sue caratteristiche peculiari con processi di etichettamento, ovvero di 'visibilizzazione' delle stesse. È la persona che si deve adattare, ognuno deve rimanere al posto che 'generosamente' gli o le è stato assegnato senza grosse recriminazioni, non sono previsti cambiamenti contestuali, nelle regole delle attività formative o produttive, dello status quo.

In epoche recenti, che, come abbiamo visto, vengono definite neolibereiste, l'idea di inserimento è tornata alla ribalta, ma camuffata dalla parola inclusione. Si fa un gran parlare soprattutto di inclusione lavorativa con le politiche attive del lavoro, e via via anche con quelle sociali e scolastico/universitarie, che sembrano stracciarsi le vesti per favorirla. Ciò che assume un valore pregnante in realtà, e dietro tante parole edulcorate, è l'inserimento nel mondo del lavoro, con le sue due caratteristiche fondamentali: preparare la persona al contesto lavorativo e posizionarla in esso, senza preoccuparsi minimamente di modificare la domanda di lavoro, i contesti lavorativi, la struttura socio-economica su cui si basa. Si tratta così di darsi da fare, come servizi al lavoro, sociali ed educativi, per fare in modo che le persone mettano al centro la ricerca e l'inserimento in questo mondo del lavoro, ne accettino senza grosse recriminazioni, le caratteristiche di precarietà, frantumazione, riduzione dei diritti, riduzione del senso, ecc., si presentino pronte ad adattarsi, flessibili, ottimiste e positive, protese all'autoregolazione delle emozioni negative e all'efficienza, finanche a vergognarsi nel caso non ce la facciano, assumendosi le responsabilità del proprio fallimento. Soprattutto devono essere incapaci di analizzare ciò che accade con occhio critico, con una visione più ampia e sistemica, riflettere su richieste caratterizzate da scarsa dignità, immaginare realtà diverse.

È bene sottolineare però che rispetto al passato sono cambiati i valori di fondo e il linguaggio: se negli anni '60-'80 l'inserimento faceva parte delle lotte sociali che puntavano all'uscita dalla segregazione, dalla marginalizzazione, dall'istituzionalizzazione di alcune tipologie di persone, in particolare di quelle con disabilità e disturbi psichiatrici, si prefiggeva di portare le stesse a vivere nei contesti comunitari, educativi, finanche quelli lavorativi, per avviare forme di emancipazione in tali contesti (messi in discussione per la loro struttura sociale ma non per quella economica), oggi rappresenta qualcosa di diverso. Non è più il prodotto di lotte sociali, non ci si occupa di ridurre i processi di marginalizzazione, non punta più a favorire processi di

emancipazione; ci si preoccupa di alimentare il famelico mercato del lavoro, che necessita di braccia silenziose, accettanti lo status quo, efficienti. Chi non risponde ai canoni richiesti può rimanere ai margini e ampliare il gruppo di persone che sperimentano povertà e vulnerabilità, insieme a processi di etichettamento che aiutano a concentrarci sulla responsabilità individuale (Nota, Ginevra & Soresi, 2015; Soresi, 2021).

Il secondo termine con cui si tende a confondere il termine inclusione è quello di *Integrazione*. Qui non ci si accontenta più di garantire la presenza in un contesto e l'accesso allo stesso, ma si punta a fornire gli aiuti e i supporti, spesso speciali, affinché la persona con vulnerabilità possa rimanere, adattarsi al meglio e anche fare qualcosa. L'integrazione mantiene la sua attenzione sul singolo inserito e lo considera come un sistema (umano) da migliorare, migliorabile, 'non integro', non completo e, pertanto, bisognoso dell'apporto di altri elementi, per il quale sono da avviare processi di 'completamento' di qualcosa, tramite l'aggiunta di elementi che vengono considerati importanti e necessari per funzionamenti ottimali. Per poter fornire i supporti all'integrazione, al miglioramento, sia a scuola che al lavoro, ad esempio, prima di tutto va verificata la presenza di eventuali difficoltà, mancanze, svolgendo accertamenti, analisi, valutazioni, profilazioni, certificazioni e diagnosi, che amplificano le differenze. Queste analisi permettono di individuare i supporti speciali da fornire, compensazioni da elargire, a cui seguono monitoraggi sistematici. Si perpetua in questo modo l'essere speciali, l'essere soggetti che devono rimanere sotto osservazione, che potrebbero essere 'posizionati' fuori dal contesto se qualcosa va storto, 'in bilico fra in e out'. L'integrazione non si preoccupa per nulla di modificare i contesti, ma con le sue operazioni di analisi, diagnosi, supporti, accertamenti, indicatori di idoneità, bilanci di competenze, si posiziona sul soggetto con difficoltà, che va 'cambiato', e sul/sulla professionista del supporto, che deve agire questi processi.

La vulnerabilità è diventata l'oggetto di forme di 'pari opportunità' e di giustizia sociale basata sull'uguaglianza di opportunità. Purtroppo, nel corso del periodo neoliberalista il tutto si è incancrenito e la vulnerabilità, più che condizione da fronteggiare e ridurre, è diventata fonte di guadagno e di reddito nell'ambito di un sistema basato sul 'paradigma della specializzazione' che, come diceva Silver (1994), favorisce l'infoltirsi di schiere di professionisti, in possesso di svariati titoli di specializzazione, sia nell'ambito dell'insegnamento che in altri ambiti, creando settori professionali e mantenendo inalterata l'idea di vulnerabilità come problema individuale, che va curato, ma non eliminato perché fonte di profitto. In linea con tutto questo,

oggi si parla sempre più spesso ad esempio di Diversity e Disability Manager, in sostanza di un altro specialista che si deve occupare della disabilità e diversità, che si centra sulla persona con disabilità e le sue possibilità di adattamento, più che sulla capacità dei contesti di gestire l'eterogeneità. Una delle riflessioni che viene fatta a riguardo si centra sul rischio di favorire la pratica truffaldina del "greenwashing" da parte di organizzazioni ed aziende, che grazie a ciò possono avere un ritorno gratuito di immagine ed una buona reputazione (Iodice, 2021). Le voci critiche ci invitano così a tenere presente che l'integrazione con la sua schiera di specialisti propone interventi centrati sul singolo che, anche se dicono di operare in funzione del fronteggiamento dell'esclusione, faticano ad eliminare il fenomeno di 'esclusione silenziosa' che continuerebbe ad essere presente in tanti nostri contesti formativi e lavorativi (Lewin, 2009).

A questo punto consideriamo l'*Inclusione* nelle sue formulazioni che si distanziano dall'idea di inserimento e di integrazione. Essa non vuole essere un processo proteso a inserire qualcuno da qualche parte (inserimento), né a far sì che queste si adattino agli ambienti con supporti speciali (integrazione): non si vuole occupare del posizionamento e della trasformazione delle persone con vulnerabilità. Si prefigge invece di occuparsi dei contesti di vita, di trasformare questi ultimi, anche se questo significa modificare lo status quo, per promuovere le capacità dei nostri ambienti di vita di consentire a tutti e a tutte partecipazioni attive e livelli soddisfacenti di vita, raccogliendo la sfida dell'eterogeneità e delle unicità delle persone (Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011). Va promossa la consapevolezza che le persone sono una diversa dall'altra e che sono uniche, che i contesti sono caratterizzati da eterogeneità, da molteplici unicità da considerare con attenzione e valorizzare. Questo ben si sposa con l'idea di Società 5.0, per definizione human centric e imperniata sulla personalizzazione per tutti e tutte in ogni ambito: la visione inclusiva valorizza la dignità umana, quale fattore universale e unificante, dando spazio e voce al contempo alle sue molteplicità e differenze. La diversità o, meglio l'eterogeneità, in altri termini, in una società inclusiva è considerata ovvia, è riconosciuta in modo tale da non richiedere più pratiche speciali per renderla visibile e trattarla. Le vulnerabilità, le fragilità di tutti e tutte sono 'la norma' e in modo sempre più intenso si invita a considerare anche le vulnerabilità e le fragilità dei nostri contesti naturali, quali elementi caratterizzanti ogni forma di vita.

E a proposito di vulnerabilità, le ricerche di questi ultimi dieci anni mettono in evidenza che non esiste la vulnerabilità, ma esistono le vulnerabilità (Johnson, Coma, & Castonguay, 2023). Oltre a quelle più tradizionali, più

conosciute, come quelle legate alla presenza di disabilità, malattie, condizioni di povertà economica, storie di migrazioni, oggi emergono con sempre più forza altre forme di vulnerabilità, che, intrecciandosi alle prime, ne accentuano le conseguenze negative: qui faremo un breve accenno alle vulnerabilità ambientale, finanziaria, sanitaria, digitale, professionale.

La *vulnerabilità ambientale* riguarda il grado con cui un sistema o una persona viene esposta agli effetti negativi dei cambiamenti climatici, unitamente alla sensibilità e capacità di adattamento degli individui (Füssel & Klein, 2006). Nguyen, Horne, Fien e Cheong (2017) identificano i tre aspetti principali della vulnerabilità climatica: il grado di esposizione a variazioni climatiche significative (quali inondazioni, siccità, tempeste, erosione del suolo, ecc.), la sensibilità alle stesse e ai danni associati, più intensa in particolari gruppi (come persone anziane, agricoltori, ecc.), e le capacità di adattamento relate alla presenza di risorse sociali, fisiche e finanziarie. Guillard-Gonçalves e Zêzere (2018) sottolineano la necessità di ricorrere a indicatori complessi per misurare questo tipo di vulnerabilità, capaci di considerare contemporaneamente aspetti individuali e sociali (es. età delle persone, status occupazionale) e caratteristiche degli ambienti (es. sicurezza e accessibilità degli edifici, ecc.).

Con l'espressione *vulnerabilità 'sanitaria'* si fa riferimento all'esposizione al rischio di sviluppare malattie o subire danni fisici, che può essere reso più consistente da un insieme di aspetti individuali, collettivi e contestuali (Cestari et al., 2017). Un esempio recente e di cui tutti abbiamo avuto contezza è l'esposizione alla pandemia da Covid 19, fenomeno che si è dimostrato essere associato a consistenti rischi di salute sia fisica che psicologica (Lee et al., 2022). Per altro oggi e nel prossimo periodo la vulnerabilità sanitaria sarà amplificata dall'inquinamento ambientale. Secondo il rapporto OMS, nel 2016, a causa dell'inquinamento atmosferico circa 600mila bambini sono morti per infezioni acute delle basse vie respiratorie ed è aumentato per le diverse fasce di età il rischio di malattie croniche, come quelle cardiovascolari.

La *vulnerabilità finanziaria* riguarda l'essere esposti a forme di shock finanziari, che comportano inattese perdite di reddito e/o spese poco controllabili (Dodaro & Bifulco, 2022). Chipunza e Fanta (2022) sostengono che la struttura finanziaria presente nelle nostre società è un sistema complesso, penetrabile da pochi e impenetrabile per molti, come abbiamo già visto, per la cui conoscenza sono necessarie informazioni specialistiche che solo alcuni gruppi di persone hanno. Così la vulnerabilità finanziaria è in relazione a scelte di gestione dei propri beni non ottimali rispetto a coloro che non

vivono le stesse difficoltà, sia che si tratti di gestire i risparmi (difficoltà a mettere da parte), di fare investimenti (con giochi d'azzardo ad alto rischio) e di assumere stili di vita più vantaggiosi (cattiva gestione del denaro per affrontare le necessità). Per altro queste situazioni possono essere aggravate dalla presenza di truffe e manipolazioni da parte di coloro che tendono a sfruttare proprio le scarse conoscenze e l'ingenuità (Pinsker, McFarland, & Stone, 2011).

La *vulnerabilità digitale o cyber vulnerability* riguarda l'esposizione ad attacchi informatici, che possono caratterizzarsi come veri e propri crimini informatici, come quelli degli hacker che tentano di accedere illegalmente ai dispositivi e ai dati personali (Rostami et al., 2023). In considerazione di ciò, Wijayanto e Prabowo (2020) sottolineano come nel periodo Covid-19 la maggiore quantità di tempo trascorso su internet abbia esposto maggiormente le persone a fenomeni di criminalità digitale. Attraverso la Cybersecurity Behavior Vulnerability Scale hanno di fatto messo in evidenza come la scarsa conoscenza relativa alla sicurezza informatica correli con elevati tassi di vulnerabilità digitale e possibilità di essere esposti a un maggior numero di reati. Ong et al. (2022) descrivono in questa ottica anche il comportamento di sharing dei genitori (condivisione di foto di bambini e figli in internet, nei social media), che agendo nel tentativo di ricevere feedback e supporti per l'educazione dei bambini espongono sé stessi e i figli a forme di 'predazione' digitale.

Infine, possiamo ricordare la *vulnerabilità professionale*, la proposta di lavori poco dignitosi, che espongono le persone a varie forme di sfruttamento e impediscono alle stesse di trarre valore personale e sociale dalle esperienze lavorative che per altro occupano gran parte delle loro giornate e della loro esistenza (García-Pérez, Prieto-Alaiz, & Simónet, 2017). Gutiérrez-Barbarrusa (2016) mette in evidenza quattro principali dimensioni che caratterizzano la vulnerabilità professionale: l'insicurezza relativa alla continuità della relazione lavorativa, che rende difficile per i lavoratori esercitare il controllo sul loro futuro professionale e sociale; la presenza di un salario 'povero', che non permette di fronteggiare adeguatamente spese e costi; l'indebolimento della protezione sociale dei lavoratori e delle lavoratrici con il conseguente progressivo declino della legislazione a supporto di condizioni lavorative di qualità; una maggiore discrezionalità da parte dei datori di lavoro e una insufficiente copertura dei regimi pubblici di protezione sociale, in particolare per quanto riguarda le indennità di disoccupazione e le pensioni, che aumentano i livelli di incertezza e vulnerabilità dei lavoratori nei confronti delle forze di mercato.

Da quanto esposto sin qui emerge chiaramente che le vulnerabilità, di cui si deve imparare a parlarne al plurale, sono numerose, tese ad intaccare parti via via più ampie della popolazione, fra loro intrecciate, e a produrre sistemi che intrappolano le persone in forme di impoverimento sempre più invasive, profonde e resistenti.

Così anche partendo da aspetti individuali, come la presenza di menomazioni, malattie, storie di migrazione, ecc., capaci sicuramente di caratterizzare la vita delle persone, diventa essenziale porre attenzione sugli eventi (traumatici e non, momentanei o duraturi) e sulle condizioni contestuali, economiche, legali, amministrative, ideologiche, ecc., del macrosistema e del mesosistema, rese attive spesso da chi ha più potere e possibilità di incidere, che caratterizzano, moltiplicano, accentuano le difficoltà delle persone. Si deve diventare consapevoli che per incuria, per profitto, per ignoranza, per cinismo, vi è una variegata quantità di condizioni che infliggono dolore, insicurezza, disagio, perdite (Binder, 2022; Nota, Santilli, & Zucchini, 2023; Soresi, 2021). Ecco allora che l'inclusione ci porta a superare l'idea che la vulnerabilità sia la spiegazione stessa dei fenomeni di difficoltà (Gilodi, Albert, & Nienaber, 2022), ad andare oltre la convinzione che è la persona ad essere vulnerabile (e quindi lo è per tutto e per sempre, non c'è scampo) perché ha scarse capacità di gestione del rischio, ha scarse capacità di difendersi e di fronteggiare gli eventi negativi, di salvaguardare i propri interessi. L'inclusione rifugge dal trattare tutto questo come una responsabilità individuale e come una sconfitta del singolo e ci spinge a considerare il ruolo del contesto, delle condizioni che possono creare vulnerabilità, delle barriere, degli ostacoli; ci invita a metterli in evidenza, a trattarle come un fenomeno contesto-dipendente (Correia de Barros, 2022).

In questa ottica, l'Orientamento 5.0 aderisce appieno a questa visione, e punta a collaborare alla costruzione di contesti inclusivi, infondendo nelle sue attività questi concetti, da un lato, e operando a vantaggio di processi trasformativi, perché i futuri da costruire vengano pensati non come 'presenti trasportati nel futuro', ma come nuove forme di convivenza che fra le altre cose facilitino anche la coesione fra esseri umani, ma non solo, vite basate sulla dignità, il rispetto, la valorizzazione di tutti e tutte e anche delle forme non umane di vita.

Quarto capitolo

La coscienza critica per la costruzione del futuro professionale

4.1 Introduzione

La coscienza critica, intesa come consapevolezza delle dinamiche di potere e delle ingiustizie sociali, rappresenta un elemento fondamentale nella formazione di professionisti e professioniste consapevoli e attivi nella società contemporanea. Questo concetto, che affonda le sue radici nella teoria sociale del Novecento, ha subito numerose evoluzioni e applicazioni in diversi campi, dalla filosofia all'educazione, dalla sociologia alla psicologia. Ad oggi la coscienza critica è considerata nell'ambito dell'Orientamento 5.0, che sarà descritto nelle pagine che seguono e considerata un elemento essenziale per far fronte alle complessità del mondo contemporaneo e per contribuire attivamente alla creazione di una società più equa e sostenibile.

4.2 Le radici storiche della coscienza critica

La Scuola di Francoforte e la Teoria Critica. La coscienza critica, come concetto filosofico e sociologico, trova le sue radici più profonde nel lavoro della Scuola di Francoforte, un gruppo di intellettuali attivi dagli anni '20 del Novecento che si impegnarono a decostruire le strutture che perpetuavano alienazione e oppressione in un periodo segnato da crisi politiche, economiche e dall'ascesa di ideologie autoritarie.

Max Horkheimer, uno dei fondatori della Scuola di Francoforte, nel suo saggio del 1937 "Teoria tradizionale e teoria critica", gettò le basi per una nuova comprensione del ruolo della teoria nella società. Horkheimer (1937) sosteneva che: "La teoria critica non ha altra istanza specifica che l'interesse, intrinseco ad essa, per il superamento dell'ingiustizia sociale" (p. 172). Questa affermazione sottolineava il carattere trasformativo della teoria critica, che non doveva limitarsi a descrivere i fenomeni sociali, ma doveva diventare uno strumento per il cambiamento radicale della società.

Theodor Adorno, altro esponente di spicco della Scuola, si concentrò sulla critica della cultura di massa come mezzo di manipolazione e controllo. Nella "Dialettica dell'illuminismo", scritta con Horkheimer, Adorno affermava: "L'illuminismo, nel senso più ampio di pensiero in continuo progresso, ha perseguito da sempre l'obiettivo di togliere agli uomini la paura e di renderli padroni" (Adorno & Horkheimer, 1947, p. 12). In questa frase si sottolinea che lo scopo del progresso umano è sempre stato quello di liberare le persone dall'ignoranza e dalla superstizione, rendendole più sicure e in controllo del proprio destino. Tuttavia, nella riga successiva introduce un'amara ironia: "Ma la terra interamente illuminata splende all'insegna di trionfale sventura" (p. 12). Qui, Adorno e Horkheimer suggeriscono che, nonostante tutti i progressi scientifici e tecnologici (la 'terra interamente illuminata'), l'umanità non è diventata più felice o libera. Questa critica alla razionalità strumentale e alla cultura di massa ha aperto nuove prospettive sulla formazione della coscienza critica, evidenziando come il progresso tecnologico e culturale potesse paradossalmente portare a nuove forme di oppressione e alienazione. Adorno e Horkheimer erano particolarmente preoccupati/e per il modo in cui la cultura di massa potesse essere usata come strumento di controllo sociale, standardizzando il pensiero e sopprimendo quello critico individuale. Temevano che, invece di liberare le persone, il progresso tecnologico e culturale potesse in realtà renderle più facili da manipolare e controllare.

Herbert Marcuse, ulteriore membro influente della Scuola di Francoforte, si concentrò sull'analisi delle società industriali avanzate e sulle forme pervasive di controllo sociale che esse producevano. Nel suo libro "L'uomo a una dimensione" (1967), offre una visione provocatoria delle società industriali avanzate. Egli descrive un mondo in cui il progresso tecnologico ha creato un'illusione di libertà e benessere, nascondendo in realtà forme sottili ma pervasive di controllo sociale. L'autore dipinge un quadro di società apparentemente idilliche: confortevoli, dove la vita scorre senza intoppi evidenti, governate da una logica apparentemente razionale e democrati-

ca. Tuttavia, sotto questa superficie levigata, egli individua una profonda 'non-libertà'. Paradossalmente, sostiene Marcuse, proprio il progresso tecnico che ha portato a questo benessere materiale ha anche creato le condizioni per una forma più insidiosa di oppressione. In queste società, le persone godono di un certo livello di comfort materiale, ma a un prezzo nascosto. La vita quotidiana sembra fluire senza conflitti significativi, tutto appare organizzato in modo razionale ed efficiente. Le istituzioni democratiche, con le loro elezioni regolari e libertà civili, danno l'impressione di una società libera e aperta. Eppure, Marcuse argomenta che questa apparente libertà nasconde una realtà più complessa e problematica. Il meccanismo di controllo sociale che Marcuse descrive opera in modo sottile e pervasivo. La società offre comfort e sicurezza, ma in cambio si aspetta conformità. Le persone sono incoraggiate a trovare soddisfazione nel consumo piuttosto che nel pensiero critico o nell'azione politica. La pubblicità e i media creano 'falsi bisogni', manipolando i desideri delle persone verso cose di cui non hanno realmente necessità. Invece di una repressione aperta, il controllo sociale opera attraverso la cultura e l'economia, creando un'atmosfera in cui il pensiero critico e l'immaginazione di alternative sociali diventano sempre più difficili. Il risultato di questo processo, secondo Marcuse, è 'l'uomo a una dimensione': un individuo che ha perso la capacità di pensare criticamente e di immaginare modi alternativi di organizzare la società e la propria vita. Questo individuo tende ad accettare lo status quo senza metterlo in discussione, trovando conforto nella conformità e nel consumo piuttosto che nella ricerca di una libertà più autentica e significativa. Di fronte a questa situazione, Marcuse auspica lo sviluppo di una 'coscienza critica'. Questa consapevolezza permetterebbe alle persone di riconoscere le forme sottili di controllo sociale, di mettere in discussione ciò che la società presenta come normale o desiderabile, e di immaginare modi alternativi di vivere e organizzare la società. In essenza, Marcuse ci invita a guardare oltre la superficie di benessere e libertà apparente delle società moderne, per riconoscere e sfidare le forme più nascoste di oppressione e controllo.

L'evoluzione del concetto di coscienza critica. Il concetto di coscienza critica, originariamente sviluppato nell'ambito della filosofia e della sociologia, ha dimostrato una notevole versatilità e rilevanza, estendendosi ben oltre i suoi confini disciplinari iniziali. Nel campo della psicologia essa si riferisce ad una forma di consapevolezza che va oltre la semplice percezione della realtà, coinvolge una valutazione attenta e riflessiva delle relazioni di potere, delle ideologie dominanti e delle strutture di oppressione che modellano le interazioni con gli altri e con l'ambiente e consente di riconoscere come

il proprio privilegio o la sua mancanza possano influire su tali interazioni (Watts et al., 2011; Diemer et al., 2020). Essa consente dunque agli individui, di riflettere in modo critico e di sviluppare forme di pensiero e di azione maggiormente ‘complesse’, che permettano loro di imparare a vivere nell’incertezza, nel rischio e a contatto con la diversità (Freeman & Vasconcelos, 2010). La formulazione più contemporanea della coscienza critica viene attribuita al lavoro di Paulo Freire, soprattutto nel contesto dell’educazione liberatrice. Freire, educatore brasiliano nato nel 1921, ha vissuto in prima persona le disuguaglianze e le ingiustizie sociali del suo paese. Queste esperienze hanno profondamente plasmato il suo pensiero e lo hanno spinto a cercare nuovi approcci educativi che potessero fungere da catalizzatori per il cambiamento sociale. Attingendo ai concetti della teoria critica e combinandoli con le sue osservazioni sul campo, Freire ha sviluppato quella che è diventata nota come ‘pedagogia critica’. Nel suo libro “La pedagogia degli oppressi”, Freire (1971) articola una visione rivoluzionaria dell’educazione sostenendo che non è mai neutrale, ma è sempre un atto politico. L’educazione in tal senso può servire due scopi diametralmente opposti: può essere uno strumento di conformità e integrazione nel sistema esistente, o può essere un mezzo per la liberazione e la trasformazione sociale. Freire critica aspramente quello che chiama il ‘modello bancario’ dell’educazione, in cui gli studenti e le studentesse sono visti/e come contenitori vuoti da riempire con la conoscenza trasmessa dagli/dalle insegnanti. Questo approccio, sostiene, serve solo a perpetuare le strutture di potere esistenti e a mantenere lo status quo. In alternativa, propone un modello di educazione basato sul dialogo, sulla riflessione critica e sull’azione trasformativa. La pedagogia critica di Freire mira a sviluppare negli studenti e nelle studentesse una coscienza critica, o ‘conscientização’ in portoghese. Questo termine, difficile da tradurre perfettamente, si riferisce a un processo di apprendimento che permette alle persone di percepire le contraddizioni sociali, politiche ed economiche e di agire contro gli elementi oppressivi della realtà. Non si tratta semplicemente di acquisire conoscenze, ma di sviluppare la capacità di analizzare criticamente il mondo e di agire per cambiarlo. Freire sostiene che l’educazione dovrebbe essere un processo di co-creazione di conoscenza tra insegnanti e studenti/studentesse, basato sulle esperienze di vita e sul contesto sociale. Questo approccio, che egli chiama ‘educazione problematizzante’, incoraggia gli studenti e le studentesse a mettere in discussione le assunzioni date per scontate, a riflettere criticamente sulla propria realtà e a immaginare alternative.

L’impatto del lavoro di Freire è stato profondo e duraturo. Oggigiorno, gli studiosi e le studiose contemporanei/e si basano sulla teorizzazione di

Freire della coscienza critica e sostengono che essa comprenda tre sottocomponenti distinte, ma tra loro correlate: (1) la riflessione, che è l'analisi delle condizioni sociali inique; (2) la motivazione (a volte indicata come *agency* politica o efficacia politica), che è l'interesse e la credenza di efficacia nel porre rimedio a tali iniquità; e (3) l'azione critica, che è l'azione intrapresa, individualmente o collettivamente, per produrre o partecipare ad attività volte a creare un cambiamento sociale (Watts et al., 2011; Rapa et al., 2020; Thomas et al., 2014).

Secondo i modelli teorici contemporanei, la coscienza critica riguarda, dunque, il riuscire innanzitutto a focalizzare le attenzioni sui temi sociali significativi, quali ad esempio le disuguaglianze, le discriminazioni, la mancanza di lavoro dignitoso, la precarizzazione e la distruzione della natura. Si tratta, poi, di identificare le condizioni e i fattori contestuali e sistemici che li caratterizzano e li mantengono in vita, le conseguenze a livello individuale e sociale, in termini di benessere e possibilità, e di mettere in atto azioni e impegni personali e/o collettivi al fine di produrre forme di cambiamento sociale (Nota et al., 2020; Mitchell et al., 2018). L'influenza di Paulo Freire si è estesa ben oltre il suo lavoro originale, ispirando una nuova generazione di educatori/educatrici e teorici/teoriche che hanno ampliato e adattato i suoi concetti a diversi contesti. Tra i/le più influenti seguaci e innovatori/innovatrici della pedagogia critica troviamo Henry Giroux, Bell Hooks e Peter McLaren.

Il primo autore, Henry Giroux, è considerato uno dei fondatori della pedagogia critica negli Stati Uniti, e ha esteso il lavoro di Freire collegandolo alle teorie culturali postmoderne e agli studi sui media. Giroux ha enfatizzato l'importanza di analizzare criticamente la cultura popolare e i media come forme di 'pedagogia pubblica'. Nel suo libro "Theory and Resistance in Education" (1983), Giroux sostiene che le scuole sono siti di produzione culturale e non solo di riproduzione, e che gli/le insegnanti dovrebbero essere visti/e come 'intellettuali trasformativi/e' capaci di sfidare le disuguaglianze sociali. L'autore ha anche esplorato il concetto di 'pedagogia del confine', che incoraggia gli studenti e le studentesse ad attraversare i confini culturali e disciplinari per sviluppare una comprensione più critica e multiforme della realtà. Ha scritto: "La pedagogia critica si impegna a forme di apprendimento e azione intraprese in solidarietà con i gruppi e le comunità subordinate, iniziando con una comprensione delle loro esperienze e delle loro percezioni del mondo" (Giroux, 1992, p.13).

Bell Hooks, pseudonimo di Gloria Jean Watkins, ha portato una prospettiva femminista e antirazzista alla pedagogia critica. Nel suo influente libro

“Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom” (1994), Hooks esplora come l’educazione possa essere uno strumento per sfidare il sessismo, il razzismo e altre forme di oppressione. Ha enfatizzato l’importanza di creare spazi di apprendimento che valorizzino le voci e le esperienze di tutti gli studenti e di tutte le studentesse, in particolare quelli e quelle provenienti da gruppi marginalizzati. Ha introdotto il concetto di ‘pedagogia impegnata’ per sottolineare l’importanza del benessere emotivo e spirituale nel processo educativo. Questa visione dell’educazione come pratica spirituale non è religiosa in senso stretto, ma piuttosto un riconoscimento della dimensione interiore e relazionale dell’apprendimento. Hooks sostiene che ignorare questi aspetti nell’educazione può portare a un’esperienza di apprendimento incompleta e potenzialmente alienante.

La visione di Hooks di una ‘relazione amorevole con la conoscenza’ che trascende la semplice acquisizione di informazioni trova eco nell’approccio di McLaren alla pedagogia critica. Mentre Hooks enfatizza la trasformazione personale attraverso un impegno profondo con il sapere, McLaren estende questa prospettiva al contesto sociale più ampio. Nel suo libro “Life in Schools” (1989), McLaren analizza come le istituzioni educative possano sia perpetuare che sfidare le disuguaglianze sociali, sottolineando l’importanza di un approccio critico e trasformativo all’educazione che risuona con l’idea di Hooks di un apprendimento profondamente impegnato e potenzialmente liberatorio. McLaren (1998) ha anche introdotto il concetto di ‘pedagogia rivoluzionaria’, che collega l’educazione critica alla lotta politica più ampia contro il capitalismo e l’imperialismo.

Nel campo degli studi multiculturali, il pensiero critico ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo di approcci che valorizzano la diversità culturale e sfidano il razzismo e l’etnocentrismo. Banks (2004), pioniere in questo campo, ha sottolineato l’importanza di una prospettiva critica nell’analisi delle relazioni interculturali. L’autore (2004) promuove una comprensione più profonda delle dinamiche di potere nelle società multiculturali, sostenendo che “l’educazione multiculturale è un’idea, un movimento di riforma educativa e un processo il cui obiettivo principale è cambiare la struttura delle istituzioni educative in modo che gli studenti e le studentesse di entrambi i sessi e di diversi gruppi razziali, etnici e di classe sociale abbiano pari opportunità di successo scolastico” (p. 1). Questa visione è stata ulteriormente sviluppata da studiosi e studiose come Geneva Gay (2010), che enfatizza l’importanza di incorporare le esperienze culturali degli studenti e delle studentesse nel processo di apprendimento.

Nel campo degli studi ambientali, i principi del pensiero critico sono stati applicati per promuovere una comprensione approfondita delle questioni ambientali e incoraggiare l'azione per la sostenibilità. Gruenewald (2003) ha proposto un approccio di 'place-based education' che integra la critica sociale con l'impegno ambientale. Gruenewald sostiene che una pedagogia critica del luogo mira a: (a) identificare, recuperare e creare spazi materiali e luoghi che insegnano come vivere bene nei nostri ambienti totali; (b) identificare e cambiare i modi in cui il potere opera attraverso i luoghi per controllare sia noi che la natura; e (c) considerare il potere del luogo come fonte di apprendimento significativo e come mezzo per la trasformazione sociale e ambientale (Bowers, 2001).

Nel campo degli studi sui media, il pensiero critico ha influenzato lo sviluppo di approcci che insegnano ad analizzare criticamente i media e a creare contenuti mediatici originali. Kellner e Share (2007) hanno elaborato un modello di 'critical media literacy' che combina l'analisi critica dei media con la produzione creativa. Nel loro articolo, sostengono che la critical media literacy espande la nozione di alfabetizzazione per includere diverse forme di comunicazione di massa, cultura popolare e nuove tecnologie. Essa approfondisce il potenziale della literacy education per analizzare criticamente i rapporti tra media e pubblico, informazione e potere. Questo approccio è stato ulteriormente sviluppato da studiosi e studiose come Hobbs (2010) che esplora come integrare l'alfabetizzazione mediatica critica nelle pratiche educative quotidiane.

Nel campo della formazione per adulti e adulte, i concetti di Freire sono stati ampiamente applicati, in particolare nei programmi di alfabetizzazione e di sviluppo comunitario. Mezirow (1991) e Cranton (2006) sostengono che l'apprendimento trasformativo implica un processo di riflessione critica sulle assunzioni su cui si basano le nostre prospettive di significato.

In conclusione, l'eredità di Freire, attraverso il lavoro di questi/e e altri/e studiosi/e, continua a influenzare profondamente il pensiero educativo contemporaneo, offrendo strumenti per affrontare le sfide educative e sociali del XXI secolo.

4.3 La coscienza critica nell'epoca contemporanea

Nei tempi odierni, caratterizzati da rapidi cambiamenti tecnologici, crisi ambientali e crescenti disuguaglianze, la coscienza critica assume un ruolo sempre più cruciale. Come osserva il filosofo Byung-Chul Han (2022) nel

suo recente libro “Infocracy”, “viviamo in un’epoca di iper-informazione, ma paradossalmente, questa abbondanza di informazioni non porta necessariamente a una maggiore comprensione o a decisioni più sagge” (p. 45). Han sottolinea l’importanza di sviluppare una coscienza critica capace di destreggiare questo diluvio informativo e di discernere la verità in un’era di post-verità e fake news. Una ricerca condotta da Pennycook e Rand (2019) ha dimostrato che la capacità di pensiero analitico è associata a una migliore capacità di discernere le notizie false da quelle vere, indipendentemente dall’orientamento politico.

Nel suo saggio “Pandemic! COVID-19 Shakes the World”, Slavoj Žižek (2020) argomenta che la crisi sanitaria globale ha messo in luce le contraddizioni e le fragilità dei nostri sistemi sociali ed economici. Žižek (2020) sostiene che “la vera scelta che dobbiamo affrontare è tra un barbarismo con volto umano e un rinnovato comunismo” (p. 104). Questa osservazione sottolinea la necessità di una coscienza critica capace di immaginare e costruire alternative radicali ai sistemi esistenti. Uno studio condotto da Bavel et al. (2020) ha esaminato l’importanza del pensiero critico e della fiducia nella scienza per affrontare efficacemente la crisi sanitaria.

Nel contesto della crisi climatica, che continua a intensificarsi, la coscienza critica diventa un imperativo morale. Greta Thunberg, nel suo discorso al World Economic Forum del 2020, ha dichiarato: “La nostra casa è ancora in fiamme. La vostra inazione sta alimentando le fiamme ora dopo ora” (Thunberg, 2020). Questa potente metafora richiama l’urgenza di sviluppare una coscienza critica ecologica, capace di comprendere le interconnessioni tra i sistemi umani e naturali e di agire di conseguenza. Uno studio condotto da Hornsey et al. (2016) ha esaminato i fattori che influenzano lo scetticismo sul cambiamento climatico in 25 paesi. Gli autori hanno evidenziato che le variabili ideologiche e psicologiche erano più predittive dello scetticismo sul clima rispetto alle variabili demografiche o di conoscenza scientifica, sottolineando l’importanza di sviluppare una coscienza critica che vada oltre la semplice acquisizione di conoscenze.

La rivoluzione digitale e l’ascesa dell’intelligenza artificiale pongono nuove sfide per la coscienza critica. Kate Crawford (2021), nel suo libro “Atlas of AI”, esplora le implicazioni etiche, sociali e ambientali dell’intelligenza artificiale. Crawford argomenta che “l’AI non è solo un insieme di tecnologie, ma un sistema di potere che sta rimodellando il mondo in modi spesso invisibili” (Crawford, 2021, p. 8). Questa osservazione sottolinea l’importanza di una coscienza critica digitale, capace di riconoscere e sfidare le nuove forme di potere e controllo emergenti nel panorama tecnologico. La ricerca

empirica supporta questa preoccupazione. Uno studio condotto da Zuboff (2019) offre un'analisi critica del modello di business delle grandi aziende tecnologiche. Attraverso un'estesa ricerca basata su documenti aziendali, brevetti e interviste, Zuboff ha identificato un nuovo paradigma economico che ha denominato 'capitalismo della sorveglianza'. Questo modello si fonda sull'estrazione massiccia di dati personali, spesso raccolti senza un consenso pienamente informato, e sul loro utilizzo per prevedere e influenzare il comportamento umano. L'autrice dimostra come questo sistema sia evoluto da un iniziale focus sulla pubblicità mirata a un'ambizione più vasta di modellare il comportamento sociale su larga scala. La sua ricerca rivela come le aziende tecnologiche utilizzino algoritmi avanzati per analizzare i dati raccolti, creando previsioni comportamentali che vengono poi sfruttate per manipolare le scelte degli utenti, dalle decisioni di acquisto alle preferenze politiche. Un aspetto cruciale dell'analisi di Zuboff è l'esame di come questo modello economico stia erodendo l'autonomia individuale e la privacy. L'autrice argomenta che il capitalismo della sorveglianza rappresenta una nuova forma di potere che mette a rischio i principi democratici fondamentali e i diritti individuali. Le implicazioni a lungo termine di questo fenomeno, secondo Zuboff, potrebbero portare a una società in cui il comportamento umano diventa sempre più prevedibile e controllabile, minando così la libertà individuale e le basi stesse della democrazia.

Nel campo dell'economia e della giustizia sociale, Thomas Piketty (2020), nel suo libro "Capital and Ideology", propone una nuova narrativa storica delle disuguaglianze, sostenendo che "la disuguaglianza non è economica o tecnologica; è ideologica e politica" (p. 7). Questa prospettiva richiede una coscienza critica capace di decostruire le narrative dominanti sulla disuguaglianza e di immaginare sistemi economici più equi. Piketty sottolinea che le disuguaglianze economiche non sono il risultato inevitabile di leggi economiche immutabili, ma piuttosto il prodotto di scelte politiche e ideologiche specifiche. Attraverso un'analisi storica dettagliata, l'autore dimostra come diverse società abbiano adottato regimi di disuguaglianza diversi nel corso del tempo, suggerendo che alternative più eque sono possibili. Questa visione è supportata da ricerche come quella condotta da Chetty et al. (2020) che hanno esaminato le variazioni della mobilità intergenerazionale negli Stati Uniti, dimostrando che le opportunità economiche sono fortemente influenzate dal luogo di nascita e dal background familiare. Gli autori hanno analizzato dati fiscali di milioni di famiglie statunitensi, rivelando significative disparità nella mobilità economica tra diverse aree geografiche. Queste 'mappe di opportunità' mostrano che bambini e bambine nati/e in deter-

minate aree hanno probabilità molto più basse di salire la scala economica rispetto a quelli nati in altre zone, indipendentemente dalle loro capacità individuali. Lo studio sottolinea come fattori strutturali, quali la qualità delle scuole, la coesione sociale e le opportunità di lavoro locali, giochino un ruolo cruciale nel determinare le prospettive economiche future.

Le analisi sulla disuguaglianza economica e la mobilità sociale si intrecciano in modo significativo con la riflessione di Butler (2020) sulla non violenza come forma di resistenza attiva. Nel suo libro “The Force of Non-violence”, Butler esplora il concetto di non violenza, argomentando che “la non violenza è una posizione etica e politica che richiede una forma di coraggio che è spesso fraintesa” (Butler, 2020, p. 18). Questa visione di Butler può essere vista come una risposta critica e costruttiva alle disuguaglianze strutturali evidenziate da Piketty (2020) e Chetty et al. (2020). Recenti studi hanno ulteriormente corroborato queste prospettive. Ad esempio, Alvaredo et al. (2022) hanno dimostrato come la concentrazione della ricchezza globale sia aumentata significativamente negli ultimi decenni, sottolineando l’urgenza di affrontare le disuguaglianze strutturali. La concezione di non violenza di Butler richiede una coscienza critica capace di identificare le radici delle disuguaglianze e di immaginare alternative radicali. Questa prospettiva trova eco nel lavoro di Patel e Moore (2021), che esplorano come le strutture economiche globali perpetuino le disuguaglianze e propongono approcci alternativi basati sulla giustizia ecologica e sociale. Nel contesto delle disuguaglianze economiche, la non violenza di Butler potrebbe tradursi in forme di resistenza che sfidano le narrative dominanti sulla meritocrazia e il successo individuale. Questa idea è supportata dal lavoro di Littler (2017), che esamina criticamente il mito della meritocrazia e il suo ruolo nel mantenere le disuguaglianze sociali. L’approccio di Butler alla non violenza, che enfatizza l’interdipendenza e la vulnerabilità condivisa, offre un contrappunto potente alla logica competitiva e individualistica che spesso sottende le disuguaglianze economiche. Questa prospettiva si allinea con il concetto di ‘economia della cura’ proposto da Folbre (2021), che sottolinea l’importanza del lavoro di cura non retribuito e la necessità di ripensare i nostri sistemi economici in termini più inclusivi e solidali.

Inoltre, recenti ricerche nel campo della psicologia sociale, come quelle di Jost et al. (2022), hanno esplorato come le persone giustificano e perpetuano sistemi iniqui, evidenziando l’importanza di una coscienza critica per sfidare queste tendenze psicologiche. In conclusione, come afferma il sociologo Boaventura de Sousa Santos (2018) “abbiamo bisogno di nuove forme di conoscenza e di nuovi modi di conoscere per affrontare le sfide del nostro

tempo” (p. 2). Questa chiamata all’azione sottolinea l’importanza di coltivare una coscienza critica che sia al contempo radicata nelle realtà locali e aperta alle prospettive globali, capace di decostruire le narrative dominanti e di immaginare futuri alternativi più giusti e sostenibili.

4.4 La coscienza critica nell’era della Società 5.0 e dell’Orientamento 5.0

Nel contesto dell’evoluzione verso la Società 5.0, caratterizzata da una profonda integrazione tra spazio fisico e digitale, la coscienza critica assume un ruolo cruciale, ridefinendo il concetto stesso di orientamento professionale e personale. Harari (2018) introduce il concetto di ‘classe inutile’ come una possibile conseguenza dei rapidi avanzamenti tecnologici, in particolare nell’automazione e nell’intelligenza artificiale. Secondo Harari, man mano che le macchine e gli algoritmi diventano sempre più capaci di svolgere compiti che tradizionalmente richiedevano l’intervento umano, un numero crescente di persone potrebbe trovarsi ‘economicamente inutile’.

Questa nozione di ‘inutilità’ va ben oltre la semplice disoccupazione tecnologica. Harari suggerisce che potremmo assistere a una trasformazione fondamentale del mercato del lavoro, dove interi settori e professioni potrebbero diventare obsoleti. A differenza delle rivoluzioni industriali precedenti, che hanno spostato i lavoratori da un settore all’altro, l’attuale rivoluzione tecnologica potrebbe non creare nuovi settori in grado di assorbire la forza lavoro dislocata. L’aspetto esistenziale di questa ‘inutilità’ è particolarmente profondo. Per secoli, il lavoro è stato non solo una fonte di sostentamento economico, ma anche un elemento centrale dell’identità personale e del senso di scopo nella vita (Blustein et al., 2016). L’idea di una ‘classe inutile’ sfida quindi non solo la nostra struttura economica, ma anche il nostro concetto di valore umano e di significato. Harari si interroga su come mantenere un senso di scopo e dignità in un mondo dove il lavoro tradizionale potrebbe non essere più la norma, e su come riorganizzare la società per garantire il benessere e la realizzazione di tutti, anche in assenza di lavoro convenzionale. Queste riflessioni trovano eco e sviluppo nel lavoro di numerosi altri studiosi e pensatori. Ad esempio, Susskind (2020), approfondisce queste questioni proponendo strategie concrete per affrontare un futuro con meno lavoro tradizionale, come l’esplorazione di nuove forme di tassazione, come una tassa sui robot, per redistribuire i benefici dell’automazione. Mazzucato (2023) sostiene che per affrontare le sfide del futuro del lavoro e della società,

abbiamo bisogno di un settore pubblico più forte e capace, in grado di guidare l'innovazione verso obiettivi socialmente utili. Queste riflessioni hanno implicazioni profonde per l'orientamento e l'educazione. Se il lavoro come lo conosciamo oggi potrebbe non essere più il fulcro della vita adulta per molti, diventa cruciale ripensare come prepariamo le future generazioni, quali competenze e quali valori dovremmo coltivare.

La prospettiva di Harari non è necessariamente un destino inevitabile, ma un avvertimento ed un invito a ripensare radicalmente i nostri sistemi sociali, economici e educativi. Suggerisce che potremmo dover sviluppare nuovi modi di definire il valore umano, nuove forme di occupazione e realizzazione, e forse anche nuovi sistemi economici che non dipendano esclusivamente dal lavoro umano tradizionale.

In questo contesto, la coscienza critica assume un ruolo fondamentale, non solo per affrontare le sfide personali e professionali, ma anche per affrontare i dilemmi etici emergenti nei contesti lavorativi. Un esempio particolarmente rilevante è il caso di aziende che si trasformano in produttori di tecnologie belliche o dual-use. Questo fenomeno solleva questioni etiche profonde per i lavoratori e le lavoratrici e richiede una coscienza critica ben sviluppata per destreggiarsi in queste acque moralmente torbide. Come osserva Singer (2023), i e le dipendenti si trovano sempre più spesso di fronte a scelte etiche complesse sul loro ruolo nell'industria bellica o in settori eticamente controversi. Singer afferma che la coscienza critica è essenziale per valutare le implicazioni morali del proprio lavoro e per prendere decisioni informate su come procedere. Un caso emblematico è quello di Google, che nel 2018 ha affrontato proteste interne quando i e le dipendenti hanno scoperto che l'azienda stava collaborando con il Pentagono su un progetto di intelligenza artificiale per droni militari. Questo evento, noto come "Project Maven", ha portato a un intenso dibattito interno sull'etica aziendale e sul ruolo dei lavoratori e delle lavoratrici nel plasmare le politiche aziendali. Come riporta Whittaker (2024), questo caso ha evidenziato l'importanza della coscienza critica collettiva nel contesto aziendale, dimostrando come i lavoratori e le lavoratrici possano influenzare le decisioni etiche delle loro organizzazioni. La coscienza critica in questi contesti non si limita a una valutazione binaria di 'giusto' o 'sbagliato', ma richiede una comprensione sfumata delle complesse dinamiche in gioco. Come sottolinea Wynsberghe (2023), i e le professioniste delle società 5.0 dovranno essere in grado di valutare non solo gli impatti immediati del loro lavoro, ma anche le potenziali conseguenze a lungo termine e gli usi imprevisti delle tecnologie che sviluppano, avendo cura e lungimiranza per il futuro intero dell'umanità e del si-

stema. L'Orientamento 5.0, quindi, deve includere lo sviluppo di competenze etiche e di pensiero critico che permettano agli individui di affrontare questi dilemmi morali (Johnson et al., 2023).

In risposta a questa esigenza, nel contesto italiano, all'interno del Laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università degli Studi di Padova, è stato messo a punto il questionario "Coscienza critica per lo sviluppo di futuri inclusivi e sostenibili" come strumento di analisi dell'Orientamento 5.0 per giovani adolescenti e adulti (vedasi Tavola 3). Lo strumento è composto da quattro sezioni volte a misurare: la conoscenza relativa alle disuguaglianze sociali e problematiche (24 item; $\alpha = .79$); un esempio di item è: "Quanto pensa di conoscere i problemi causati dall'allevamento intensivo?"; Le credenze verso l'inclusione e l'ambiente (24 item; $\alpha = .81$); un item esemplificativo è: "Sono convinto/a che la discriminazione non sia un problema nel mio Paese"; i livelli di indignazione rispetto alle tematiche relative alla discriminazione e all'inquinamento ambientale (22 item; $\alpha = .86$); un esempio di item è: "Mi sento a disagio nel vedere lo stato di povertà in cui alcune persone si trovano a vivere"; l'attivismo e la partecipazione al cambiamento sociale e ambientale (24 item; $\alpha = .92$); un esempio di item presente è: "Durante le ultime quattro settimane ho consumato prodotti locali a km 0".

Tavola 3. Alcuni item del Questionario "Coscienza critica per lo sviluppo di futuri inclusivi e sostenibili"

Presentazione

Anche le grandi democrazie e i paesi economicamente più ricchi non sembrano oggi in grado di affrontare con successo una serie di importanti ed impegnative sfide riguardanti, ad esempio, il cambiamento climatico, le disuguaglianze, la povertà, la migrazione, il lavoro dignitoso per tutti, l'impatto della tecnologia sulla qualità della vita e il mercato del lavoro, l'invecchiamento della popolazione, la salute, e così via. Si tratta di problemi decisamente complessi ed impegnativi.

Siamo interessati a capire il tuo punto di vista su queste complesse riflessioni. Ci preme ricordarle che non ci sono risposte giuste o sbagliate.

PRIMA SEZIONE

Istruzioni

Ti chiediamo di leggere con attenzione le domande qui di seguito riportate, una alla volta, e di indicare quanto, a tuo avviso, pensi di conoscere i temi descritti. Tieni presente che:

1. sta ad indicare che non ne ho proprio idea.
2. ho solo qualche vaga idea
3. ho abbastanza conoscenza sul tema
4. conosco bene il tema
5. sono un esperto/un'esperta in questo tema

Quanto pensi di conoscere	1	2	3	4	5
1. il problema delle differenze di salario fra uomini e donne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. il legame che sussiste tra povertà e tasso di alfabetizzazione?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. la dichiarazione universale dei diritti umani?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. la Dichiarazione Universale dei Diritti della Madre Terra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECONDA SEZIONE

Istruzioni

Questa sezione presenta le frasi e i pensieri che alcune persone hanno formulato a proposito di diverse tematiche che riguardano l'inclusione, i diritti, la sostenibilità, l'ecologia, le discriminazioni dovute alla storia di migrazione, al genere, alla presenza di una disabilità, ecc.

Ti chiediamo ora di leggerle con attenzione, una alla volta, e di indicare quanto sei in accordo con ognuna di esse.

Tieni presente che:

1. sta ad indicare che non concordo per nulla.

5. sta ad indicare che concordo completamente.

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Penso che ognuno debba trattare con rispetto tutte le persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In questa società a mio avviso tutti e tutte dovrebbero avere le stesse possibilità di successo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dobbiamo permettere a tutti di avere gli stessi diritti e doveri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dobbiamo trattare con rispetto soprattutto coloro che si impegnano e seguono le regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Credo che il mondo sia ingiusto con alcune persone, a causa del genere, del colore della pelle, della presenza di disabilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TERZA SEZIONE

Istruzioni

Questa sezione contiene emozioni e stati d'animo che alcune persone hanno affermato di sperimentare nel momento in cui hanno vissuto specifici eventi o considerato temi ed aspetti che riguardano l'inclusione, i diritti, la sostenibilità, l'ecologia.

Ti chiediamo ora di leggere con attenzione, una alla volta, queste affermazioni e di indicare quanto sei in accordo con ognuna di esse.

Tieni presente che:

1. sta ad indicare che non sono per nulla in accordo.
5. sta ad indicare che sono molto in accordo.

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Mi sento arrabbiato/a quando qualcuno viene maltrattato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi sento indignato/a quando qualcuno viene trattato ingiustamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mi sento a disagio nel vedere lo stato di povertà in cui alcune persone si trovano a vivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi capita di sentirmi arrabbiato/a di fronte alle disuguaglianze che colpiscono alcune persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi sento indignato/a quando qualcuno viene discriminato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUARTA SEZIONE

Istruzioni

Pensando alle questioni dell'inclusione, dei diritti di tutte le persone, della sostenibilità, dell'ecologia ti chiediamo di indicare quali azioni hai compiuto personalmente e quali azioni ritieni che siano state messe in atto nel nostro paese.

Quale azione/i hai svolto personalmente a vantaggio dei diritti e dell'inclusione di tutte le persone?

.....

Quale azione/i hai svolto personalmente a vantaggio della sostenibilità, dell'ecologia, dell'ambiente?

.....

Quale azione/i hai svolto insieme ad altri a vantaggio dei diritti e dell'inclusione di tutte le persone?

.....
.....
.....
.....

Quale azione/i hai svolto insieme ad altri a vantaggio della sostenibilità, dell'ecologia, dell'ambiente?

.....
.....
.....
.....

Quali attività il nostro paese ha attivato a vantaggio dei diritti e dell'inclusione di tutte le persone?

.....
.....
.....
.....

Quali attività il nostro paese ha attivato a vantaggio della sostenibilità, dell'ecologia, dell'ambiente?

.....
.....
.....
.....

Istruzioni

Questa sezione presenta una serie di azioni che alcune persone hanno affermato di compiere a vantaggio dell'inclusione, dei diritti di tutte le persone, della sostenibilità, dell'ecologia e dell'ambiente.

Ti chiediamo di leggere con attenzione, una alla volta, queste azioni e di indicare quanto spesso hai svolto ciascuna di queste azioni negli ultimi 6 mesi.

Tieni presente che:

1. mai
2. qualche volta
3. abbastanza
4. quasi sempre
5. sempre

	1	2	3	4	5
1. Differenziare i rifiuti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Utilizzare mezzi di trasporto pubblici, bici cittadine e altri mezzi di trasporto che salvaguardano, difendono l'ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ridurre il consumo di energia elettrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ridurre il consumo di acqua (es. chiudere il rubinetto quando ci si lava i denti e quando ci si insapona sotto la doccia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Consumare prodotti locali a KM 0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questo strumento rappresenta un approccio concreto per valutare e sviluppare la coscienza critica nel contesto dell'Orientamento 5.0. La sua struttura multidimensionale riflette la complessità delle sfide etiche e sociali che gli individui devono affrontare nella Società 5.0, fornendo un mezzo per misurare non solo la consapevolezza, ma anche la propensione all'azione in risposta alle problematiche contemporanee. Inoltre, la coscienza critica in questo contesto implica anche la capacità di agire in base alle proprie convinzioni etiche, anche quando ciò potrebbe comportare rischi personali o professionali. Il concetto di 'whistleblowing etico', esplorato da Alford (2021), diventa particolarmente rilevante. Alford sottolinea che la capacità di denunciare pratiche non etiche è un aspetto cruciale della coscienza critica nel contesto lavorativo moderno. L'autore non si limita a descrivere il whistleblowing come un semplice atto di denuncia, ma lo inquadra come una manifestazione di coraggio morale e di profonda consapevolezza etica.

Secondo Alford, il whistleblowing rappresenta un punto di intersezione tra la coscienza individuale e le strutture di potere organizzative. I whistleblower, spesso, si trovano a gestire un ambiente moralmente complesso, dove le pressioni istituzionali, le lealtà personali e il senso del dovere etico entrano in conflitto. Tutto ciò richiede non solo una forte bussola morale, ma anche una profonda comprensione delle implicazioni sistemiche delle pratiche non etiche all'interno di un'organizzazione. L'autore esplora come il whistleblowing possa essere visto come una forma di 'disobbedienza civi-

le' all'interno del contesto aziendale. Proprio come i e le disobbedienti civili sfidano le leggi ingiuste nella società più ampia, i whistleblower sfidano le norme e le pratiche non etiche all'interno delle loro organizzazioni. Questo parallelo sottolinea l'importanza della coscienza critica come strumento per riconoscere e sfidare le strutture di potere che perpetuano comportamenti non etici. L'autore sottolinea che una società che valorizza veramente l'etica dovrebbe non solo tollerare, ma attivamente incoraggiare e proteggere il whistleblowing come meccanismo di autoregolazione etica attraverso strutture di supporto e protezioni legali per coloro che agiscono in base alla loro coscienza critica. Inoltre, esso può fungere da catalizzatore per il cambiamento organizzativo e sociale più ampio. Quando le pratiche non etiche vengono portate alla luce, si crea un'opportunità per una riflessione collettiva e per una riforma sistemica. In questo senso, il whistleblowing non è solo un atto individuale di coscienza, ma può diventare un potente strumento di trasformazione organizzativa e sociale.

In considerazione di ciò, l'Orientamento 5.0, guidato da una coscienza critica profonda e multidimensionale, deve preparare le persone non solo ad affrontare un mercato del lavoro in rapida evoluzione, ma anche ad affrontare le sfide etiche che emergono in questo nuovo panorama. Deve fornire gli strumenti per valutare criticamente il proprio ruolo nella società, per prendere decisioni etiche informate, e per agire in modo responsabile anche di fronte a pressioni contrarie. In un'era in cui il confine tra sviluppo tecnologico e applicazioni militari diventa sempre più sfumato, e in cui le implicazioni etiche del lavoro sono sempre più complesse, la coscienza critica emerge come una competenza fondamentale per la costruzione di un futuro professionale e sociale più equo, sostenibile ed eticamente fondato.

4.5 Conclusioni

Il percorso tracciato in questo capitolo delinea l'evoluzione della coscienza critica da concetto filosofico a strumento essenziale per affrontare le complessità del mondo contemporaneo e costruire un futuro professionale consapevole ed eticamente fondato. Dalle radici storiche nella Scuola di Francoforte, attraverso le innovazioni pedagogiche di Freire e dei suoi successori, fino alle sfide poste dalla Società 5.0, abbiamo visto come la coscienza critica si sia costantemente adattata e rinnovata per rispondere alle esigenze di un mondo in rapido cambiamento.

L'emergere della coscienza critica come elemento centrale nell'Orientamento 5.0 riflette la necessità di preparare le persone non solo a far fronte ad un mercato del lavoro in evoluzione, ma anche ad affrontare le complesse questioni etiche che caratterizzano la nostra era. In un contesto in cui le implicazioni morali del lavoro diventano sempre più sfumate e complesse, come evidenziato dal caso delle aziende che si convertono alla produzione di tecnologie belliche, la coscienza critica emerge come bussola morale indispensabile.

Il concetto di 'classe inutile' proposto da Harari (2018) ci ricorda l'urgenza di ripensare radicalmente il nostro approccio al lavoro e all'identità professionale. In questo scenario, la coscienza critica non è solo uno strumento per la crescita personale, ma diventa un mezzo per reimmaginare collettivamente il nostro futuro sociale ed economico.

L'importanza della disobbedienza civile e del pacifismo culturale, evidenziata attraverso l'analisi del whistleblowing etico di Alford (2021), sottolinea come la coscienza critica possa tradursi in azione concreta per il cambiamento sociale. Questi concetti ci ricordano che l'orientamento professionale non può essere separato da considerazioni etiche più ampie sulla società che vogliamo costruire. L'Orientamento 5.0, guidato da questa profonda coscienza critica, si pone quindi non solo come strumento di sviluppo professionale, ma come uno degli strumenti per una trasformazione sociale più ampia.

Quinto capitolo

L'Orientamento 5.0 a vantaggio di nuove società

5.1 Verso futuri desiderabili per tutti e tutte

Dopo aver considerato, anche se in modo sommario, le più importanti transizioni che hanno interessato il mondo del lavoro e della formazione all'interno dei contesti sociali e le implicazioni che tutti questi cambiamenti e transizioni stanno registrando e il valore di riportare al centro la giustizia sociale, l'inclusione e una visione ecologica, in questo capitolo presenteremo quello che all'interno del Laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università di Padova abbiamo deciso di chiamare Orientamento 5.0. Per essere in sintonia con i tempi che stiamo attraversando anche l'orientamento, come l'istruzione, il lavoro e il vivere sociale, non potrà essere più quello di una volta, ma dovrà dimostrarsi in grado di occuparsi di futuro considerando, in modo personalizzato e non routinario, sia le informazioni di svariata natura e complessità di volta in volta necessarie (nella consapevolezza che un'eccessiva quantità di informazioni disponibili aumenta generalmente l'indecisione professionale¹⁵) sia l'insegnare a guardare in modo consape-

¹⁵ È quanto indicano numerose ricerche di natura prevalentemente economica e cognitiva, che si basano essenzialmente sull'idea che, quando siamo sommersi da troppe informazioni, alcune delle quali possono essere poco precise e scarsamente accurate se non proprio false e fuorvianti, diventa difficile discernere quali siano rilevanti ed importanti per consentire l'attivazione di un processo decisionale. Anzi, sembrerebbe addirittura che questo eccesso incrementi gli stati confusionali, l'indecisione e persino ansia decisionale (vds, ad esempio, le riflessioni che al riguardo ha proposto Herbert Simon, il vincitore del Premio Nobel per l'economia nel 1978, che ha introdotto il concetto di "razionalità limitata", sostenendo che gli individui non sono in grado di processare tutte le informazioni disponibili quando prendono decisioni (Simon, 1960), il pensiero di

vole al futuro e a collaborare alla costruzione di ciò che si desidera ‘per tutti, tutte e tutto’.

In sintonia con i pilastri della Società 5.0, l’orientamento che vuole orientare ad essa, ponendosi anche obiettivi di tipo preventivo, dovrebbe dedicare precocemente le proprie attenzioni soprattutto ai bambini, alle bambine, agli e alle adolescenti, ai e alle giovani che, non essendo ancora pressati da ‘calendari amministrativi’, possono dedicare del tempo ad immaginare i futuri e ad apprendere come si sviluppa e si mette in pratica quel pensiero prospettico del quale i laboratori di orientamento in modo specifico sono chiamati ad occuparsi. Purtroppo, esaminando anche le più recenti proposte legislative europee ed italiane, è sorprendente constatare un disinteresse, o un’attenzione particolarmente occasionale, per il modo in cui le persone in età evolutiva vedono il futuro. L’orientamento si deve occupare di coloro che saranno gli adulti della seconda metà del XXI secolo e quindi delle preoccupazioni riguardanti ciò che potrà accadere e che influenzerà anche la realizzabilità di aspettative ed aspirazioni (vds Chen & Hsu, 2020; Dunque-Gómez, González-Valencia, & Santisteban-Fernández, 2023). Si tratta, a nostro avviso, di un’attenzione doverosa anche da un punto di vista deontologico in quanto ormai da tempo la letteratura psicosociale e neurocognitiva ci dice che più i bambini e le bambine crescono, più diventano pessimisti sul futuro in generale, sia a causa dell’influenza dei media che della mancanza di quell’educazione al futuro che li potrebbe aiutare ad affrontare i problemi sociali di cui sembrano diventare più consapevoli man mano che crescono (Hicks & Holden, 2007). L’orientamento, in altri termini, dovrà dimostrare di essere prospettico, di ‘supportare il pensiero possibilista e strategico’ sia dei cittadini e delle cittadine che dei decisori responsabili dei servizi ad esso dedicati.

Si tratta di una visione che non dovrebbe essere considerata particolarmente rivoluzionaria, dal momento che alcune perplessità a proposito di come l’orientamento viene praticato nei paesi occidentali, sono state già espresse da molti studiosi e studiose che hanno avvertito la necessità di introdurre innovazioni in materia, come hanno fatto ad esempio il Gruppo internazionale di ricerca del *Life Design International Research Group*¹⁶

Schwartz (2004) a proposito dell’ipotesi che l’ammontare eccessivo delle informazioni può condurre a quello che definì il paradosso della scelta e, infine, il lavoro della Iyengar (2011) a proposito degli effetti della sovrabbondanza di opinioni ed informazioni sulle decisioni umane che difficilmente condurrebbero a decisioni soddisfacenti.

¹⁶ Si tratta del gruppo coordinato da Mark Savickas che grazie ad una serie di incontri di lavoro ai quali hanno partecipato anche Laura Nota e Salvatore Soresi, tra il 2006 e il 2008, giunse alla stesura di un *position paper* che, tradotto in diverse lingue, risultò essere, nel 2009, il lavoro maggiormente citato e consultato nelle riviste internazionali

(Nota & Rossier, 2015; Savickas et al., 2009), gli studiosi della teoria sociocognitiva (Lent, Brown, & Hackett, 1994; 1996), quelli della *'casualità pianificata'* (Krumboltz, 1991, 1996; Mitchell et al., 1999), e della cosiddetta *teoria del caos vocazionale* (Pryor & Bright, 2011; 2012), consapevoli che parlando di orientamento, e parafrasando McCash, Hooley e Robertson (2021), non potevamo più trattarlo “né come una disciplina a sé stante, né come una sottosezione di un altro raggruppamento disciplinare, ma di un campo transdisciplinare all'interno del quale si intersecano diverse tradizioni, argomenti, teorie, epistemologie e ontologie” (p. 5).

Ci siamo trovati così più volte ad affermare che era necessario pensare a lungo termine e collegarsi a *'movimenti'* economico-finanziari e sociali non interessati al mantenimento dello status quo o a seguire unicamente le previsioni a breve e brevissimo tempo, limitandosi a pensare a ciò che probabilmente potrebbe accadere tra 3 o 5 anni. Nel fare questo siamo in compagnia anche di numerosi e prestigiosi premi Nobel per l'economia, da Amartya Sen a Daniel Kahneman e Vernon Smith, da Muhammad Yunus a Abhijit Banerjee, Asther Duflo e Michael Kremer, in ragione del loro approccio sperimentale nel fronteggiamento della povertà. Qui da noi siamo in compagnia di Bruni che, sulla scia di Stefano Zamagni, è arrivato persino ad affermare, senza mezzi termini, che “la scienza economica vive l'esperienza di non avere più strumenti per leggere adeguatamente un mondo che cambia troppo rapidamente rispetto alle capacità di capirlo, e magari di prevedere i comportamenti economici delle persone e delle istituzioni” (Bruni, 2012, p. 6).

L'orientamento tra scenari sempre più VUCA e BANI. Come abbiamo visto la vita su questo pianeta sta cambiando. È così innegabile che gli scenari, chiamati *VUCA* e *BANI*, che ci attendono appaiono già talmente complessi, incerti e rischiosi, da farci ritenere che per affrontarli le previsioni e i *'consigli'* non bastano più e sarà sempre più necessario inventare nuove e originali idee per non rimanere succubi di ciò che in ogni caso sta già iniziando ad accadere.

Sebbene si tratti di acronimi che in questi ultimi anni vengono sovente citati, preferiamo dedicare ad essi alcune righe. I primi a parlare di scenari *VUCA* furono nel 1985 Warren Bennis e Burt Nanus, al fine di indicare al mondo dell'economia e della pubblica amministrazione gli scenari futuri che ci si doveva preparare ad affrontare. L'acronimo si sintetizza in termini di Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity.

di career counseling.

All'inizio degli anni '90, l'US Army War College, l'istituzione deputata alla formazione universitaria degli alti ufficiali militari e civili dell'esercito statunitense, utilizzò questo acronimo per descrivere i cambiamenti che sarebbero emersi nei contesti geopolitici in seguito, soprattutto, al diffondersi dell'innovazione tecnologica e di internet. Si diffuse così il convincimento che per prepararsi a gestire in modo consapevole i cambiamenti che si stavano registrando in pressoché tutti gli ambiti, da quelli militari a quelli sociali ed economico-finanziari, sarebbe stato necessario non dimenticare di considerare la *volatilità* (V) delle riflessioni a proposito della rapidità e delle accelerazioni dei cambiamenti in atto; l'*incertezza* (U) che è sempre più associata all'affidabilità delle previsioni, soprattutto di quelle a medio e lungo termine, anche a proposito dell'efficacia e della sostenibilità delle decisioni che vengono assunte rispetto ai tempi futuri; la *complessità* (C) che è facilmente individuabile, come ci ricordano le teorie che la stanno studiando, in tutti i sistemi riguardanti la vita umana, sociale e naturale, e che evidenziano un intreccio di variabili e fattori talmente numerosi e intercorrelati da rendere di fatto scorretto ogni tentativo di delimitazione e rigida definizione degli ambiti di studio e di intervento; l'*ambiguità* (A) che, derivando direttamente dagli attributi precedenti, sarebbe di fatto presente in ogni tentativo di interpretazione di situazioni e fenomeni talmente volatili, incerti e complessi da rendere persino molto difficile riuscire ad attribuire in modo condiviso sensi, significati e definizioni a ciò che è oggetto di dibattito e preoccupazione.

Più recentemente, nel 2020, l'antropologo e futurista californiano Jaimis Cascio (2020) ha suggerito di sostituire l'espressione VUCA con *BANI* facendo esplicito riferimento all'incremento di alcuni preoccupanti impatti derivanti anche dalle recenti pandemie, che renderebbero ancor più vulnerabili persone e contesti e 'deboli' le previsioni di incremento, in particolare, dei tassi di benessere delle persone e dei loro contesti di vita: *Brittleness* (fragilità), *Anxiety* (ansia), *Non-linearity* (non linearità) e *Incomprehensibility* (incomprensibilità). Secondo Cascio (2020) è necessario cercare maggiormente di comprendere gli impatti e gli effetti VUCA sulle persone e sulle loro organizzazioni sociali dal momento che, rispetto ad alcuni decenni fa, il presente e il futuro appaiono oggi molto più profondamente caotici ed incomprensibili. I sistemi, e in particolare quelli progettati e gestiti dagli esseri umani, appaiono molto più fragili (B-Brittle) e maggiormente vulnerabili. Come abbiamo affermato anche in altre parti di questo volume, la *fragilità*, la vulnerabilità, la feribilità delle persone e delle comunità, caratterizzeranno sempre più l'umanità intera e non saranno più specificità

distintive di gruppi minori. Accanto a questi impatti psicosociali non si può oggi non ammettere che, nel mondo, esistono sistemi e organizzazioni con diversi livelli di fragilità per i quali si possono facilmente anticipare anche crolli improvvisi e definitivi con ripercussioni ed effetti a catena in tutto il pianeta. L'*ansia* (A-Anxious) sta diventando sempre più generalizzata e diffusa non solo tra gli individui, ma anche all'interno delle istituzioni e dei mercati. Questa sensazione, riconducibile per lo più ad uno stato di profonda incertezza, si associa spesso alla paura di sbagliare, all'impotenza o al fallimento a prescindere dal tipo di decisione che potrebbe essere intrapresa. La *non-linearità* (N-Non-linear), di cui si occupano necessariamente tutti coloro che studiano i sistemi naturali e sociali, riguarda la constatazione che all'interno di tali sistemi è sempre più difficile collegare gli eventi tra di loro, stabilire le relazioni di tipo causale con impatti sia positivi che negativi spesso di ampia portata. L'*incomprensibilità* (I-Incomprehensible) rimanda al constatare che nei processi decisionali che vengono attivati in presenza di eventi improvvisi si gioca al ribasso, ovvero ad accettare risultati apparentemente validi, rinunciando a comprendere fino in fondo le dinamiche che li hanno generati.

A noi piace associare gli attributi contenuti negli acronimi VUCA e, soprattutto BANI, alle questioni che dovrebbe sollevare anche l'orientamento e, soprattutto, quello che si propone di sollecitare l'attenzione ai fattori che stanno alla base di questi fenomeni e al pensiero possibilista e prospettico per superare la paura di sbagliare e il credere di essere irrilevanti nei confronti di ciò che in effetti si verificherà.

5.2 L'Orientamento 5.0

Come abbiamo più volte già sostenuto anche l'orientamento, se effettivamente interessato ai futuri, non potrà essere più quello di una volta. Questo anche nel rispetto di quella complessità di cui ci ha tanto parlato Morin (2017) e che si allea molto bene ai *future studies* tanto cari alla nostra Masini (1993) che, basandosi su indicatori sociali ed economici, da tempo aveva proposto di lavorare sulle preoccupazioni e sulle minacce che si possono già intravedere.

Guardando troppo spesso 'indietro', ai passati, ai precedenti, alle 'reputazioni' delle persone e dei contesti, nell'orientamento il futuro veniva trattato come se fosse uno, un fatto, un nome, una realtà determinata, prevedibile ed imm modificabile, dimenticando quanto molti avevano suggerito

ovvero che “*The future is not a noun, it’s a verb. And we’re never going to stop futuring*”¹⁷, a rimarcare l’opportunità di considerarlo in modo attivo, agendo anche in funzione di ciò che vorremmo che accadesse senza smettere mai di ‘futurizzare’. L’orientamento, con le sue simpatie nutrite verso la ‘prospezione’, il possibile, e, perché no, l’auspicabile, il desiderabile e il condivisibile può, ci siamo detti, diventare un dispositivo di prevenzione e di giustizia sociale (Soresi, 2021), un volano trasformativo e generativo “richiedente una forma mentis aperta al plurale e al possibile attraverso cui costruire nuovi paesaggi di convivenza, quadri concettuali collettivamente desiderabili capaci di formulare nuove risposte alle emergenze sociali del presente” (Bertazzoni & Robiati, 2021, p. 2). Ci siamo trovati, così, ad inserirci, all’interno dei cosiddetti futures studies e a riferirci in particolare all’analisi dei futuri proposti, anche graficamente, da Voros (2003) per invitare le persone a considerare l’orientamento al futuro al plurale evitando di soffermarsi, in modo miope, ad occuparsi unicamente di quello più vicino, ‘raccomandato’ e garantito dai *mercati della formazione e del lavoro*. Inoltre, ci siamo collocati tra quegli studiosi e studiose inter e trans disciplinari che preferiscono guardare lontano aderendo, potremmo dire, a quel ‘manifesto’¹⁸ della filosofia della condivisione

¹⁷ In effetti si tratta di una frase difficilmente attribuibile ad un unico autore: affermazioni simili si trovano in Bruce Sterling, Oscar Wilde, R. Buckminster Fuller, Paul Thek e in molti altri. La filosofia della condivisione può essere considerata un multiforme insieme di riflessioni incentrate principalmente sulla critica del neoliberismo al quale si contrappongono una serie di valori ed ideali quali quelli ascrivibili alla solidarietà e alla tutela dell’ambiente. Non si tratta quindi di nuova disciplina a sé stante, ma di una serie di analisi e preoccupazioni espresse da studiosi afferenti ad ambiti diversi di ricerca, da filosofi, economisti, sociologi, antropologi ecc. che condividono l’opportunità di ripensare criticamente alle scelte e alle strutture socioeconomiche che sarebbero alla base del grave degrado antropologico al quale stiamo assistendo e che costituirebbe contemporaneamente un’evidente dimostrazione del fallimento del pensiero neoliberista. Questi pensatori propongono di rifiutare la logica del mercato libero e di individuare invece nel principio di condivisione una nuova logica economica che rispetti e valorizzi anche valori più marcatamente etici e sociali.

¹⁸ La filosofia della condivisione può essere considerata un multiforme insieme di riflessioni incentrate principalmente sulla critica del neoliberismo al quale si contrappongono una serie di valori ed ideali quali quelli ascrivibili alla solidarietà e alla tutela dell’ambiente. Non si tratta quindi di nuova disciplina a sé stante, ma di una serie di analisi e preoccupazioni espresse da studiosi afferenti ad ambiti diversi di ricerca, da filosofi, economisti, sociologi, antropologi ecc. che condividono l’opportunità di ripensare criticamente alle scelte e alle strutture socioeconomiche che sarebbero alla base del grave degrado antropologico al quale stiamo assistendo e che costituirebbe contemporaneamente

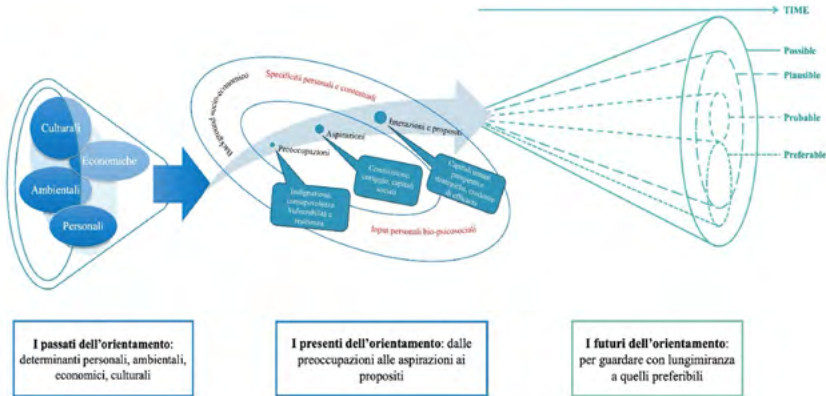
che sta raccogliendo molte simpatie tra coloro che sono interessati a operare in favore dell'incremento del benessere delle persone e dei loro contesti anche futuri di vita. Infine, e insieme a tutto questo abbiamo deciso di dare valore a quelle visioni ecologiche, di consapevolezza critica, di giustizia sociale e ambientale, che hanno a cuore processi trasformativi, realtà altre, capaci di prendere le distanze da strutture neoliberiste, e protese a dare vita e co-costruire società diverse, 5.0.

Tra le visioni scientifiche dell'orientamento e del career counseling verso i quali la nostra concezione attuale dell'orientamento non può che essere grata vi è sicuramente: a) il modello socio-cognitivo con il suo esplicito riconoscimento dell'importanza delle determinanti contestuali e del 'valore' da riconoscere a dimensioni e 'credenze' personali e a stime 'soggettive' anche a proposito degli obiettivi e delle aspettative delle persone impegnate nella scelta e progettazione dei loro futuri; b) i contributi che a gran voce hanno ricordato la necessità di un deciso ancoraggio alla teoria della relatività e complessità affermando la non linearità e prevedibilità dei processi coinvolti anche nelle scelte e progettazioni professionali sino a giungere a parlare di 'pianificazione casuale' e di vera e propria teoria del caos vocazionale; ed infine, c) quella visione del Life Design International Research Group che ha visto coinvolti anche personalmente Nota e Soresi assieme ad un gruppo internazionale di studiosi e studiose interessati ad aggiornare le pratiche di orientamento.

Le pagine che seguono saranno dedicate alla presentazione della nostra visione dell'Orientamento 5.0. Dal momento che i costrutti che sono coinvolti sono numerosi e complessi iniziamo descrivendo l'immagine contenuta nella figura sottostante (Figura 2) che si propone di evidenziare i nodi che l'orientamento dovrebbe cercare di sciogliere per passare da un orientamento essenzialmente diagnostico e certificativo, ad uno interessato soprattutto alla crescita, alla maturazione e alla consapevolezza che i futuri, compresi quelli formativi e lavorativi, non sono già scritti, ma che possono essere progettati e, in parte almeno, costruiti in modo funzionale ad aspirazioni e desideri ampiamente condivisibili.

te un'evidente dimostrazione del fallimento del pensiero neoliberista. Questi pensatori propongono di rifiutare la logica del mercato libero e di individuare invece nel principio di condivisione una nuova logica economica che rispetti e valorizzi anche valori più marcatamente etici e sociali.

Figura 2. L'Orientamento 5.0: quello che punta alla Società 5.0 e ai futuri preferibili.



La figura di cui sopra, innanzitutto, si propone di far pensare all'orientamento in un'ottica essenzialmente dinamica e spazio-temporale che, muovendosi dai passati conduce a considerare i presenti, in termini di riflessioni ed attività che potrebbero condurre alla scelta e alla costruzione di possibili futuri compresi quelli, ovviamente, di tipo scolastico-professionale. Pur invitando, almeno da un punto di vista percettivo, a seguire i 'movimenti' che vanno da sinistra verso destra, nelle pratiche di orientamento e in particolare in quelle 5.0 non è detto che questa debba essere necessariamente la sequenza temporale da seguire necessariamente. Anzi, come vedremo più in là e sulla base delle caratteristiche dei contesti nei quali si colloca l'attività di orientamento, sarà spesso opportuno procedere da destra verso sinistra, dal centro verso destra o verso sinistra considerando, di volta in volta, le priorità degli obiettivi che si intendono e possono realisticamente perseguire. Su questo, in ogni caso, avremo modo di essere più precisi nelle pagine che saranno esplicitamente dedicate a come organizzare e condurre i laboratori di orientamento. Qui può essere sufficiente ricordare che quando il conduttore o la conduttrice richiama o fa riassumere cosa è stato approfondito durante la sessione della settimana precedente, parte di fatto dal passato considerando importante accertarsi della disponibilità dei cosiddetti 'prerequisiti'; quando invece, dopo aver salutato, presenta l'obiettivo, il problema, il tema che intende affrontare, anticipando l'argomento che tratterà e i risultati che cercherà di perseguire, parte dal futuro; quando invece incoraggia ad occuparci del qui ed ora, di ciò che sta preoccupando qualcuno, anche al fine di decidere cosa si

potrebbe fare nel presente per ridimensionare quelle difficoltà o per evitare che si ripresentino in futuro, si sta muovendo, con un'ottica preventiva, dal presente verso il futuro, ma con l'intenzione di ritornare ad occuparci, con gli occhi del futuro, del presente.

Tornando all'immagine riprodotta nella Figura 2 la parte di sinistra riassume le influenze che generalmente vengono considerate importanti per comprendere il presente che è oggetto di analisi; per quanto concerne le tematiche della scelta e della progettazione professionale troppo spesso ciò che hanno fatto e continuano a fare tanti programmi di orientamento altro non è che 'sondare' le storie di apprendimento, gli ambienti socioculturali ed economici di appartenenza, l'eventuale presenza di menomazioni e disabilità e, troppo spesso ancora, il genere, l'etnia, la presenza eventuale di storie di migrazione e sulla base di tutto questo esprimere le proprie 'profezie orientative'. Che tutto questo sia essenziale per comprendere i presenti delle persone e che debbano essere considerati fattori importanti del benessere e della soddisfazione è innegabile: le difficoltà che emergono in ogni modo vanno lette anche alla luce dei fallimenti dei servizi educativi e sociali e delle pratiche di orientamento che non sarebbero riusciti, come a noi piace dire, a cambiare i presenti e le 'conclusioni' di storie di fatto già scritte nelle premesse passate. Non possiamo più esimerci dal chiederci: cosa l'orientamento, i servizi sociali e scolastici, prima del presente, hanno fatto per far condividere valori, aspettative e idee a proposito del senso del lavoro e di come anche i futuri probabili possono essere almeno in parte modificabili? La scuola e l'orientamento quanto sono riusciti 'a fare rete' in modo che l'accesso ad una formazione di qualità e ad un lavoro decente sia possibile ed inclusivo per tutti e tutte?

La parte centrale dell'immagine, da un punto di vista percettivo appare come la più estesa. Nella realtà non è così, anche perché in confronto ai tempi passati e futuri, quelli presenti e ancor più quelli che possono essere dedicati all'orientamento, sono molto limitati, poco più di un 'attimo fuggente'. Qui gli abbiamo concesso più spazio solo perché sono tante le dimensioni di cui l'orientamento dovrebbe occuparsi per facilitare la transizione da passati e presenti spesso insoddisfacenti, verso futuri di qualità. Visto il tempo necessariamente limitato che è possibile dedicare al presente è necessario evitare di sprecarlo in operazioni di 'diagnosi', valutazioni e certificazioni che ci immobilizzano. C'è invece bisogno di tante attività laboratoriali tese a intervenire precocemente, in modo curriculare, inclusivo e con finalità preventive, per insegnare a scegliere e progettare cose 'difficili' come quelle riguardanti i futuri. L'Orientamento 5.0 non è inte-

ressato a sintesi, profili, valutazioni, certificazioni, selezioni, auspicati pure da documenti ministeriali ed europei per ridurre quel 'mismatch', quella mancata corrispondenza, cioè, fra domande di imprese e mercati e offerta e disponibilità di lavoratori e lavoratrici e di coloro che sarebbero alla ricerca di un'occupazione. Se questo può essere sicuramente un problema spinoso e importante non può essere però demandato solamente alle procedure di orientamento e, tanto meno, a quelle che, come il nostro 5.0, si occupa di futuri difficili da definire e di rispondere a quesiti relativi a come si parlerà di formazione e lavoro tra 20-30-50 anni, nella Società 5.0.

Tutto questo per ribadire che, nonostante l'apparente e percettivo invito di procedere da sinistra a destra, vi è poco spazio per la linearità e per semplici riduzionismi se non altro perché, nel corso dei laboratori, deve essere frequente il ricorso al 'backcasting', alla 'retro pianificazione', muovendoci dall'individuazione delle mete (i futuri desiderabili) per poi, lavorando a ritroso, soffermarsi a considerare la penultima, la terzultima, e quartultima tappa e così via, per identificare i passi, i processi, i programmi, le politiche e programmi che potrebbero collegare un futuro specifico auspicato ed anticipato ai presenti che si stanno vivendo.

Un altro limite che deve essere tenuto presente considerando il contenuto nella parte centrale della nostra figura, si riferisce al fatto che qui sono state considerate 'trainanti' solamente alcune 'tappe', alcuni snodi, che richiamano e si collegano a tanti altri costrutti, dimensioni e processi che potrebbero avere un ruolo decisamente importante a proposito di come trattare le preoccupazioni, le aspirazioni, le intenzioni e i propositi. Si pensi solamente al ruolo che su tutto ciò esercitano dimensioni ed aspetti quali i seguenti, spesso particolarmente trascurati in molti e standardizzati programmi anche universitari di orientamento: 1) come si descrivono e presentano i Sé presenti e quelli futuri; 2) come si possono porre a se stessi/e e agli altri le 'domande giuste' per comprendere senza pregiudizi e stereotipi, situazioni, comportamenti e relazioni; 3) come narrarsi e parlare in pubblico con attenzioni alla giustizia sociale e ambientale; 4) come avere fiducia nelle proprie ed altrui possibilità; 5) come si applica il pensiero prospettico nelle scelte e nelle progettazioni professionali; 6) come si manifestano in modo adeguato empatia, condivisioni, disponibilità alla collaborazione e alla cooperazione; 7) come si può praticare l'immaginazione, il pensiero possibilista, quello critico, anticipatorio e 'controfattuale' anche a proposito delle tematiche dell'orientamento; 8) come si scoprono le fake news e le pubblicità ingannevoli, comprese quelle di molte imprese, agenzie formative, scuole e università; 9) come si analizza un'offerta di lavoro, un'attività,

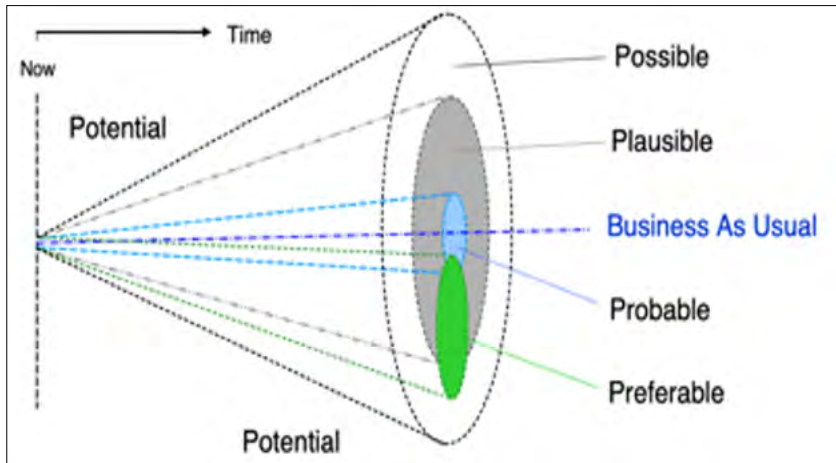
come si analizzano le preoccupazioni, le minacce, i futuri temuti, la dignità e la non dignità di offerte e proposte; 10) come si valuta e si scopre la sicurezza e il senso di un lavoro; 11) come si affrontano le relazioni tra diritti ed obblighi; 12) come si manifesta in modo costruttivo l'indignazione e il disaccordo; 13) come ci si attiva in favore di un futuro migliore, di una causa considerata anche socialmente importante; 14) come farsi e fare coraggio, come assumersi rischi; 15) come tendere al cambiamento e all'innovazione eque e inclusive; 16) come esprimere la propria agency, passione, ottimismo, cosmopolitismo; 17) come minare le ortodossie, e come sostenere l'equità sociale in epoche che potrebbero essere sempre più VUCA o BANI; e, perché no, 18) come praticare l'attivismo, ma anche dimostrare gentilezza ed umiltà, chiedere e fornire aiuto, supporti e così via. Mentre come sostenuto in altre sedi si sta poco a dire 'facciamo orientamento', farlo puntando all'incremento di abilità e saperi decisamente complessi come quelli contenuti nei punti appena elencati è tutt'altro che facile.

A ciò va anche aggiunto che non sempre chi si occupa di orientamento è libero o libera di scegliere da dove 'partire', cosa privilegiare e quante attenzioni dedicare a questa o quella componente, quali testimoni privilegiati coinvolgere e quali barriere cercare di aggirare o abbattere. Si debbono infatti considerare anche, ad esempio, finalità, programmi e norme specifiche che all'interno di un servizio potrebbero impedire ad un orientatore di procedere come riterrebbe più opportuno; le competenze professionali che di fatto sono disponibili, le richieste e le aspettative di coloro che beneficiranno dei suoi interventi (l'analisi della domanda) e la quantità di tempo che potrà essere effettivamente dedicata all'impresa di erogare aiuti significativi a proposito di cosa e come scegliere e progettare.

La parte destra della figura è occupata da quel '*Cono dei futuri*' di cui tanto si occupano i cosiddetti Futures studies¹⁹ che invitano a riflettere a proposito di come pensare e parlare di futuro anche, per quanto qui ci interessa, nei contesti laboratoriali di orientamento. Come riassume la figura sottostante n. 3 si potrebbero considerare almeno 5 diverse tipologie di futuri aventi, come i coni di luce, ampiezze, luminosità, e 'messe a fuoco' diverse in relazione a quanto più in là dei nostri 'tempi e spazi' desideriamo guardare

¹⁹ Gli 'Studi sui futuri' si propongono di contribuire all'analisi degli scenari che ci attendono in modo da essere maggiormente pronti per fronteggiare i grandi e veloci cambiamenti sociali, tecnologici, economici, politici, culturali ecc. che erano stati considerati anche dagli scenari VUCA e BANI; si tratta di approcci sistematici e interdisciplinari che tendono generalmente a prendere le distanze dalle teorie del passato che proponevano un futuro unico, prevedibile e predeterminato.

Figura 3. Il *Cono dei futuri* proposto da Voros (2003) adattando quello di Hancock e Bezold (1994)



Questa classificazione considera:

- a) i *Futuri possibili*, chiamati a volte anche ‘alternativi’, che appaiono con attributi di incertezza marcatamente elevati in quanto pretenderebbero di guardare lontano, a ‘vantaggi’ e ‘crisi’ inattese e ‘locali’ come il clima e le pandemie ci stanno dimostrando. Qui c’è poco spazio per la statistica predittiva, ma molto spazio, invece per le teorie della complessità, per la fisica quantistica, per un pensiero anche ‘indeterministico’ che potrebbe portarci ad esempio a dire ‘...chissà, se incontrerai un docente di matematica affascinante, per te, forse anche la tua simpatia per le scienze logico-matematiche potrebbe crescere a dismisura...’. È in ossequio ai futuri possibili che, facendo orientamento, suggeriamo di non seguire solo gli interessi e le passioni attuali, ma di guardare al di là di essi, facendo magari anche qualche esperienza ‘alternativa’. “I futuri possibili sono il regno della contingenza, della creatività, dell’immaginazione, della diversità, dell’assunzione di rischi e della sperimentazione. Artisti, designer, sperimentatori, amanti del rischio (...) si sforzano di *creare* il futuro...” (Smart, 2021, p. 27); pur generando paure e maggiori incertezze potrebbero far sperimentare maggiori ‘gradi di libertà’, innovazioni ed alternative, appunto, possibili. Rappresentano la più ampia tipologia di futuri che secondo Voros (2003, 2017) è immaginabile, in quanto riuniscono tutto ciò che è possibile immaginare, a prescindere da quanto questi possano apparire oggi inverosimili ed altamente improbabili. Tra i futuri possibili potremmo inserire anche quelli che

ancora non riusciamo nemmeno ad immaginare a causa della limitatezza delle nostre conoscenze attuali e della nostra stessa capacità di immagine 'cose' che potrebbero trasgredire leggi, principi, limiti che la fisica e persino tanta filosofia presentano 'attualmente' come insuperabili. Un esempio che viene generalmente proposto a questo riguardo è quello della propulsione a curvatura (*warp drive* o *space warp*), che permetterebbe alle astronavi di viaggiare a velocità superiore a quella della luce superando i limiti imposti dalla teoria della relatività di Einstein.

- b) I *Futuri plausibili*, in confronto ai precedenti, si riferiscono specificatamente a ciò che 'potrebbe accadere' riflettendo sulla portata delle nostre attuali conoscenze a proposito di come funzionano generalmente le cose, sulla base ad esempio, delle leggi fisiche, dei processi, della causalità, ma anche dei sistemi che vengono utilizzati per gestire le interazioni umane e i sistemi sociali. Ad esempio, ritenere che il modello economico di tipo neoliberista possa non basarsi più sulla competizione e la libera circolazione delle merci ed essere sostituito da uno maggiormente centrato sulla 'cooperazione' e l'eliminazione delle grandi multinazionali, può essere considerato possibile, ma certamente poco plausibile se ipotizzato a breve termine, entro quel 'mitico 2030' indicato dall'ONU come il tempo necessario per raggiungere uno sviluppo sostenibile per tutta l'umanità e gli ambienti di vita. Questa classe di futuri è chiaramente un sottoinsieme dei futuri possibili e raccoglie auspici e timori associati alla nostra attuale conoscenza di come funzionano le cose nel nostro mondo. 'Stando così le cose, cosa potrebbe accadere?' Le risposte a quesiti di questa natura generalmente possono essere ritenute 'plausibili'.
- c) I *Futuri probabili* sono invece quelle che possono essere anticipati considerando le tendenze che caratterizzano lo stato attuale di quell'evento o di quel processo. Qui a far la parte del leone sono le capacità di analisi dei segnali, più o meno deboli, ma osservabili ('i dati sono là fuori, basta saperli cogliere'²⁰) e hanno molto a che fare con l'evoluzione, la continuazione di qualcosa che è già presente. A proposito di ciò che potrebbe essere ritenuto probabile si rimanda ai 'tassi di probabilità' che vengono assegnati a questo o a quell'evento futuro. I

²⁰ La frase 'i dati sono là fuori, basta saperli cogliere' come altre simili (*In God we trust; all others must bring data* e *Without data, you're just another person with an opinion* - In Dio noi crediamo; tutti gli altri debbono portarci dati; Senza dati, sei solo un'altra persona con un'opinione) sono spesso utilizzati da esperti di economia e statistica a sostegno delle loro previsioni.

Futuri probabili sono quelli di fatto anche più facilmente anticipabili considerando ciò che accadrà in un domani molto prossimo, a distanza di pochi giorni o, al massimo di qualche mese e questo sia che lo si desideri o meno. È sui futuri probabili che si basano tanti movimenti finanziari, le ‘offerte’ e le ‘domande’ di tanti mercati compresi quelli del lavoro e della formazione. Si tratta per lo più di ciò che ci si attende, di quelle che vengono chiamate aspettative realistiche che darebbero corpo, però, ad un futuro non necessariamente aderente alle nostre aspettative ed aspirazioni; esso risulta, tutto sommato, ‘atteso’, quasi necessario ed inevitabile. Sarebbero futuri per lo più determinati dal pensiero dominante e conformista, dalle tradizioni ed abitudini ancora attive, da scelte ispirate dai rapporti di forza e dalle tendenze presenti che risultano in tal modo per lo più generatori di vincoli e uniformismi. Nel considerare questo tipo di futuro l’individuazione di predittori ed il ricorso all’utilizzazione di sofisticate piattaforme ed algoritmi computazionali possono godere di buona reputazione soprattutto quando non si ha il tempo o l’aspirazione di esplorare più in là, con parametri non esclusivamente quantitativi o particolarmente interessati ai limiti, ai vincoli, alle tendenze e ai confini delimitanti le proiezioni future delle scelte e delle decisioni²¹. Nell’orientamento, quando si interviene tardivamente ed unicamente nelle fasi di transizione si fa ben poco più di questo, in quanto i giochi sembrerebbero già fatti... ‘mangia stà minestra o salta da stà finestra’...; questo è ciò che compare nei ‘consigli di orientamento’ che concludono che l’alunno/a in questione non è adatto/a allo studio, o nelle affermazioni delle agenzie del lavoro quando propone occupazioni, come si dice, ‘congrue’ in riferimento alle competenze maturate dalle persone e alle condizioni lavorative reali effettivamente disponibili (distanza dal luogo di residenza, retribuzione ed assicurazioni in rapporto al costo della qualità della vita e dei rischi da assumere, ecc.). Per questo le ‘probabilità più probabili’ sono quelle a breve termine, che si riferiscono ad una semplice estensione lineare del presente dal passato. Come si sarà notato, nella parte centrale e in modo lineare compare anche l’espressione *business as usual* che anche nei contesti di orientamento sarebbe opportuno chiarire almeno un po’.

²¹ Ciò che ha fatto ad esempio la fisica classica, la termodinamica, la meteorologia e, per certi versi anche la psicologia dello sviluppo cognitivo ed emotivo prevedendo fasi e tappe più o meno ‘universali’ e standardizzate.

Letteralmente, pur contenendo un riferimento agli affari²², si potrebbe tradurre che, tutto sommato, non ci sono e non ci saranno novità, che non c'è nulla da segnalare, che ci si sta agendo come al solito, secondo l'*ordinaria amministrazione*, ignari, potremmo dire, di ciò che ci sta accadendo attorno. Che questo possa aver a che fare anche con l'orientamento ci viene anche suggerito dal fatto che trattasi di un'espressione che incomincia a comparire nell'inglese moderno nel XIX secolo nel corso della prima rivoluzione industriale, quando il lavoro e la produzione iniziarono a trasferire su vasta scala procedure standardizzate per la gestione delle diverse operazioni. Quando si verificavano eventi imprevisi, come scioperi, disastri naturali o recessioni economiche, i manager spesso rassicuravano i dipendenti dicendo che era "*business as usual*", a significare che per loro nulla era cambiato e che dovevano continuare a lavorare secondo i protocolli prestabiliti. Oggi, questa frase è ancora comunemente usata in contesti aziendali, ma può essere applicata a situazioni al di fuori del posto di lavoro in cui ci si aspetta che le persone continuino con la loro routine quotidiana nonostante le pressioni o le sfide esterne. In sostanza, riflette la tendenza umana a non riconoscere i segnali dell'evoluzione e del cambiamento affermando che, tutto sommato, 'non c'è nulla di nuovo sotto il sole', che le cose non cambiano e che non si può far altro che accettare lo 'status quo' quando, addirittura, non si tradisce una certa simpatia per lo *status quo ante*. Non a caso i 'contrari' allo status quo si riferiscono al cambiamento, all'interruzione, allo sconvolgimento e, persino al caos e all'imprevedibilità.

- d) I *Futuri preferibili*. A differenza delle altre classi di futuri, questa si riferisce a ciò che si auspica, che si desidera, che si vorrebbe che accadesse. Sono quelli maggiormente ricchi di valori, significati e benessere da condividere con tutti e tutto. I futuri preferibili raccolgono i nostri desideri, le nostre 'migliori intenzioni', ciò che ognuno di noi come homo sapiens e prospectus immagina e auspica. L'Orientamento 5.0 a cui pensiamo dovrebbe, soprattutto, proporre a tutti e tutte, anche in vista della Società 5.0, di scegliere e progettare tragitti formativi e lavorativi tenendo sott'occhio un preferibile che sfugga

²² Il riferimento che più frequentemente si trova nei dizionari suona pressappoco così: 'It was business as usual in the City of London as million-pound bonuses were paid' (*Nella City di Londra è tutto come al solito: sono stati pagati dei bonus milionari!*). Pensiero probabilistico e mondo degli affari sembrano andare particolarmente d'accordo scambiandosi andamenti pressoché lineari.

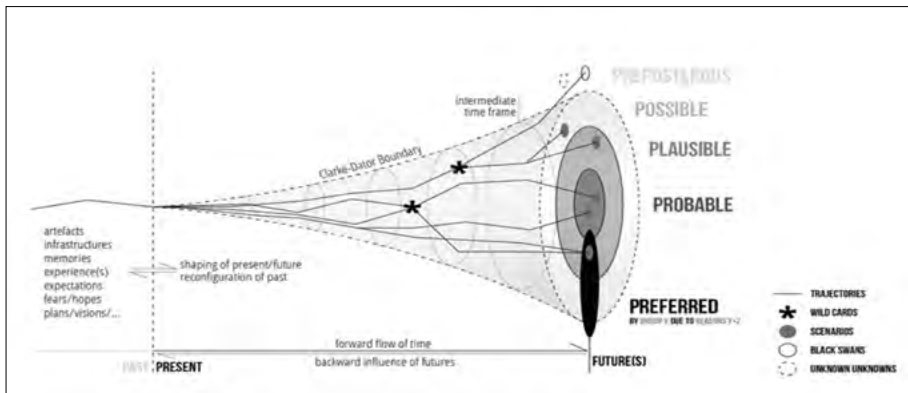
alle miserie del presente e punti a considerare altre idee, basate su eguaglianza, libertà, giustizia eco-sociale, attenzione alle diverse forme di vita presente e futura. Sarà proprio in questa direzione che si suggerirà di immaginare scenari futuri e di avvicinarsi ad essi utilizzando le nostre migliori ‘competenze strategiche’. Seguendo in questo anche il pensiero di Toffler (1971), riteniamo deontologicamente obbligatorio, facendo orientamento, ed in particolare in favore delle fasce di popolazione scolastica e non solo con le maggiori vulnerabilità, proporre di puntare ai futuri preferibili intendendo questa nostra scelta professionale una *questione essenzialmente etica* o, normativa, basata, cioè, sul primato che andrebbe riconosciuto sia ai valori che alla politica con P maiuscola. È per questo che è stato messo a punto il progetto Orientamento 5.0 ed è per questo che, intervenendo precocemente e con ottiche preventive e partecipative, ci attendiamo di far intravedere a tanti e tante i migliori risultati altri.

L’Orientamento 5.0, punta decisamente ai futuri preferibili e desiderabili pur nella consapevolezza che si tratta di una scelta tutt’altro che ovvia e semplice, anche e soprattutto in presenza di coloro che si vedono senza tante possibilità di scelta e destinati ad accontentarsi di sopravvivere nel presente. Esso richiede tempo, pazienza, supporti e collaborazioni, così come risorse, energie e competenze (Nota et al., 2020).

Una delle più recenti rivisitazioni delle rappresentazioni grafiche del cono dei futuri è quella proposta da Gall, Vallet e Yannou (2022) (vedasi Figura 4) che, oltre ad inserirvi la presenza delle cosiddette *wild cards* e dei *cigni neri* (Black Swans), evidenziano la non linearità di tutte le traiettorie che dal presente conducono ai futuri (incluso il *futuro preposterous* ovvero impossibile, irrazionale, assurdo, ridicolo) che si collocherebbero oltre i confini ipotizzati da Clarke²³ e Dator²⁴.

²³ Arthur Charles Clarke (1917 –2008) durante la Seconda guerra mondiale lavorò per la Royal Air Force come esperto di radar e fu coinvolto nel successivo sviluppo del sistema di difesa radar che aveva consentito alla RAF di bloccare le pretese invasionistiche naziste. Dopo la guerra si laureò in matematica e fisica al King’s College dell’Università di Londra. In questa veste, propose l’uso dei satelliti geostazionari, che si dimostreranno particolarmente utili per le telecomunicazioni e il monitoraggio meteorologico (in suo onore l’orbita geostazionaria sarà chiamata ‘fascia di Clarke’). A renderlo famoso in tutto il mondo è stata tuttavia la sua passione per la scrittura di romanzi di fantascienza, come *La Sentinella* che lo porterà a collaborare con il regista Stanley Kubrick alla sceneggiatura del famosissimo film “2001: Odissea nello Spazio”.

²⁴ James Allen Dator è un rinomato futurista che ha insegnato in diverse università internazionali e ha ricoperto anche il ruolo di presidente della World Futures Studies Federation. Ha sviluppato vari modelli di futuri alternativi anche alla luce dei cambiamenti

Figura 4. *Revisione del Cono dei Futuri proposta da Gall, Vallet e Yannou (2022, p. 15).*

Le traiettorie che conducono ad un futuro sono rappresentate come multiple e non lineari dimostrando in tal modo un maggior rispetto dei principi della teoria della complessità. Inoltre, la linea del tempo, a differenza di quanto indicato da Voros (2003), indica sia un procedere da sinistra verso destra, dal presente al futuro, sia il contrario, dal futuro al presente. Ciò è di particolare valore nei laboratori di orientamento per l'“influenza temporale all'indietro” proposta da Levrini et al. (2021), che, a sua volta, è di fondamentale importanza per la sua stretta interconnessione al backcasting, ovvero il pensare a cosa valorizzare e cercare nel presente, quali intenzioni e propositi assumere rispetto al futuro che ci sta a cuore, nell'idea che i futuri possono influenzare il presente (Robinson, 2003).

Le *Wind cards* e i cigni neri descrivono eventi per lo più imprevisi e ad alto impatto che comportano generalmente cambiamenti nelle traiettorie che potrebbero condurre a diversi scenari futuri. Chi è interessato ai futuri possibili e tra questi a quelli desiderabili è consapevole del fatto che potrebbero concretizzarsi anche eventi ‘sorprendenti’ a bassa probabilità ma ad alto impatto, quali, ad esempio, un'innovazione tecnologica rivoluzionaria o un disastro naturale impreveduto (Petersen, 1999). Va da sé che, come i Jolly, sono sorprendenti per tutti e tutte, ma al contempo possono essere, addirittura, positivi per qualcuno e negativi per altri.

Come introdurre la riflessione sui con. Si potrebbe in primo luogo chiedere a chi è interessato o interessata alle tematiche del futuro cosa ne pensa dello stesso. La procedura che a questo scopo noi utilizziamo prevede generalmente tre fasi: 1) si parte con la *Presentazione* dell'esercizio conte-

che diverse tendenze economiche e tecnologiche potrebbero determinare nel modellare e modificare i futuri.

nuto nella tavola 4 raccomandando al contempo di non scrivere il proprio nome e cognome (garantire la privacy e l'anonimato è secondo noi molto importante quando si invita ad essere spontanei e liberi di esprimere ciò che effettivamente si pensa); 2) segue l'invito a esprimere per iscritto i propri pareri in modo da tenerne traccia e poterli richiamare in altri momenti e contesti; 3) quindi il conduttore o la conduttrice, dopo aver raccolto i foglietti, le schede contenenti i pareri di cui sopra, li distribuisce nuovamente, ma casualmente ai vari partecipanti, controllando di volta in volta che ad ognuno di essi/esse non sia stato riconsegnato il proprio; 4) di seguito ogni partecipante, uno alla volta, viene invitato/a a leggere ad alta voce quanto scritto dal compagno o dalla compagna in questione mettendosi, in ogni caso, dalla loro parte, prendendo le loro difese e cercando di comprendere le ragioni per le quali sono state espresse quelle considerazioni; 5) al termine del 'giro' il conduttore o la conduttrice raccoglie nuovamente le diverse schede dicendo che alla fine della sessione di lavoro chi lo vorrà loro potrà riprendersi la propria e, magari, a casa, annotare sul retro le proprie riflessioni a proposito del lavoro svolto. Può anche far proseguire la discussione proponendo alcune citazioni rintracciate, questa volta, negli scritti di studiosi e studiose del futuro simili a quelle che riportiamo in nota²⁵, ma anche aforismi e massime proposti da personaggi di più o meno conclamata fama facilmente rintracciabili su internet per avviare riflessioni, espressioni di pareri e condivisioni. Utile, ad esempio, potrebbe essere anche, e per ricordare che tutti siamo immersi in ambiti contestuali, chiedere di associare alcune di quelle massime a *se stessi*, a *se stesse*, ai propri *migliori amici*, ai propri *familiari* o ai propri *insegnanti* ponendo ad esempio la regola che solo un numero limitato di aforismi (ad esempio 3 o 5 al massimo) potrà essere segnalato come adatto a descrivere il modo di pensare di diversi protagonisti, al fine di far emergere quelle variabilità e diversità che anche a questo proposito potrebbero diventare oggetto di analisi e riflessione.

²⁵ “il futuro non può essere previsto perché il futuro non esiste (...) ma i futuri alternativi possono e devono essere previsti”; “i preferiti possono e devono essere immaginati, inventati, implementati, continuamente valutati, rivisti e ri-immaginati”, “qualsiasi idea utile sui futuri dovrebbe apparire ridicola; “il futuro più probabile” è spesso uno dei futuri meno probabili” (Dator, 2019, p. 4); “il futuro più probabile non lo è” (Kahn, 1982); non esiste un futuro ma *più futuri* con diverse probabilità o livelli di preferenza (Rowland & Spaniol, 2017).

Tavola 4. *Alcuni item del questionario Pensieri sul futuro***Pensieri sul futuro**²⁶**Presentazione**

In questa scheda sono riportate alcune frasi che parlano di futuro e che descrivono il modo di pensarlo di coloro che le hanno scritte e che abbiamo trovato in Internet. Per iniziare anche noi a ragionare sui nostri futuri, potresti intanto leggere una frase alla volta e segnare con una crocetta a chi potresti, pensando a te e alla tua situazione, attribuirla:

1. se una frase, ad esempio, ti sembra che ti rappresenti bene puoi attribuirla a te stesso/a (segnando la prima colonna);
2. se invece a pensare così di te e del tuo futuro sono a tuo avviso i tuoi migliori amici/amiche (segna la seconda colonna);
3. se lo sono i tuoi familiari (segna con una crocetta la terza colonna) o, infine
4. se l'attribuisce a qualche tuo insegnante pensando, magari, a quello che apprezzi di più, segna la quarta colonna.

Qui tieni presente una sola regola: potresti considerare una stessa frase come rappresentativa sia del tuo modo di pensare, ma anche di quello di qualche tuo amico, familiare o insegnante e, pertanto, potresti desiderare di mettere 2, 3, 4 o addirittura 5 crocette in corrispondenza di alcune frasi. Per poter sfruttare al massimo questo esercizio ti preghiamo però di farlo poche volte (ad esempio 3 o 5 volte al massimo) in modo che ad ognuno siano assegnati le frasi che, pensando a te, lo fanno in modo 'originale', diverso da quello degli altri.

²⁶ Qui sono presentate solo alcune delle frasi che utilizziamo nei nostri laboratori. Chi fosse interessato alla versione completa potrà richiederla liberamente al La.R.I.O.S. (larios@unipd.it).

A proposito di futuro, a pensarla così di ME sono soprattutto	Io	Amici	Familiari	Insegnanti
Il futuro è già scritto: è inutile agitarsi per ciò che in ogni caso si avvererà!				
Il futuro non è altro che il presente passato da poco e avrà poche sorprese				
Il futuro dipende da ciò che decidi oggi				
Meglio un uovo oggi che una gallina domani				
Non c'è rosa senza spine. Tutto ha un prezzo!				
Il successo non possono averlo tutti... bisogna esserci portati				
Il futuro sarà quel che sarà, non vale la pena pensarci su troppo				
Ognuno avrà il futuro che si merita				

Quali sono le frasi che ti attirano maggiormente?

Se dovessi spiegare ad un extraterrestre perché la penso così, gli direi.....

.....

Se dovessi inventare io 'il mio motto a proposito del mio futuro', direi.....

.....

Quindi a questo punto si può presentare il 'cono dei futuri', che permette di distinguere tra diversi futuri alternativi, al fine di aiutare i e le partecipanti a chiarire a che tipo di futuro stanno pensando e allenarli a pensare ai futuri potenziali che conterebbe tutti i futuri che li attendono, compresi quelli che non possono nemmeno immaginare. Voros (2003, 2017) sostiene questa scelta alla luce del convincimento che il futuro non è predeterminato e che è possibile un'infinita varietà di potenziali futuri alternativi. "Se non accettiamo questa premessa, allora l'intero cono dei futuri 'collassa' in un'unica linea temporale futura, tutte le potenzialità scompaiono, e tutto

il nostro lavoro sui futuri diventa semplicemente un tentativo di trovare maggiori informazioni su questo futuro predeterminato ma sconosciuto” (Voros, 2003, p. 13).

Così possiamo iniziare a far riflettere le persone sul fatto che vi è una varietà di futuri, considerando che quelli immaginabili dalle persone potrebbero essere pressoché infiniti in quanto ogni futuro immaginato da qualcuno, appartiene alla sua storia, ai suoi contesti, alle relazioni e agli eventi che di fatto hanno avuto successo (nel senso che sono accaduti, sia positivi che negativi), e a quelli che potrebbero accedere, non definitivi e, certamente, non certi. Si può di seguito a questa ‘indefinibile variabilità dei futuri immaginabili’, passare, anche a fini didattici, alla loro classificazione, che può essere opportuna per aiutare a mettere un po’ di ordine a proposito di come, soprattutto in epoche adolescenziali, ci si può porre di fronte al ciò che ancora non si sa come sarà e come si manifesterà.

Si possono a questo punto introdurre anche le Wind Cards, al fine di continuare a ragionare sui futuri, sia quelli desiderabili che temibili. Ci si potrebbe chiedere, ad esempio, quali malattie incurabili potrebbero riguardare gli anni a venire, ma anche quali scoperte scientifiche inaspettate potrebbero debellarne alcune che oggi si considerano incurabili; quali invenzioni di nuove fonti di energia pulita e inesauribile potrebbero ridurre drasticamente l’impatto ambientale ed essere a costo zero per i cittadini del futuro; quali eventi naturali catastrofici come l’eruzione imprevista e contemporanea di molti vulcani o la presenza di ‘tempeste solari’ potrebbero danneggiare gravemente il clima, l’agricoltura, le reti di comunicazione, l’economia, la salute; quali cambiamenti imprevisti di natura politica e sociale come lo scoppio di rivoluzioni e la presenza di colpi di stato potrebbero avere ripercussioni ed impatti di tipo globale anche in paesi geograficamente lontani; come un crollo improvviso e globale dei mercati finanziari potrebbe causare, come è già d’altra parte accaduto, recessioni economiche mondiali o come attacchi informatici potrebbero avere effetti devastanti sull’economia e sulla sicurezza non solo nazionale. Si potrebbe invitare a considerare eventi che oggi potremmo ritenere estremamente improbabili anche se positivi e auspicabili come, ad esempio, l’eliminazione definitiva di ogni tipo di conflitto, l’eliminazione, nel mondo, di ogni forma di ingiustizia e disuguaglianza, la presenza di innovazioni in grado di aumentare la produttività agricola senza ridurre le risorse naturali al fine di risolvere il problema della fame nel mondo, la scoperta di risorse utili o di vita su altri pianeti che potrebbero aprire nuove frontiere per l’umanità. Le Wind Cards, visto che riguardano le questioni del rischio e dell’incertezza

ineluttabilmente presente in ogni tentativo di previsione ed anticipazione, richiamano quella ‘fallacia narrativa’, come la definisce Nassim Nicholas Taleb²⁷, autore del bestseller “*Il Cigno nero. Come l’improbabile governa la nostra vita*”, che sarebbe insita nel nostro modo usuale di apprendere e conoscere basandoci prevalentemente sulle osservazioni ed esperienze nostre e di coloro che ci stanno attorno. Il saggio di Taleb, come spiega anche Casati (2011), ci aiuta a mettere in evidenza la nostra tendenza a semplificare, a ridurre conoscenze e dinamiche complesse, ad affermazioni facilmente riassumibili e condivisibili. Il paradosso dei cigni neri ci fa ritenere che esistono eventi che non tollerano tali semplificazioni e che tendono a sfuggire ad ogni tentativo di tipo riduzionistico in quanto si caratterizzano per essere particolarmente rari, in grado di provocare impatti di grave entità ed essere analizzabili solo secondo una ‘prevedibilità retrospettiva’, a posteriori, ma non certamente tramite operazioni di previsione ed anticipazione. A titolo esemplificativo lo stesso Taleb ci ricorda quanto poco si era riusciti a prevedere ciò che stava per accadere alla vigilia del 1914, o con l’ascesa al potere di Hitler, con la rapida fine del blocco sovietico, con la diffusione dell’intelligenza artificiale, con crollo del mercato del 1987 o il terremoto Tohoku nel 2011.

Si può a questo punto proporre alla discussione i futuri preferibili, introducendo qualche esempio, come le sfide 2030 dell’ONU e stimolare a riflettere sul cosa si desidera che accada, cosa probabilmente accadrà, cosa è possibile e presumibile che accada a proposito dell’estensione di questa o quella minaccia o della completa e globale realizzazione di questo o quell’obiettivo (scuola, alimentazione, disuguaglianze, inclusione ecc.)²⁸. Nel corso di quelli che potremmo chiamare esercizi di previsione ed immaginazione di scenari futuri, ai e alle partecipanti ad un laboratorio potrebbe essere chiesto di discutere a proposito del significato dell’espressione ‘eventi impreveduti’, di farne degli esempi e indicare quali potrebbero essere i loro impatti sulle scelte effettuate e/o sulle progettazioni che si stanno pianificando. Un esercizio utile a questo proposito potrebbe essere quello di provare a ricercare, nel presente, nella condizione giovanile, nelle ‘riforme’ dei sistemi educativi, nelle lamentele dei giovani, la presenza di ‘segnali deboli’ per lo più non considerati dagli amministratori pubblici e

²⁷ Nassim Nicholas Taleb è un filosofo, saggista e matematico libanese naturalizzato statunitense, esperto di matematica finanziaria. I suoi lavori si concentrano soprattutto sullo studio della probabilità e della casualità per desumere anche come sarebbe opportuno porsi di fronte ad eventi imprevedibili di grande portata.

²⁸ Vedasi a riguardo il questionario “Il Futuro è ormai dietro l’angolo... cosa ci riserva?” a cura di Santilli et al. (2023)

dalla stragrande maggioranza della popolazione, quel qualcosa di preoccupante, ma non solo, che starebbe o potrebbe accadere e che, nonostante l'incompletezza e frammentarietà, sarebbe in grado di mettere in luce cambiamenti.

Appare evidente che da quanto sopra il messaggio fondamentale è che occuparsi delle scelte e delle progettazioni professionali significa essenzialmente sollecitare e provocare cambiamenti a proposito di come farlo, con un pensiero possibilista e prospettico che più di altri possono aiutarci a ragionare sui futuri desiderabili, considerandoli, innanzitutto, possibili.

Altre esercitazioni sui cono del futuro. Per suscitare la curiosità e l'immaginazione dei e delle partecipanti al laboratorio di orientamento si può chiedere di fare degli esempi di futuri che un tempo potevano apparire impossibili e che oggi invece sono presenti nella vita quotidiana e di giocare un po' ad immaginare ciò che ognuno di loro potrebbe collocare oltre i confini delle possibilità. Uno strumento utilizzabile può essere quello che al Laboratorio La.R.I.O.S. dell'Università di Padova abbiamo chiamato *'Un mazzo di carte per giocare sui futuri'* (Tavola 5) che con 'istruzioni diverse' potrebbe essere utilizzato sia all'interno di un contesto di gruppo che nel corso del counseling individuale. Le consegne che consideriamo particolarmente stimolanti sono essenzialmente due:

a) "Ora ti consegno un mazzo di carte, ognuna contiene le descrizioni di alcuni eventi: leggi a voce alta una carta alla volta e scegli a quale mazzetto potrebbe appartenere, se a quello che riguarda eventi che probabilmente si verificheranno a breve termine, tra 3-5 anni, se a quello che riguarda eventi che a te piacerebbe si verificassero in 10-15 anni max, se a quello che riguarda eventi quasi impossibili che a te piacerebbero molto anche se a goderne potrebbero essere solo le prossime generazioni.

Nel nostro mazzo di carte ci sono anche tre Jolly che ti chiederanno di scrivere qualcosa a proposito del tuo futuro."

b) "Ora immagina che a fare questo stesso 'gioco' sia un tuo lontano discendente, uno che nel 3000 avrà gli anni che tu hai adesso. Lui o lei nel 3000 cosa potrebbe dire? Quali eventi o obiettivi potrebbe considerare già presenti o raggiunti? Quali raggiungibili entro il 3030? Di quali ancora chi vivrà dopo il 3030 dovrà ancora prendersene cura?"

Tavola 5. Carte per giocare sui futuri

Esempi di carte sui futuri probabili, desiderabili, possibili e impossibili²⁹

- Ci saranno importanti cambiamenti nei partiti che oggi governano l'Italia e l'Europa.
- Il mercato proporrà a noi consumatori nuovi prodotti di cui ancora non si sente nemmeno parlare.
- Avrò un lavoro anche se non sarà quello che oggi desidererei.
- Le macchine elettriche continueranno ad essere quelle più acquistate.
- I nostri paesi e le nostre comunità saranno irriconoscibili.
- Non ci saranno più crisi economiche.
- CARTA JOLLY: scrivi qui come fra 3-5 anni andranno per te le cose.
- I confini tra gli stati non esisteranno più, tutti gli esseri umani saranno cittadini del mondo.
- Non ci saranno più ricchi e poveri: tutti i cittadini del mondo avranno lo stesso stipendio.
- Tutti e tutte saranno impegnati in lavori utili e prestigiosi.
- Molte specie animali e vegetali non ci saranno più.
- In futuro tutti saranno laureati.
- Le strade saranno piene di robot che faranno la spesa per noi e gestiranno tutti i trasporti.
- Sarà possibile viaggiare nel tempo sia in quello passato che in quello futuro e tornare a nostro piacimento nel presente.
- Ogni terrestre avrà parenti residenti addirittura al di fuori del sistema solare.
- I viaggi interplanetari saranno alla portata di tutti.
- I disoccupati saranno di più degli occupati e le ingiustizie sociali aumenteranno.
- Quasi tutti e tutte saranno più fragili, ci saranno più emigranti, più persone con disabilità e più persone con malattie mentali.

Un'altra attività che potrebbe essere proposta all'interno di un laboratorio di orientamento è quella che può essere presentata con il titolo '*Cambiamo le storie del futuro, inventiamone delle nuove e costruiamo assieme la storia del nostro gruppo di lavoro*'.

²⁹ Qui sono presentate solo alcune delle carte. Chi fosse interessato alla versione completa potrà richiederla liberamente al La.R.I.O.S. (larios@unipd.it).

Potrebbe essere stimolante partire dalla traccia di un racconto, da rivedere e co-costruire, chiedendo ad ogni partecipante di scegliere o inserire nuovi protagonisti con alcune caratteristiche considerate importanti (qualche interesse, valore, proposito, aspirazione, progetto, dubbio, ecc.). Si potrebbe inizialmente chiedere ad una delle tante applicazioni di IA di fornirci una traccia a proposito di una 'storia' a proposito dei quattro tipi di futuro riprodotti nel cono di Voros (2003). Si può quindi chiedere ai partecipanti di apportarvi modifiche, di inserire altri personaggi ed altre condizioni, di farne delle rappresentazioni grafiche che sintetizzino le visioni dei futuri del gruppo. Un esempio di prodotto che è stato realizzato con il concorso di Copilot e di un gruppo di orientatori è riportato nella tavola sottostante (Tavola 6)

Tavola 6. Esempio di storia

Una storia da cambiare: (Titoli possibili da scegliere e modificare: 'Il bar dei futuri', 'il quartiere dei visionari', 'il paese che non c'è', 'Quattro amici al bar del futuro' ecc., ecc.)

In una piccola cittadina di nome Arcadia, quattro amici si riunivano ogni sera al vecchio caffè "Stella Polare". Il loro nome era inciso su un tavolo di legno: Nico, Sofia, Aldo e Elena (*Nello scegliere i nomi raccomandiamo che non richiamino quelli propri di qualche partecipante al gruppo di lavoro, ancor meglio di inventarne dei nuovi che difficilmente si possano trovare nei registri delle anagrafi*). Sorvegliando il caffè incominciano a discutere del loro argomento preferito, dei misteri del tempo e di ciò che il futuro potrebbe riservare loro, l'umanità e al pianeta Terra.

1. Nico, il matematico del gruppo, credeva nel potere delle equazioni. "Il futuro è come una funzione continua," diceva. "Se conosciamo le variabili e le condizioni iniziali, possiamo prevederlo." Luca tracciava grafici e calcolava probabilità, cercando di anticipare ogni possibile evento e si dichiarava pronto a scommettere anche cifre consistenti a proposito dell'andamento della Borsa di Milano nelle prossime due-tre settimane. Ammetteva che per scommettere bisogna saper calcolare anche il rischio di perdere, ma vuoi mettere l'adrenalina che si prova nel seguire l'andamento probabile delle borse!
2. Sofia, la poetessa, aveva una visione molto diversa e di numeri, formule e grafici non voleva proprio saperne. "Il futuro è un giardino,"

era solita dire, è di tutti e lì ognuno pianta i fiori che desidera di più da portarsi a casa o da donare. È continuamente alla ricerca di come prendersi cura dei suoi semi di speranza e si immagina tutto l'immaginabile per decidere cosa fare per farli fiorire. Immaginava un mondo in cui la gentilezza, la serenità e la generosità prevalevano su tutto. Le sue parole ispiravano gli altri a credere in un futuro migliore.

3. Aldo, il filosofo, amava perdersi in discorsi 'astratti', nei labirinti di teoria complesse, con molte vie di uscita, tutte, però, conducevano ad altri e più intriganti scenari. Era solito dire che "Il futuro non è un bivio, ma una matassa con infiniti capi che non si sa dove conducono. Ogni scelta crea qualcosa di nuovo che conducono a nuovi labirinti." Discuteva di universi paralleli e delle infinite possibilità che si aprono davanti a noi. Era affascinato dall'idea di esplorare ogni sentiero e riteneva che la ricerca della felicità può aver fine solo quando i nostri sogni impossibili diventano possibili.
4. Elena è la scienziata del gruppo, aveva una mente razionale e una fede infinita nelle possibilità della ricerca, della scienza e delle continue innovazioni tecnologiche. L'Intelligenza Artificiale è il suo argomento preferito. "Il futuro impossibile è un'illusione," dichiarava. "Tutto ciò che sembra irraggiungibile oggi potrebbe diventare realtà domani." Elena studiava la fisica quantistica e sognava di poter viaggiare nel tempo.

Una notte, mentre guardavano le stelle dal terrazzo del caffè, si resero conto che le loro visioni si intrecciavano. Il futuro era un mosaico di probabilità, desideri, possibilità e sfide e che ognuno di loro 'serviva' al gruppo un caffè contenente un pezzo di quella verità.

La storia dei futuri e dei quattro amici naturalmente continua: si ritrovarono in quel medesimo bar che aveva intanto cambiato nome ed arredi nell'anno 3000. "Vi ricordate cosa ci eravamo detti qui nel 2025 a proposito del futuro?" disse Elena... e così, tra risate e riflessioni, gli amici abbracciarono il loro passato e il loro presente. Non dimenticando, però che il futuro era ancora lì, più misterioso che mai e che li attendeva ancora! e la storia continua parlando di cosa si sarebbero potuto dire i loro discendenti e i discendenti dei loro discendenti, nel 3050, nel 3080, nel 4000.

5.3 Presentare l'Orientamento 5.0

Da quanto premesso, sarà parso evidente che è pressoché impossibile suggerire una serie di step ordinati da seguire e da proporre in ogni contesto di orientamento, sia perché è necessario tener conto delle preferenze e delle necessità presentate dai gestori dei servizi, sia perché le diversità che 'singolarizzano' i gruppi e i e le partecipanti potrebbero farci decidere di partire da punti differenti.

Questa premessa è, secondo noi, particolarmente importante anche perché nessun operatore e nessuna operatrice di orientamento che vuole realizzare attività laboratoriali è in grado di conoscere in anticipo le specificità dei diversi partecipanti, né come potranno reagire agli stimoli che verranno forniti. Se non fosse così, d'altra parte, tutte le considerazioni che sono state fatte a proposito della complessità dei sistemi umani e del ruolo che va riconosciuto al caso e all'imprevedibile verrebbero misconosciute e svalutate.

Per questa ragione, invece di incominciare domandando "Cosa vuoi fare da grande?" può essere più costruttivo chiedere cosa sicuramente non vorresti fare, o cosa, per una ragione o per l'altra, sicuramente non farai, o, ancora, "Come mai non provi interesse per questa o quell'attività mentre esistono persone che non la cambierebbero con nessun'altra?". Se l'orientamento riuscisse a far considerare percorribili anche questi 'sensi vietati' non potrà che essere considerato utile ed efficace, avendo contribuito ad incrementare le possibilità, le opzioni, la libertà e il diritto di scegliere, ma, anche, il convincimento che il futuro, forse, non può essere scelto, ma in una qualche misura costruito, affinché sia anch'esso adatto ai nostri desideri e alle nostre aspirazioni.

Per ragioni di tipo deontologico e di trasparenza, ma anche al fine di evitare che ci si consolidino aspettative stereotipate e luoghi comuni nei confronti delle pratiche di orientamento, prima di iniziare a 'fare orientamento' è opportuno presentare con chiarezza a cosa il conduttore o la conduttrice presterà maggiori attenzioni e come intenderà procedere per far sì che l'esperienza che si intende attivare risulti per tutti e tutte più soddisfacente ed utile possibile. Tutto questo ci suggerisce, in altri termini, di dedicare particolari attenzioni a quello che potrebbe essere considerato '*il tempo zero dell'orientamento*', ovvero il tempo da dedicare proprio alla presentazione dei laboratori 5.0 per chiarirne sin dall'inizio le condizioni che saranno predisposte per suscitare curiosità nei confronti dei futuri e stimolare adesioni consapevoli e volontarie. Nel corso di queste presenta-

zioni e proposte che, ovviamente, andranno indirizzate ai genitori, al personale docente, ma soprattutto agli studenti e alle studentesse che di fatto saranno i destinatari privilegiati, va anticipato che ciò che si propone è un percorso formativo certamente impegnativo e che si tratta di qualcosa di diverso da ciò che in genere viene attivato nelle scuole. Va precisato che non si prevedono ‘lezioni frontali’, interrogazioni e verifiche, ‘appelli’, che la partecipazione ai laboratori non è obbligatoria e che tutto ciò che accadrà sarà considerato estremamente riservato. Si può anche anticipare che una delle prime richieste che saranno formulate, proprio al fine di garantire l’anonimato, sarà quella di ‘inventarsi un nome e cognome’ da usare ogni qualvolta in un esercizio o nel proprio quaderno di lavoro si chiederà di annotare le proprie considerazioni, riflessioni, intenzioni e propositi.

Una modalità che consideriamo sufficientemente adeguata a presentare un programma che si ispiri all’Orientamento 5.0 dovrebbe a nostro avviso prevedere:

- a) una serie di ragioni che suggeriscono come ormai necessario insegnare a pensare al o ai futuri che ci attendono e alle modalità per scalfire le visioni eccessivamente pessimistiche, dando al contempo attenzione e rispetto a ciò che i giovani pensano a proposito delle minacce incombenti, alle loro paure, così come alle loro entusiastiche e a volte eccessive attivazioni in reazione a dibattiti di scarsa qualità e ‘sondaggi’ più o meno metodologicamente corretti che i mass media diffondono;
2. attenzioni alle preoccupazioni anche al fine di fornire l’opportunità di esplorare futuri ‘alternativi’ insegnando a svincolarsi da tutti quei ‘messaggi’ che continuano a proporre visioni positiviste e riduzioniste che servono a ‘colonizzare’ le opinioni dei giovani sul futuro con una visione prestabilita di ‘un solo e unico futuro pauroso’ (Hutchinson, 1992). Va precisato che si tratta di un impegno che l’orientamento deve assumersi in quanto ci sono numerose testimonianze scientifiche, come quelle presentate già quasi vent’anni fa da Hicks e Holden (2007), secondo i quali l’ottimismo dei bambini e delle bambine di sette anni si trasforma molto spesso nel pessimismo dei e delle diciottenni/e a causa di come i giovani vengono trattati all’interno delle nostre famiglie e delle nostre scuole, dai mass media, e dalle sistematiche valutazioni, anche psicoattitudinali, e ‘raccomandazioni’ che ricevono. Frasi quali “Il tuo futuro è nelle tue mani”, “Ognuno riceverà solo ciò che si merita”, “Non potranno essere tutti dottori”, “Chi non trova lavoro è un bamboc-

cione”, “Chi non si accontenta di ciò che gli viene “offerto” ha poca voglia di lavorare, di impegnarsi”, “È colpa tua se sei povero, se non ha completato l’obbligo scolastico, se sei diventato un NEET”, e così via... non insegnano certamente a prendersi cura delle proprie preoccupazioni né a come si possono coltivare, progettare e ampliare le possibilità per sé, per gli altri e il pianeta nel quale viviamo;

3. il rendere chiaro che alla fine del percorso non si dirà quale scuola o quale professione sarà più conveniente scegliere, ma di quali problemi, urgenze e preoccupazioni ogni partecipante desidererebbe occuparsi e che, in previsione di queste, anche con l’aiuto degli altri partecipanti, ampio spazio verrà dato a come potrebbe procedere pure nel presente affinché il futuro desiderabile inizi ad intravedersi prima possibile.

Per procedere e per avviare i laboratori di orientamento può essere di aiuto far presente che nel corso del lavoro che si svolgerà insieme sarà importante porsi domande del tipo:

Secondo voi, quando inizia il futuro? Inizia per tutti e tutte alla stessa ora? Secondo voi fra un po’, ci sarà lavoro per tutti e tutte? Voi lo troverete? Vi interesserà veramente? Vi consentirà di guadagnare a sufficienza per condurre una vita dignitosa? Sarà utile? Vi darà prestigio? Vale ancora la pena studiare tanto e andare all’università? E che ne sarà dei vostri amici, dei vostri familiari tra 10, 15, 20 o 30 anni? E della vostra e della loro salute e felicità? Avremo ancora tante persone con storie di migrazione? Guerre? Ci saranno ancora discriminazioni, diseguaglianze, emigrazioni di massa? Popolazioni che muoiono di fame e pestilenze? Riusciremo finalmente a contenere la crisi climatica o i nostri ambienti naturali di vita collasseranno più o meno definitivamente? Le macchine, i robot, l’intelligenza artificiale saranno a nostro servizio o ci limiteranno spazi e libertà?

Quindi si può fare presente quanto segue e arrivare a sottoscrivere un contratto: “Si tratta sicuramente di interrogativi impegnativi, e che proprio per questo è necessaria tanta collaborazione e condivisione e non ci si dovrebbe accontentare delle prime risposte che possono venirci in mente. Cercheremo le risposte lavorando insieme, con il contributo fornito da coloro che decideranno di partecipare a questa avventura. E si tratta di fatto di un’avventura, perché conoscere il presente per esplorare meglio gli scenari futuri non può essere un obbligo, ma una scelta e una decisione personale. Per questa ragione chi deciderà di partecipare ai laboratori 5.0 sarà invitato/a a sottoscrivere il contratto che ora distribuisco e che io ho già sottoscritto” (Tavola 7).

Tavola 7. Contratto per attività laboratoriali

Contratto per la partecipazione ad un progetto di orientamento al futuro

Oggetto: *condizioni, accordi ed impegni per la partecipazione ai laboratori di Orientamento 5.0.*

Premesso che questi laboratori si differenziano da tanti altri, anch'essi importanti, come possono essere ad esempio quelli d'arte, quelli di fisica, di filosofia, di discipline tecniche ed informatiche, di geopolitica o di design, quelli di Orientamento 5.0 sono interessati a ciò che accadrà in futuro, tra 15/20/30 anni o anche più in là in quella che sarà chiamata Società 5.0. Per frequentarli con profitto sarà necessario l'impegno di tutti e tutte in quanto si tratterà di *pensare, discutere, studiare, scegliere, agire e condividere* i cambiamenti che vorremmo che si verificassero prima possibile per la qualità della nostra vita, ma anche per il benessere di tutti, tutte e degli ambienti che ci circondano. I laboratori 5.0, per quanto sopra, si propongono essenzialmente di riunire persone interessate al cambiamento, a diventare lungimiranti ed in grado di assumersi, alleandosi a tanti altri e altre, la responsabilità di decidere come agire sin da subito per favorire i cambiamenti desiderati e per far sì che i futuri attesi inizino il prima possibile.

Ci sarà molto da lavorare assieme proprio perché ciò che potremmo desiderare per noi stessi e noi stesse, ma anche per gli altri e per i nostri ambienti sociali e naturali di vita, compresi quelli a venire, sono veramente tanti.

Sarà proprio di tutto questo che si occuperanno i Laboratori di Orientamento 5.0: impareremo a fare previsioni, a guardare lontano, a costruire - assieme - aspirazioni e progetti, ad imparare come conoscere il futuro e cosa si può fare per farcelo amico. Le scelte formative e lavorative che si è chiamati a compiere nel corso della propria esistenza vanno trattate con lungimiranza e così nel corso dei laboratori impareremo a trattare anch'esse come possibili fonti di realizzazione e cambiamento!

Date queste premesse, tra ... (il conduttore o la conduttrice dei laboratori) e ... (il nome di colui o colei che desidera iscriversi al laboratorio) si conviene quanto segue:

Il sottoscritto/La sottoscritta socio della Società Italiana per l'Orientamento ritiene che l'orientamento debba prima di tutto

stimolare a 'riflettere', a pensare e ragionare su cosa potrà accadere in futuro ed insegnare procedure, strategie e strumenti utili per la scelta dei problemi di cui occuparsi sia a livello formativo che professionale. Per far questo ritengo fondamentale combattere alcuni luoghi comuni ed alcuni stereotipi che ancor oggi troppo frequentemente circolano anche nelle nostre scuole a proposito dello studio e del lavoro e far riflettere a proposito di quanto potrebbe essere vantaggioso allenarsi a difendere alcuni importanti diritti che debbono essere riconosciuti a tutti e tutte come, ad esempio, il diritto di esprimere le proprie idee e i propri desideri, di cercare di realizzarli, di dire di no e di rifiutare adeguatamente le ingerenze eccessive degli altri, di aspirare ad un futuro di qualità per l'umanità intera.

Dichiaro sin d'ora la mia disponibilità a considerare con attenzione le richieste che a proposito dell'orientamento mi farai... Mi impegno anche a considerare strettamente riservato quanto mi dirai e a non divulgare nulla ad altre persone in assenza di una esplicita e scritta autorizzazione di Nel corso dell'attività attiverò tutte le mie competenze professionali in favore delle aspettative e delle necessità di ... purché siano di orientamento e sufficientemente adeguate e corrette. In caso di difficoltà dichiaro sin d'ora che cercherò la collaborazione di qualche collega in modo che... tu possa effettivamente beneficiare degli aiuti di cui necessiti a proposito delle sue scelte e progettazioni professionali.

*La sottoscritta.....dichiara di essersi iscritta al laboratorio di orientamento condotto da.....
..in quanto è ancora incerta a proposito del suo futuro e, in particolare,*

Se necessario dichiaro sin d'ora che sono disposta ad impegnarmi a riflettere sul mio futuro anche nel caso in cui dovessi accorgermi che potrebbero aprirsi per me altre e diverse possibilità che ancora non ho considerato.

I sottoscrittiLuogo e data.....

Dopo le presentazioni si può procedere anche introducendo il portfolio che sarà distribuito e che sarà trattato (anche il conduttore o la conduttrice ne avrà uno!) alla stregua di un 'diario di bordo' riservato e all'interno del quale sono previsti alcuni esercizi che tutti e tutte dovranno sentirsi liberi di eseguire o meno, e spazi specifici per annotare eventuali e personali riflessioni e propositi. A titolo esemplifico si riportano qui di seguito, le

pagine introduttive di una delle nostre versioni più recenti di portfolio (Tavola 8).

Tavola 8. Esempio di portfolio per l'Orientamento 5.0

Complimenti..... Se stai leggendo queste righe significa che oltre ad aver deciso di aderire al progetto di Orientamento 5.0 intendi impegnarti e prender nota delle cose che considererai più importanti per il tuo tragitto verso ciò che desideri maggiormente. Questo quaderno desidera essere il tuo Diario di Bordo: qui potrai annotare le tappe e le virate che considerai maggiormente importanti per te. Sarà la tua mappa, la traccia della tua lungimiranza, di quanto lontano deciderai andare. Il nostro invito è quello di puntare lontano anche perché quello che stiamo iniziando è un viaggio che durerà tutta la vita... sarai tu, sia il timoniere/la timoniera che l'armatore/l'armatrice e sarai perciò tu a dover decidere quali porti 'saltare', dove fermarti di più o di meno. Ti capiterà di individuare una rotta ed un porto che ti sembreranno a prima vista interessanti e sicuri e, poi, accorgerti di aver preso qualche abbaglio, di aver compiuto degli errori di previsione: il futuro è per definizione incerto e ciò che accadrà potrà anche non corrispondere alle previsioni ed aspettative: è questa sorta di 'imprevedibilità', d'altra parte, la prima regola che deve seguire chi decide di partecipare al gioco della 'costruzione dei futuri'; la seconda, invece, è che è ammesso cambiare idea, riformulare e rivedere i propri progetti.

Tieni presente, in ogni caso, che questo Diario, o portfolio 5.0 come a volte lo chiamiamo, è TUO e che spetterà solo a te decidere cosa fare di ciò che vi anoterai:

- * Potrai desiderare, ad esempio, di far conoscere alcuni pensieri, riflessioni o decisioni che avrai qui annotato ai tuoi migliori amici e alle tue migliori amiche per farti conoscere meglio, per comunicare loro cosa ti interessa, per condividere pensieri e iniziative, per chiedere loro se hanno preoccupazioni analoghe alle tue e se, assieme, potreste fare qualcosa, e così via... Cose di questo tipo potrai classificarle, se vuoi, come 'Strettamente confidenziali' (SC);*
- * Potrai anche decidere di trasformare i tuoi pensieri, le tue riflessioni e i tuoi propositi in 'domande' da indirizzare a qualche tuo insegnante, a un tuo genitore o a qualcuno che stimi e che gode della tua fiducia per sapere cosa ne pensa... Cose di questo tipo potrai classificarle come 'Riservate'(TS);*

- * *Potrai anche decidere, infine, di divulgare al massimo alcuni tuoi pensieri e alcune tue riflessioni... 'per vedere l'effetto che fanno', per far conoscere qualche tuo aspetto o progetto e così via... Cose di questo tipo potresti collocarle in una 'Zona libera, pubblica, a disposizione di tutti' (ZL). Potrai appenderle anche in una bacheca, aggiungerle ai tuoi profili, e così via.*

Ed ora Nota Bene:

I portfolio e i 'quaderni di lavoro' iniziano generalmente chiedendo di scrivere il proprio Nome e Cognome e di sintetizzare la propria Carta di identità...

Qui sotto, se vuoi, puoi parlare un po' di te stesso/a, facendolo in modo tradizionale ed usuale o provando a presentarti in un modo che solo tu potresti fare. Così, dove è richiesto, puoi scrivere il tuo nome e cognome o, se preferisci (e noi speriamo proprio di sì!) un nome e cognome che ti inventi e che solo tu puoi avere (il nome di un fiore e il cognome di una pietra preziosa; il nome di una via e il cognome di una città che non esistono; ma anche, se vuoi, il nome che alla nascita, ti saresti dato, e così via...).

Tanto solo tu sei tu, sei unico o unica, anzi singolare, con il nome e cognome che ti ritrovi, o con quelli che stai per inventare e che solo a te sono venuti in mente e... solo tu sai come mai!

Questo portfolio è di (Nome e Cognome)

Se vuoi, puoi scrivere qui sotto qualcosa a proposito del nome che ti sei dato/a... perché lo hai scelto o cosa significa per te.....

.....

SC	Questo documento contiene informazioni strettamente confidenziali . Possono aver accesso solo poche persone da me espressamente autorizzate a farlo! (SC)
TS	Questo documento contiene informazioni riservate, segrete . Nessuno può visionarlo... serve a me per ricordare propositi, impegni per la mia unicità, per promuoverla e difenderla (TS)
ZL	Questo documento contiene informazioni da condividere . Sono a disposizione di chiunque sia interessato a conoscere il meglio di me, a condividere ciò che mi sta a cuore (ZL)

5.4 I futuri desiderabili richiedono il passaggio dalle preoccupazioni alle aspirazioni e ai propositi

Dopo i ‘riti iniziali’ e anche al fine di caratterizzare sin da subito il percorso che si intende seguire si invita a pensare ai problemi che ci intrigano maggiormente, a quelli che decidiamo diventino anche nostri problemi, alle sfide che si ritiene opportuno accettare e alle ‘missioni’ da intraprendere consapevoli della necessità di coltivare alleanze e puntare all’individuazione di quelle occasioni ed opportunità che anche casualmente potremmo incontrare.

Il tema delle preoccupazioni, di come affrontarle al fine di individuare successivamente aspirazioni, intenzioni e propositi è secondo noi particolarmente importante sia per ribadire le ragioni per le quali si propongono i laboratori di orientamento sia per sostenere ulteriormente la motivazione ad impegnarsi nell’apprendimento di quanto potrebbe essere utile alla progettazione e costruzione dei futuri.

Sebbene in questa sede non abbiamo spazio sufficiente per entrare nel dettaglio di ciò che al riguardo potrebbe essere realizzato in sede laboratoriale (e si rimanda ad un prossimo volume che sarà riservato proprio a questo tema) ci preme riportare solamente alcune definizioni tratte dalla letteratura ricordando che la psicologia dell’orientamento ha da tempo cercato di approfondire il ruolo che alle preoccupazioni va attribuito nei processi di decision making (vds, per una rassegna Worthy, Byrne, & Fields, 2014). Qui, nella maggior parte dei casi, si parla di *preoccupazione quale condizione mentale-psicologica per potenziali eventi negativi che potrebbero verificarsi in futuro*; essa è fortemente orientata al futuro e a ciò che potrebbe accadere. In questi studi, generalmente, si ritiene che ad alti livelli di preoccupazione siano associati processi decisionali maggiormente orientati al futuro e che la preoccupazione accresca nelle persone la prospettiva temporale. Gli alti livelli di preoccupazione possono essere associati a una maggiore preferenza per il futuro, piuttosto che alle conseguenze immediate, a causa di una maggiore focalizzazione sul ciò che dovrà accadere e a una minore propensione a considerare le ricompense immediatamente presenti e disponibili. È ciò che si può registrare, ad esempio, quando uno studente o una studentessa decide di investire ancora in formazione rinunciando a gratificazioni che potrebbero derivare dal poter godere di un maggior tempo libero o di un più immediato e retribuito inserimento lavorativo.

Esse permettono di introdurre l’idea che un futuro migliore sarà possibile solo se riusciremo a far considerare come ‘problemi’ non solamente

quelli che ci riguardano da vicino, e che mettono in discussione il nostro benessere o i nostri individualistici interessi, ma anche i problemi degli altri, quei wicked problem che per essere affrontati se non proprio risolti, non necessitano di specialisti in problem-solving, ma delle più vaste ed eterogenee partecipazioni e condivisioni a cominciare da quelle che possono nascere anche precocemente a scuola e nei laboratori di orientamento. L'orientamento dovrebbe far presenti le preoccupazioni che legittimamente riguardano problemi diversi ma interconnessi, come quelli associati alle enormi disuguaglianze di reddito e benessere tra le diverse parti del mondo e tra le diverse classi sociali all'interno dei paesi, all'invecchiamento della popolazione nelle regioni più sviluppate del mondo e in alcune economie emergenti, alla mancanza di servizi di base (sanità, nutrizione, istruzione) per un numero in rapida crescita di bambini e bambine e giovani nei paesi più poveri del mondo, all'aumento dei conflitti, alla mancanza di cibo ed acqua potabile.

L'Orientamento 5.0 parte di fatto dal convincimento che il familiarizzarsi con lo studio e la riflessione su questi problemi e preoccupazioni, insieme a quella dei futuri probabili, possibili e preferibili, non possa essere lasciata ad un élite di pensatori, stakeholder, politici e, più spesso di manager interessati a difendere e prolungare la produttività e la competitività commerciale di questa o quell'impresa, ma debba riguardare tutti e, in particolare, tutti quei giovani che nutrono nei confronti di ciò che accadrà poca fiducia. E questo non è facile perché si tratta di fare i conti con quelli che Gidley (2017) considera i due grandi nemici delle iniziative finalizzate a far sì che le persone prendano in mano i loro futuri: tanta economia e tanta politica che continuano ad orientare i processi e i futuri, anche alle spalle dei professionisti dell'orientamento e dell'educazione, in modo poco palese, risultando 'intoccabili e inosservabili', al di fuori dalle loro portate e lontane dai loro raggi d'azione. Si tratta, nonostante questo, di continuare ad avere fiducia nell'educazione e nell'orientamento, ad insegnare ed allenare la lungimiranza, quelle capacità socio-cognitive ed emozionali, potremmo dire, che consentono di ordinare priorità, aspettative, obiettivi per vivere in un 'presente' certamente complesso. Utile a questo proposito potrebbe essere proporre l'analisi di qualche 'tassonomia' delle preoccupazioni che contemplano, come riassume la tavola 9 sottostante, esempi diversi, insieme all'interrogativo *'Vale la pena preoccuparsi delle preoccupazioni?'* facendo uso del questionario presentato nella tavola 10.

Tavola 9. Tassonomia delle preoccupazioni

Preoccupazioni (IO vs NOI)	Preoccupazioni (temporalmente vicine vs lontane)	Preoccupazioni e possibilità di accadimento (il futuro non è uno, ma molti e sono diversamente impegnativi da considerare in modo prospettico e lungimirante)	Preoccupazioni e orientamento (l'orientamento non è un nome, ma un verbo in quanto implica azioni anche significativamente diverse)
<p>Livello Personale: timori per aspetti della vita quotidiana nell'ambiente circostante della persona. "Cosa ti preoccupa maggiormente della salute, del lavoro, ecc. che il futuro potrà riservare a te o alle persone che ti sono più care?" "Cosa stai facendo per 'prenderti cura' di queste preoccupazioni?" "Ne stai parlando con qualcuno?" "Cosa pensi di fare a questo riguardo durante la prossima settimana?" "Stai predisponendo una tua agenda personale?"</p> <p>Livello Sociale: preoccupazioni per l'aggravamento delle situazioni di vita e relazione con altri individui a livello micro-meso e macro.</p>	<p>Vicine: per ciò che accade già nel presente e richiede l'assunzione di decisioni immediate determina le azioni immediate. A breve termine: per ciò che potrebbe accedere a giorni, fra pochi mesi, entro i prossimi 2-3 anni. A medio termine: per ciò che potrebbe accedere entro tra 20 - 30 anni. A lungo termine: tra 50 anni in poi. "Secondo te, quando inizia il futuro?" "Questo vale anche per te? Ti stai preparando?" "A proposito degli impegni che avrai la prossima settimana, quanto spesso ci pensi?" "E a ciò che potresti fare fra un mese, questa estate o il prossimo anno?"</p>	<p>In un futuro probabile, sulla base di ciò che potrà accadere secondo le tendenze che già si osservano nel presente (in un presente 'allargato' ai prossimi due-tre anni) a quali preoccupazioni ti capita di pensare più spesso? "Ti capita di pensare anche ad avvenimenti, fatti difficili da prevedere con precisione ma che in un futuro possibile magari fra qualche decina d'anni potrebbe prima o poi accadere?" "Per quanto ti riguarda, quali preoccupazioni si riferiscono al tuo futuro preferibile o temuto? Tra queste ce ne sono alcune che preoccuperanno soprattutto le future generazioni e il nostro pianeta?"</p>	<p>Per ridurre disagi e insoddisfazioni è opportuno indicare 'l'uomo giusto al posto giusto' (adattamento rispondente alle richieste ambientali grazie ai propri 'certificati' attestanti competenze e profili di occupabilità (Orientamento 2 e 3.0)). Le persone vanno messe nelle condizioni di sfruttare le opportunità esistenti per poter scegliere e progettare la propria autodeterminazione ed esercitare il diritto di partecipare attivamente anche alla predisposizione di 'posti giusti' per le persone (adattamento vs adaptability): Orientamento 4.0.</p>

<p><i>“Oltre ciò che riguarda la tua vita futura e quella dei tuoi vicini, quanto sei preoccupato per ciò che potrebbe accadere anche agli altri, a quelli che si vedono costretti a lasciare il proprio paese ed emigrare?”</i></p> <p><i>“Dei conflitti geopolitici, della fame e delle epidemie che stanno colpendo e colpiranno tante parti del nostro pianeta?”</i> “E di tutti quei bambini che non hanno accesso alle cure, all’istruzione, ad un lavoro almeno dignitoso? Quanto queste preoccupazioni ti fanno star male e suscitano in te rabbia e indignazione?”</p>	<p><i>“E quanto pensi a cosa potrebbe accadere fra 20 o 30 anni... quando ne avrai...? Questo riguarderà solo te o anche tante altre persone ed ambienti?”</i></p> <p><i>“Quanto spesso ti capita di pensare a come sarà la vita del nostro paese, ma non solo, fra 50 o 100 anni?”</i></p> <p><i>“Ci saranno ancora guerre? Le disuguaglianze saranno state sconfitte? I diritti umani saranno ovunque e per chiunque rispettati? Ci saranno ancora pochi ricchi e tanti poveri?”</i></p>	<p><i>“Se volessi programmare un’escursione in montagna di quale previsione meteo ti fideresti di più: di quella effettuata un mese fa, una settimana fa, un giorno fa?”</i></p> <p><i>“Ti vengono in mente cose che un tempo si ritenevano impossibili e che invece si sono verificate?”</i></p> <p><i>“Ti capita di pensare a cosa desideri che accadesse a te, ai tuoi cari, al tuo paese, in Italia, nel mondo?”</i></p> <p><i>“Pensi che la realizzazione dei tuoi desideri dipenda solo da te, solo da ciò che altri dovrebbero fare?”</i></p> <p><i>“Sai cosa potresti fare per rendere più probabili i tuoi futuri desiderati e meno quelli temuti?”</i></p>	<p><i>Le persone, i loro contesti di vita, le istituzioni e i decisori sono invitati a guardare lontano per prevenire il realizzarsi delle preoccupazioni, ampliare le possibilità ed opportunità di scelta, progettare e costruire scenari inclusivi, sostenibili e di qualità per tutti. L’unico modo di prevedere il futuro è quello di insegnare come quello preferibile può essere costruito: Orientamento 5.0. Fare selezione, valutare le competenze, dare consigli, pubblicizzare le offerte formative e lavorative essendo tutte operazioni soggette al qui ed ora, al ‘conosci te stesso e l’ambiente circostante’, guardano al passato e al presente ‘vicino’, si realizzano nelle fasi di transizione (dalla scuola al lavoro, dalla disoccupazione all’occupazione... trascurano il futuro e sono schiavi degli ‘status quo’</i></p>
---	--	--	---

9. Solo preoccupandoci di ciò che gli altri possono pensare di noi è possibile cambiare e migliorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. È già il presente denso di minacce e preoccupazione: ha senso preoccuparsi per quelle che riguarderanno il futuro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vale molto più un piccolo sacrificio che un quintale di buone intenzioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando si dice che vi sono buone intenzioni, si dice spesso che non si realizzeranno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Le buone intenzioni a volte ci trasformano in rivoluzionari non pacifisti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A queste frasi te la senti di aggiungerne una che sia solo tua? SI NO

Se SI, puoi scriverla qui sotto?.....
.....

Se NO, Tra quelle che hai appena letto, quale frase sceglieresti come 'motto per te'?.....
.....
.....

Perché proprio questa?
.....

Una frase che a noi è piaciuta molto l'ha scritta un o una partecipante che si era attribuito/a il nome di Acqua Corrente: "Non permetterò alle mie preoccupazioni di diventare più grandi dei miei sogni e mi opererò per questo"

TU, cosa ne pensi?

Lavorare sulle preoccupazioni, e in particolare su quelle facilmente condivisibili anche con altri, può da un lato suscitare indignazione per ciò che potrebbe verificarsi, ma anche dall'altro richiamare il diritto di tutti e tutte ad aspirare a futuri dignitosi e di qualità. L'Orientamento 5.0 in modo esplicito dichiara che uno dei suoi obiettivi più importanti consiste proprio nell'incrementare le possibilità di persone, gruppi e contesti a transitare dal regno delle preoccupazioni a quello delle aspirazioni.

Nel trattare le aspirazioni, Ray (2006) introduce il concetto di 'fallimento delle aspirazioni': come per altri costrutti psicologici, le preoccupazioni e l'ansia, ad esempio, varrebbe la regola dell'U rovesciata, per cui aspirazioni troppo basse o troppo alte tendono a produrre un'azione limitata, mentre le aspirazioni ragionevoli motiveranno lo sforzo e produrranno azione. Sulla

base di ciò la capacità di aspirare può essere misurata come la distanza tra dove ti trovi e dove vuoi andare. Questa distanza, l'entità del 'divario di aspirazione', determina se le aspirazioni possono essere un vero motivatore di cambiamento durante il corso della vita o se avremo a che fare con una probabilità di fallimento delle aspirazioni attraverso una mancanza di capacità di aspirare. Se il divario è troppo piccolo, allora una persona non riuscirà ad aspirare a un cambiamento significativo nella propria vita. Al contrario, se il divario è troppo grande, una persona non riuscirà a trasformare le aspirazioni in azione. Inoltre, avere aspirazioni non realistiche potrebbe diminuire la motivazione a vederle soddisfatte.

Dobbiamo così occuparci di esse e interessanti a riguardo sono le riflessioni proposte da Appadurai³⁰ secondo il quale le aspirazioni non sarebbero un semplice desiderio o obiettivo da raggiungere, ma una '*capacità*' frutto di apprendimento e che, come tutte le altre, si svilupperebbe grazie ad interazioni marcatamente contestuali e relazionali. L'aspirazione, in altri termini, così come accade per tutti gli apprendimenti umani, non si manifesterebbe nella solitudine o nell'isolamento, ma nelle relazioni, grazie al contatto interpersonale. Le aspirazioni, per formarsi, hanno bisogno che vengano chiaramente messe in evidenza le cose che non vanno, che emerga la nostra indignazione, come per altro diceva Sant'Agostino parlando di speranza, che si superi l'indifferenza parteggiando decisamente, come diceva Gramsci, 'nominando insieme' e manifestando assieme, come dice Appadurai. Le aspirazioni, così, diventerebbero un modo culturale di pensare al futuro e, stimolando condivisioni e partecipazioni, 'nutrono la democrazia', alimentano la speranza dei cittadini e, in particolare, di quelli che sperimentano condizioni di marginalità.

Venendo all'orientamento, tutto questo invita ad evitare di occuparsi di aspirazioni unicamente in modo individuale, 'privato', di stimolarne la manifestazione e l'analisi in contesti 'protetti', chiusi, 'riservati': alle aspirazioni bisogna dare voce, bisogna a volte gridarle dichiarando la propria avversità nei confronti di quanti, portatori di altri e contrari interessi, potrebbero ridurre la forza, la perseguibilità. L'analisi e il rafforzamento delle aspirazioni richiedono che esse vengano individuate, riconosciute e nominate in contesti partecipativi, nei laboratori di orientamento, e richiedono la condivisione e il coinvolgimento supportivo di un buon numero di 'partigiani' e di 'sentinelle' (insegnanti ed operatori/trici di orientamento) disponibili a promuoverle, a prendersi cura di esse e a difenderle a tutto spiano. Da questo punto di vista

³⁰ Arjun Appadurai, nativo di Mumbay (Bombay) ma formatosi negli Stati Uniti, è considerato uno dei massimi antropologi viventi. I suoi lavori, definiti anche studi postcoloniali, enfatizzano l'analisi degli effetti soprattutto culturali associati ai processi di colonizzazione e al diffondersi dei nuovi media. Le sue riflessioni sono importanti anche per tutte quelle professioni che si occupano del 'sociale' e dei movimenti di rivendicazione dei diritti dei poveri nelle grandi megalopoli agendo dal basso.

la realizzazione delle aspirazioni, di quelle socialmente e collettivamente nominate e sostenibili, come già accennato, stanno decisamente dalla parte del benessere delle persone ed operano in loro favore evitando di cadere nella trappola dei sensi di impotenza appresa che anche secondo Appadurai, farebbero sentire alle persone, e ai gruppi che ne sono colpiti, di essere rimasti senza aria, senza respiro, senza prospettive di miglioramento e per tanto, aggiungiamo noi, senza possibilità di futuro.

Anche a questo proposito gli strumenti e i materiali che possono essere utilizzati per far emergere e discutere a proposito delle aspirazioni sono numerosi. Qui a titolo esemplificativo si ripetano alcuni item del famoso Asiration Index (Tavola 11).

Tavola 11. Asiration index: esempi di item

Istruzioni

Ognuno ha obiettivi o aspirazioni a lungo termine. Queste sono le cose che le persone sperano di realizzare nel corso della loro vita. In questa sezione, troverai una serie di obiettivi di vita, presentati uno alla volta, e ti facciamo tre domande su ciascun obiettivo: (a) Quanto è importante questo obiettivo per te? (b) Quanto è probabile che raggiungerai questo obiettivo nel tuo futuro? e (c) Quanto hai già raggiunto questo obiettivo finora?

<i>Aspirazione: essere una persona molto ricca</i>							
	Moderatamente				Importantissimo		
1. Quanto è importante per te?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Quanto è probabile che questo accada?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Quanto hai già raggiunto questo obiettivo?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

<i>Aspirazione: crescere e imparare cose nuove</i>							
	Moderatamente				Importantissimo		
1. Quanto è importante per te?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Quanto è probabile che questo accada?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Quanto hai già raggiunto questo obiettivo?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

<i>Aspirazione: avere il mio nome conosciuto da molte persone</i>							
	Moderatamente				Importantissimo		
1. <i>Quanto è importante per te?</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. <i>Quanto è probabile che questo accada?</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. <i>Quanto hai già raggiunto questo obiettivo?</i>	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

Intenzioni e propositi. La presenza di aspirazioni conduce generalmente alla nascita di intenzioni a proposito della loro realizzazione e al possibile attivarsi della scelta di propositi ed obiettivi. Alcuni suggerimenti a proposito della ragione per la quale riserviamo particolari attenzioni parlando di Orientamento 5.0 all'intendere, all'intenzione e all'intenzionalità provengono, anche in questo caso, dalla loro analisi etimologica. Tutte derivano dal latino *intendĕre* che oltre ad indicare un *tendere*, un *rivolgersi a o verso*, richiama anche il significato di capire, l'essere consapevoli della presenza di una serie di buoni motivi per compiere delle azioni, della volontà di perseguire un determinato fine; questo è in linea con il significato della parola orientamento che chiede di dichiarare di quali problemi si ritiene opportuno occuparsi e come sia possibile scoprire, individuare, manifestare e assecondare le proprie intenzioni, comprendere ed eventualmente anche sostenere quelle di altre persone, gruppi e comunità. E anche se è pressoché impossibile trovare una definizione univoca generalmente condivisa, può essere utile per i nostri scopi ricercare qualche elemento comune che sembra ricorrere molto spesso nella letteratura di natura soprattutto sociale e psicologica. Innanzitutto si afferma generalmente che un'intenzione è preceduta da stati di frustrazione e privazione (da preoccupazioni ed indignazioni nel caso dei nostri laboratori) (Wicklund & Deponte, 2005); a questi segue l'idea di compiere azioni verso qualcosa ritenuto importante, come potrebbe essere un progetto, ma anche l'assunzione di decisioni su come riuscire a difenderci da rischi eccessivi, da minacce ed eventi sfavorevoli. In tutti questi casi la pianificazione di cosa fare o non fare sarebbe stata deliberata 'con intenzione', di proposito, volontariamente a differenza di quando ci troviamo ad agire accidentalmente, senza intenzione, per caso.

Per far riflettere sulle intenzioni, per facilitarne l'espressione e farle conoscere, ricercare eventuali supporti e condivisioni, è opportuno chiedere quali siano stati fattori che le hanno determinate e che potrebbero ancora influenzarle. Ecco qui di seguito, nella tavola 12 alcuni esempi che potrebbe-

ro essere d'aiuto, da proporre in formati diversi (Scale di valutazione, Q-sort, Frasi da completare, ecc.), ai e alle partecipanti ai laboratori di orientamento:

Tavola 12. Intenzioni e propositi

C'è qualcosa che ti proponi per i prossimi 5-6 mesi? Da cosa dipenderà il successo di questa tua intenzione? Soprattutto da te, dai supporti o dalle interferenze che altri potranno mettere in pratica, dalla fortuna... da cosa d'altro?

Quanto seriamente ti stai impegnando per la realizzazione delle tue intenzioni, dei tuoi propositi ed obiettivi? Quali azioni senti di realizzare a tal fine nei prossimi, giorni, settimane, mesi? Indicane almeno tre:

- 1).....
- 2).....
- 3).....

Qual è la probabilità che tu faccia realmente ciò che hai indicato al punto

- 1).....
- 2).....
- 3).....

Tieni presente che 0 indica che 'è quasi certo che non riuscirai a fare ciò che hai deciso e che 100 sta ad indicare la pressoché certezza che riuscirai a comportarti così. Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri indici di probabilità, quelli che vanno dall'1 al 99 che rappresentano i valori intermedi. Tieni presente che attorno al 50% si collocano le situazioni di maggior incertezza.

Quali sono le ragioni, i motivi che ti hanno portato ad indicare l'intenzione 1), la 2) e la 3)?

Quanto ritieni che le persone che ti circondano concordino con te a proposito delle tue intenzioni?

Quanto ti consideri realisticamente in grado di fare ciò che richiederebbe l'intenzione 1), 2) e 3)?

Cos'hai già fatto o stai già facendo per prepararti a realizzare l'intenzione 1), 2) e 3)?

Qui di seguito, nella tavola 13, sono riportati alcuni esempi di stimoli in merito a intenzioni e propositi associati alla formazione e al lavoro, per favorire riflessioni intorno a quanto ci sia ancora da fare per risolvere i problemi connessi al consumo dell'acqua, alla difesa della biodiversità, alla riduzione di tutte le forme di inquinamento, ma anche, per garantire a tutti e tutte la salute, un'istruzione di qualità, un lavoro dignitoso, la tutela della sicurezza,

della pace e della giustizia, del diritto di espressione, dell'equità di genere, dell'inclusione, dell'uso e della diffusione delle nuove tecnologie, della vivibilità delle nostre abitazioni e delle nostre città, e così via.

Tavola 13. Intenzioni e propositi formativi e professionali

Istruzioni

Questo questionario riporta un elenco di ambiti di studio ed alcune attività che alcuni ricercatori considerano importanti per poter incominciare ad esplorare ciò che le persone potrebbero fare nel loro futuro.

Pensando al tuo futuro considera, uno alla volta, gli ambiti di studio e le attività che seguono ed indica:

1. Quanto ritieni opportuno inserirle tra quelle che intendi seguire per scegliere il tuo futuro scolastico-professionale (intenzione formativa e professionale);
2. Quanto ti proponi di riuscire ad impegnarti per la realizzazione delle tue intenzioni (propositi professionali).

Quando avrai compilato in ogni sua parte questo questionario avrai, se lo riterrai opportuno, la possibilità di iniziare a predisporre la tua personale "Agenda delle mie intenzioni e dei miei propositi per un futuro migliore... e non solo per te" dove potrai evidenziare ciò che intendi e ti proponi di fare il tuo futuro scolastico-professionali. Anche investire su questa agenda potrà essere importante per il tuo futuro e quante più volte ti potrai dire che stai facendo qualcosa di proposito per le tue aspirazioni ed intenzioni scolastico-professionali... meglio sarà!

Buon lavoro e auguri per le tue buone intenzioni e i tuoi propositi

1. Il primo ambito che ti inviamo a considerare riguarda l'AMBIENTE, le azioni e le attività, che possono essere svolte per la sua salvaguardia:

1.1. Pensando al tuo futuro *hai intenzione* di occuparti delle questioni della salvaguardia dell'*ambiente anche da un punto di vista scolastico e professionale?*

No, intendo occuparmi di altro Non ne sono molto sicuro/a

Sì, ne sono abbastanza sicuro/a Sì, è proprio mia intenzione occuparmene

1.2. Pensando al tuo futuro e *alle tue intenzioni* di occuparti delle questioni della salvaguardia dell'*ambiente*, quanto impegno ti proponi di riservare a questo tuo proposito?

Francamente poco Abbastanza Molto Moltissimo

1.2a. Stai facendo già qualcosa a questo proposito?

SI NO

Se sì, puoi fare qualche esempio?

.....

1.3 Per le tue intenzioni lavorative ti proponi, nei prossimi mesi, di riservare del tempo al fine di saperne un po' di più, per conoscerne meglio caratteristiche e difficoltà?

No, purtroppo ho già tanti impegni Sì, anche se veramente poco

Sì, a questo riserverò abbastanza tempo Sì, Certamente e tutto il tempo necessario

Sulla stessa falsariga degli item su riportati si può procedere inserendovi tutti gli ambiti previsti nell'agenda 2020 dell'ONU.

5.5 Il pensiero possibilista e prospettico nell'Orientamento 5.0

L'orientamento che si propone di far transitare dalle preoccupazioni, alle aspirazioni, alle intenzioni e ai propositi verso i futuri, pur trovandosi ad operare nei presenti, ritiene di poter aiutare le persone e i contesti a comprendere, da un lato, le ragioni di ciò che sta accadendo e, dall'altro, a considerare set di futuri possibili e a operare affinché tra questi non si realizzano quelli maggiormente temibili, ma, possibilmente, quelli più favorevoli e desiderabili. Esso deve ampliare i confini e ricorrere a strategie orientate esplicitamente all'incremento delle possibilità, insegnando a costruire e scegliere 'mappe e rotte di possibilità' attraenti ed auspicabili (Miller, 2018).

Se l'orientamento vuole stare al passo dei tempi dovrà supportare anche le agenzie formative, e le scuole pubbliche in primo luogo, a realizzare attività che non si accontentino di rendere i propri studenti e le proprie studentesse maggiormente resilienti nei confronti delle minacce presenti, ma più pronti a partecipare attivamente a ciò che la Società 5.0 chiede a tutti, a fare,

cioè, la propria parte e sulla base delle proprie possibilità³¹, secondo i propri ritmi, secondo le occasioni di insegnamento che sono state loro effettivamente dedicate (Himmetoglu, Aydug, & Bayrak 2020; Keser & Semerci, 2019; Aktürk, Talan, & Cubukcu, 2022; Fauziah, Iswari, & Daharnie, 2022). Esso crede in ciò che proponeva quasi trent'anni fa uno dei più grandi studiosi del futuro, Richard Slaughter (1996) e cioè che nonostante le “guerre scoppiano ancora e i virus devastino alcune aree e molte specie non possono essere salvate, pensare ad un futuro migliore non può e non deve essere considerato utopistico, ma una sensibilità diversa che sta emergendo. È quella che vede ogni generazione come un anello di una catena, non solo come eredi del passato ma anche come guardiani maturi del futuro” (p. 761). Le persone vanno allenate ad avviare processi trasformativi del presente, ad immaginare diverse versioni del domani, ricordando la responsabilità di tutti noi anche a proposito del verificarsi di futuri di qualità per gli altri e per le prossime generazioni. Al centro delle pratiche di un orientamento innovativo, al posto della valutazione della congruenza stimabile tra le caratteristiche delle persone e le ‘offerte’ ambientali riassumibile in quel *‘Conosci te stesso e l’ambiente che ti circonda’* che sono di fatto egocentriche e dipendenti dai passati e dai presenti, dovrà essere posto al centro l’invito e l’incoraggiamento a pensare e decidere come ampliare le possibilità, sia per quanto concerne ambiti inesplorati dei sé, sia dei luoghi più lontani, meno periferici e ‘provinciali’³².

L’Orientamento 5.0 non ci chiederà solamente chi siamo e dove abitiamo, ma anche chi vorremmo essere, che ambienti desidereremmo frequentare, ma in modo molto più intrigante chi desideriamo diventare e di quali problemi vogliamo occuparci per il nostro benessere, ma anche per quello della nostra famiglia, i nostri amici, del nostro ambiente e pianeta, ed anche,

³¹ Alberto Manzi (1924-1997) concluse il famoso programma televisivo ‘Non è mai troppo tardi’, dopo alcune brevi e sporadiche programmazioni radiotelevisive su temi legati all’istruzione, ritornò quasi a tempo pieno all’insegnamento, presso la scuola elementare “Fratelli Bandiera” di Roma. Di tanto in tanto partecipò a delle campagne di HYPERLINK "<https://it.wikipedia.org/wiki/Alfabetizzazione>" alfabetizzazione degli italiani all'estero e ad alcuni viaggi in HYPERLINK "https://it.wikipedia.org/wiki/America_Latina" America Latina per collaborare alla promozione sociale dei più poveri. In Italia si tornò a parlare di lui quando come docente si rifiutò di compilare le schede di valutazione che il Ministero aveva introdotto in sostituzione della tradizionale pagella. Questa sua opposizione gli costò la sospensione dall’insegnamento e dalla retribuzione per un anno. Un anno dopo riprese servizio utilizzando, come valutazione uguale per tutti e tutte ‘Fa quel che può, quel che non può non fa’.

³² Qui l’aggettivo non si riferisce alle circoscrizioni amministrative alle quali, tra l’altro, oggi vengono riservati ambiti d’azioni sempre più ristretti, ma ad un significato non particolarmente positivo esprimente la presenza di atteggiamenti riduttivistici, di persone e servizi aventi mentalità ristrette, di abitudini piccolo-borghesi ossessionati dal politically correct, dal timore di uscire dai binari, di sconfinare.

perché no, di chi non avvertiamo come vicini da un punto di vista temporale e spaziale.

Ecco che il pensiero possibilista e l'agire in modo prospettico possono essere considerati i motori di una modalità effettivamente innovativa e sostenibile di trattare i temi che ci stanno a cuore. Si tratta di un impegno certamente importante in quanto, come ricorda anche Pellegrino (2019), i tempi incerti ed accelerati che stiamo vivendo ci invitano a dedicarci soprattutto al qui ed ora, al sopravvivere, al rispondere alle richieste di adattamento al presente o, al massimo, a guardare a obiettivi a breve termine, in quanto quelli a più lungo e largo raggio implicherebbero l'occuparci di ciò che spesso non abbiamo appreso o che non ci hanno insegnato, ad occuparci cioè del futuro, ad andare al di là delle ambizioni presenti. Il *pensiero possibilista e prospettico* indirizza l'orientamento a considerare, il prima possibile, ciò va oltre il presente, ciò che è attuale, in favore di 'ciò che non è ancora, ma che sarà' e che 'potrebbe essere'.

Dobbiamo sicuramente ricordare che di esso se ne sono occupati molti, in tempo anche lontani. Sin dalla scuola di Parmenide nel VI secolo a.C., per passare tramite Aristotele e Platone, Tommaso d'Aquino, e ancora Cartesio, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, sino a Kierkegaard: il tema delle possibilità, dell'ignoto, dell'incertezza, ecc., rientrano fra aspetti essenziali della vita umana.

Proviamo a concentrarci sul possibile considerando il Manifesto che Gláveanu (2023) ha pubblicato scrivendo l'editoriale di una nuova rivista internazionale dedicata proprio ai Possibility Studies. Egli ne cerca innanzitutto la definizione del dizionario dell'*Oxford English Dictionary*, ricavandone soprattutto due significati: uno più addomesticato e associato a ciò che è fattibile o realizzabile, ed un altro più audace che si avventura nello spazio del concepibile, indipendentemente dal fatto che possa essere messo in pratica o meno. Secondo il nostro Autore questa seconda espressione contiene "l'idea che il mondo non è ancora finito, e che – per quanto possiamo anticiparlo – non è mai del tutto prevedibile. Al di là di 'ciò che è attualmente', c'è spazio per 'ciò che non è ancora, ma sarà', 'ciò che potrebbe essere' e 'ciò che non potrà mai essere'. E il regno del possibile non si ferma al futuro, ma ci aiuta anche a immaginare 'ciò che avrebbe potuto essere', nel passato, e ciò che esiste 'come se' nel presente" (p. 3).

Nel corso dell'attività di orientamento prima di presentare queste definizioni ufficiali unitamente ad alcuni esempi che ben si adattano all'orientamento, siamo soliti raccogliere come si sarà ormai intuito, le idee dei parteci-

panti ai nostri laboratori proponendo loro stimoli simili a quelli riportati nel riquadro sottostante (Tavola 14).

Tavola 14. Esempi di stimoli

“Se dovessi spiegare ad un extra terrestre cosa significa per la me la parola possibile, gli direi...”; *“Per quanto mi riguarda direi che per me è possibile...”;*

“per quanto mi riguarda direi per me è quasi impossibile...”;

“Coloro che mi circondano (familiari, amici, insegnanti) a proposito delle mie possibilità dicono che...”.

Prova anche a rispondere, se ti va, a domande come queste. Se vuoi puoi porle anche a persone che ritieni ti conoscano abbastanza bene

“È ancora possibile per me riuscire a rimediare quell’insufficienza? Sarà per me possibile riuscire finalmente a comprendere il punto di vista di...? L’accesso alle Università prestigiose è possibile che possa essere garantito anche a me?”

Quindi si può ragionare intorno al Manifesto dei Possibility studies di Glăveanu che elenca 15 principi. Qui ci limitiamo a ricordarne solamente alcuni che dovrebbero essere seguiti da quanti diranno di praticare l’Orientamento 5.0:

- *Il possibile si intreccia con il reale: ‘ciò che è’ (l’attuale) e ‘ciò che potrebbe essere’ (il possibile): anche l’orientamento deve consentire che le aspirazioni si intreccino e facciano i conti con le realtà e questa con esse (Quanto questo è in rotta di collisione con le mie, le nostre, aspirazioni? Questa norma, ciò che si dice generalmente, ciò che dicono gli altri, quanto si intrecciano con ciò che penso, desidero, potrei, vorrei dire o fare?).*
- *Il possibile si fonda sulla differenza.* Le differenze e le molteplicità sono una condizione necessaria ma non sufficiente – per coinvolgere il possibile. L’orientamento deve essere inclusivo e rispettoso di tutte le differenze che hanno diritto di essere riconosciute, considerate e rispettate. Non possono esistere linee guida generali da applicare in contesti diversi e in presenza di ventagli diversi di possibilità.
- *Le esperienze del possibile sono molteplici.* Diventare consapevoli di ciò che è possibile e valutare comparativamente le varie possibilità va oltre i processi cognitivi e neurologici. Il possibile attiva il pensiero olistico e si fa forte delle componenti motivazionali ed emozionali. L’Orientamento 5.0 deve occuparsi anche di queste dimensioni, della disponibilità al cambiamento, di credenze di efficacia, di coraggio, di gentilezza, di condivisione, di aspirazioni, ma anche di indignazione ed attivismo.

- *Le esperienze del possibile trasformano i sé.* L'Orientamento 5.0 deve essere rigenerativo, deve lasciare segni evidenti del suo passaggio, dell'avvio di cambiamenti ed innovazioni... se non attiva cambiamenti, questo non serve a nulla!
- *Il possibile è politico* in quanto è innegabile che intorno a chi cerca di scoprire nuove possibilità, ci sono norme, regole, valori e ideologie che potrebbero tentare di negare o restringere alcune opportunità, non riconoscere alcuni meriti e questo... è decisamente un atto prettamente 'politico'. Chi pratica l'Orientamento 5.0 fa politica nel senso che avrebbe il dovere di indicare anche le condizioni ambientali, sociali e normative che andrebbero modificate per incrementare per tutti e tutte possibilità e opportunità.
- *Lo studio del possibile richiede metodologie diverse e creative.* Questo richiede un approccio trans-disciplinare che renda giustizia della complessità dei fenomeni che sono oggetto di studio. L'orientamento non è una disciplina, o una sotto-disciplina; è un luogo di incontro di discipline diverse, da quelle economico-sociali a quelle filosofiche, da quelle pedagogiche a quelle informatiche, da quelle antropologiche e psicologiche a quelle storiche e così via.
- *Le pedagogie del possibile sono una necessità educativa.* Frequentando scenari particolarmente rischiosi, incerti, complessi ed ambigui è necessario educare individui e comunità ad immaginare e mettere in atto nuove possibilità in modo riflessivo, proattivo ed etico.

Tutto questo ci porta ad *invitare a non usare più la parola orientamento a coloro che dicono di farlo praticando didattiche di vario tipo e genere, a coloro che lo classificano in entrata, in itinere ed in uscita, a chi opera nelle fasi di transizione da una scuola ad un'altra, da un lavoro all'altro, da uno stato di disoccupazione ad uno di occupazione.* Tutto questo ci chiede di trovare ispirazione in visioni meno neoliberiste del lavoro e della competizione, andando magari a ripescare il concetto di buon lavoro nell'accezione che di questo davano Gandhi e il suo economista Kumarappa, che non si accontentavano certamente del lavoro dignitoso di marca essenzialmente occidentale e neoliberista, ma lo pensavano saturo di impegno e cooperazione sociale, negli impegni ambientalisti, della non violenza, dell'attivismo contro la discriminazione di Martin Luther King, nelle riflessioni di tutte quelle persone che nel corso del tempo hanno spinto a risvegliarsi dalla sonnolenza e dall'agio, a scoprire per cosa si sta vivendo. Ricordiamo anche Thoreau (1917-1862) che auspicava una vita veramente morale e, tutto questo, senza porre prescrizioni, ma unicamente cercando di far scoprire a tutti cosa significhi, come lui

diceva, ‘vivere deliberatamente’ o, come diremmo oggi, dando spazio alle visioni prospettiche e al diffondersi di una maggior consapevolezza critica nei confronti di ciò che sta accadendo o potrebbe accadere in futuro.

Lo sviluppo del pensiero possibilista, nell’Orientamento 5.0, viene generalmente associato all’incremento parallelo del *pensiero prospettico* per fornire concretamente e tramite azioni mirate l’incremento delle possibilità di crescita e di costruzione dei futuri auspicati. Esso rappresenta il carburante necessario per muovere verso le direzioni desiderate le riflessioni e i comportamenti della vita reale consentendoci “di pre-sperimentare il futuro desiderato simulandolo nella nostra mente” (Gilbert & Wilson, 2007, p. 1352). Esso, non accontentandosi di essere previdente e di immaginare ciò che accadrà, si impegna anche nell’individuare intenzioni e nel perseguire obiettivi, a modificare, cioè, il futuro probabile. Nel loro libro, *Homo Prospectus*, Seligman et al. (2016) definiscono la prospezione come “l’impareggiabile capacità umana di essere guidati immaginando alternative che si estendono nel futuro” (p. XI) e sembrano sorprendersi del fatto che gran parte della psicologia presenti ancora un’“ossessione per la memoria (il passato) e per la percezione (il presente)” e una “assenza di lavoro serio su costrutti come l’aspettativa, l’anticipazione e la volontà” (p. XI).

Di prospezione, di come passare dai desideri alle aspirazioni, alle anticipazioni degli effetti delle nostre intenzioni e previsioni in questi ultimi decenni se ne stanno occupando ormai sia diversi ambiti scientifici specificatamente interessati al futuro³³, sia vasti movimenti che sono sorti in difesa dell’ambiente. Ricordiamo Extinction Rebellion³⁴ che è riuscita a coinvolgere tanti giovani e a puntare esplicitamente sulla disobbedienza civile per attirare l’attenzione sul fatto che le possibilità di un futuro vivibile per tutti e tutte si stiano drasticamente e velocemente riducendo. È proprio per questo che uno degli obiettivi centrali dei laboratori di Orientamento 5.0 consiste nel far sperimentare come e quanto l’orientare il pensiero e i dibattiti verso i futuri sia vantaggioso per ampliare le prospettive³⁵ e contribuire al consolidarsi di una *mentalità orien-*

³³ Pressoché tutte le discipline stanno cercando di reagire a questo interrogativo individuando, anche per la loro stessa sopravvivenza, possibilità diverse da quelle tradizionali. Lo sta facendo sicuramente la sociologia che senza mezzi termini, sta proponendo di fare del futuro, e quindi delle possibilità, il loro ambito privilegiato di studio, l’antropologia, la psicologia, l’ingegneria e numerose altre scienze sociali e naturali, le arti e le discipline umanistiche.

³⁴ L’Extinction Rebellion è un movimento sociale e ambientale sorto nel Regno Unito nel maggio 2018. La sua missione principale è quella di affrontare la crisi climatica e la perdita di biodiversità attraverso azioni dirette non violente e proteste civili.

³⁵ Prospettiva: questo termine, oltre ad essere frequentemente utilizzato nella geometria descrittiva per rendere un’immagine bidimensionale analoga a quella data dalla visione diretta, negli ambiti che a noi interessano, si riferisce alla previsione di eventi futuri, spesso spiacevoli considerati probabili (‘Oggi, la prospettiva di restare senza lavoro

tata al futuro che potrebbe minare con il proprio atteggiamento sfidante la tendenza già massicciamente rinforzata dai mass media di concentrarsi sul presente, su ciò che va ora per la maggiore. Solo rafforzando questa poco praticata modalità di allontanarsi dallo status quo è possibile fare orientamento, consentire, cioè di immaginare ed esplorare anche i futuri alternativi, quelli possibili e tra questi quelli desiderabili.

Nei laboratori di Orientamento 5.0 questo è favorito anche dalla presenza e dal coinvolgimento delle diversità, dalle eterogenee singolarità dei partecipanti, sia dalla modalità multidisciplinare che caratterizza l'animazione e la conduzione di questi gruppi da parte di orientatori/orientatrici adeguatamente formati non tanto a supportare i processi di scelta e progettazione professionale alle aspettative dei mercati, ma anche e soprattutto a stimolare l'assunzione di prospettive diverse assumendo altri ed altrui punti di vista, ponendosi anche domande difficili e, questo, in quanto, come dice Ross (2023) "La possibilità non risiede nella somiglianza, ma nella differenza, che comprende sia la possibilità ideale che quella reale. Piuttosto che vederle come forze opposte, la possibilità abbraccia la tensione tra di loro, riconoscendo il potenziale di scambio produttivo e di trasformazione derivante dalla loro interazione" (p. 3). Trattando di queste questioni a scuola e con adolescenti, in particolare, è importante far passare il messaggio che possibilità e opportunità, aspirazioni e aspettative debbono essere sostenute da azioni esplicitamente prospettiche come sinteticamente propone la figura sottostante (Figura 4).

Figura 4. Il pensiero prospettico... il carburante dell'orientamento che guarda ai futuri possibili.



spaventa pressoché tutti i lavoratori'; 'Per quelli come me non ci sono prospettive'; Dopo la bocciatura all'esame di ammissione, quali prospettive mi rimangono?'; Ma anche 'Guardiamo al futuro da un'altra prospettiva; analizziamo quel fatto dalla prospettiva dei protagonisti', ecc.).

Il pensare e l'agire in modo prospettico, è opportuno ribadirlo spesso nell'orientamento, consentono come dicono anche Baumeister e Alquist (2023), la trasformazione dell'impossibile in possibile rimarcando l'impossibilità del possibile. Sono queste alcune delle riflessioni che l'Orientamento 5.0 propone nei propri laboratori mettendo chiaramente in discussione quella linearità tra passato, presente e futuro su cui per tanti decenni si sono basate le teorie dell'orientamento che davano enfasi ad un paradigma lineare.

Si deve tenere anche presente, però, che quelle sulle quali ci stiamo soffermando, sono riflessioni che, in particolare con quei giovani che sono persino poco attratti dal presente, possono rinforzare la tendenza alla ruminazione, all'inazione nel presente (Harris, 2023) e a crogiolarsi nella disperazione per un futuro che viene immaginato senza possibilità di sperare nella realizzazione di ciò che si sta già sperimentando come impossibile nel presente. Lavorare con persone che guardano le proprie condizioni e il proprio trascorrere del tempo in questi termini è certamente difficile e richiede tanto tempo, pazienza e tanta capacità di ascolto. Ispirandoci a Ross (2023), chi fa orientamento deve insegnare a non cadere nella tentazione di attribuire causalità solamente al passato e al presente ma anche a quei desideri di cambiamento che sono insiti nel pensiero prospettico. In tal modo il presente, oltre ad influenzare il futuro può risultare da quest'ultimo plasmato, sulla base di quanto e cosa si è riusciti ad anticipare, a pre-sperimentare nella nostra mente con altre persone (Gidley, 2017; Jedlowski, 2017; Pellegrino, 2019; Allen, 2019; Gilbert & Wilson, 2007; Buckner & Carroll, 2007). Per questo nelle nostre rappresentazioni grafiche dell'orientamento tra i presenti e i futuri e accanto al pensiero possibilista collochiamo quello prospettico con alcune delle sue componenti (desideri, aspirazioni, previsioni e pianificazioni).

Nel realizzare le sessioni di orientamento, in un'ottica essenzialmente preventiva, nell'invitare a pensare ai futuri desiderabili e per facilitare l'attivarsi di processi cognitivi ed emozionali in questa direzione, è opportuno prevedere due modalità: una prettamente verbale che darebbe luogo a una sorta di discorso interiore, l'altra 'visiva' che produrrebbe delle vere e proprie immagini. Al riguardo Amit, Algom, e Trope (2009) suggeriscono che quando ci si rivolge ad un futuro lontano ('fra 15 anni...') saremmo più propensi ad usare termini ed espressioni maggiormente astratte in quanto è decisamente più difficile 'visualizzare' in dettaglio ciò che accadrà. È probabilmente proprio per questo che ci sentiamo più sicuri nel fare previsioni sul futuro prossimo ('il prossimo anno frequenterò...') piuttosto che su quello lontano, ma è proprio per questo che, desiderando fare anche prevenzione,

l'orientamento dovrà proporre sessioni di lavoro per incrementare il pensiero prospettico molto tempo prima delle cosiddette fasi di transizione.

Si tratta, in ogni caso, di interventi che possono essere realizzati precocemente stando a quanto ha già documentato la ricerca internazionale che indicherebbe che i bambini e le bambine iniziano a sviluppare la prospezione episodica negli anni prescolari e che questa abilità continua a svilupparsi durante l'infanzia, l'adolescenza e la giovane età adulta (vds Prabhakar, Coughlin, & Ghetti, 2016; Atance & O'Neill, 2005; Quon & Atance, 2010). A questo riguardo, già Busby e Suddendorf (2005) avevano constatato che la maggior parte dei bambini di quattro e cinque anni era in grado di rispondere correttamente a domande aperte che richiedevano loro di riferire su eventi accaduti o non accaduti il giorno precedente, e, una parte di essi, di prevedere con precisione se alcuni eventi sarebbero stati più o meno probabili il giorno successivo. Va a nostro avviso enfatizzato nelle pratiche e nei paradigmi post-moderni dell'orientamento la prospezione, in quanto, come afferma Allen (2019), "una delle sue funzioni fondamentali è che essa ci permette di decidere come agire: pensare a ciò che probabilmente ci riserva il futuro ci aiuta a decidere cosa fare nel qui e ora (...) a soppesare le opzioni e a prendere decisioni, ci motiva a raggiungere i nostri obiettivi' facendo tutto ciò che potrebbe essere necessario" (p. 19). Tutto questo si deve congiungere all'idea che non si sta operando per fantasticare positivamente e non solo in vista del raggiungimento di obiettivi personali: si deve diventare prospettici, infatti, anche a proposito dei benefici e vantaggi di tipo relazionale e sociale, in quanto l'orientamento, quello che viene praticato nei laboratori, richiede che tutti e tutte sono chiamati ad essere cooperativi, gentili e solidali nei confronti anche delle preoccupazioni e delle aspirazioni degli altri. Per dar vita ad una serie di pensieri prospettici è necessario ricorrere a modalità che consentano preliminarmente di 'anticipare' ciò che potrà accadere. Questo compito è svolto, come dicono anche Klein et al. (2007), dal pensiero anticipatorio che sarebbe necessario per riconoscere e prepararsi per affrontare proprio le sfide difficili, "molte delle quali potrebbero non essere chiaramente comprese fino a quando non saranno concretamente incontrate. È una forma di creazione di senso (...) che può assumere anche la forma di aspettative su eventi futuri" (p. 1) consentendoci di gestire e non solo prevedere, situazioni connotate da elevati livelli di incertezza e ambiguità come è il caso di quei wicked problem ai quali abbiamo spesso fatto riferimento parlando delle sfide che l'Orientamento 5.0 invita a considerare. Non si tratta pertanto di limitarsi a prevederli o 'indovinarli', ma di prepararsi al meglio per riuscire a fronteggiarli. Le pratiche laboratoriali si dovrebbero far carico

proprio di questo, di insegnare a raccogliere, selezionare ed analizzare dati che potrebbero consentire di anticipare con maggior chiarezza gli scenari futuri tenendo sotto controllo i pregiudizi che al riguardo potremmo avere o di cui essere testimoni.

Il pensiero prospettico suggerisce il ricorso a due processi strategici che, all'interno dei future studies, vengono chiamati *forecasting e foresight*: il primo approccio, traducibile con 'previsione', si riferisce alle anticipazioni che possono essere fatte a proposito dell'evolversi di fatti e situazioni grazie all'utilizzo di tecniche prevalentemente quantitative e matematico-statistico di processazione di dati e tendenze passate e presenti. È ciò che si fa, ad esempio, in ambito meteorologico per fare le previsioni meteo, o quando si pubblicano i tassi di crescita o di diminuzione della popolazione di una città o di uno stato o l'offerta e la domanda a proposito di un bene. Andrebbero pertanto considerate previsioni in senso stretto di tutte quelle attività che forniscono indicazioni sull'andamento di determinati trend (tasso di disoccupazione, diffusione di un virus, andamento dell'inflazione) e che, accontentandosi di un orientamento temporale breve, possiamo scommettere, anche se unicamente in termini di probabilità, sulla validità delle anticipazioni compiute. È ciò che si fa sovente in sede di selezione del personale, in operazioni di collocamento in contesti che non si propongono obiettivi formativi e che cercano di ridurre più velocemente possibile i tassi di disoccupazione, le diverse forme di precariato e il divario che spesso si osserva tra domanda ed offerta di lavoro. Sul versante dell'orientamento 'scolastico', ad esempio, si effettua un *forecasting* quando si cerca di prevedere l'esito di un esame di ammissione ad un corso di laurea, o quando ci si spinge a suggerirne e consigliarne uno sulla base di dati relativi al rendimento scolastico (passato e recente), alle aspettative di figure significative altamente influenzanti (familiari, docenti 'esperti' di orientamento, persone di successo e così via).

Il secondo, il *foresight*, è un processo decisamente più ampio e strategico in quanto si riferisce essenzialmente a ciò che è possibile fare per rendere le persone e le loro organizzazioni maggiormente preparate ad affrontare i futuri, sviluppando obiettivi a lungo termine ed anticipando i cambiamenti necessari per poter affrontare con fiducia le sfide future. Mentre il *forecasting* si basa su dati storici, il *foresight* considera anche fattori sociali, culturali, tecnologici e ambientali. Sintetizzando al massimo, si potrebbe affermare che il *foresight* è una *pianificazione strategica* che guarda oltre i numeri e che tiene conto di scenari alternativi richiedenti il coinvolgimento e la partecipazione attiva di quanti sono interessati allo sviluppo dei saperi e delle capacità implicate in processi che si propongono di essere 'trasformativi'.

Dato che l'Orientamento 5.0 è interessato a previsioni a medio e lungo termine ciò che predilige e si propone di insegnare sono i processi di foresight con tutto ciò che comporta a livello di pratiche da porre in essere e di strumentazioni alle quali ricorrere. Il foresight, più che un'attività previsionale, può essere definita un'attività di esplorazione di possibili scenari futuri alternativi, che ha come finalità l'allargamento dello spettro delle possibilità di trasformazione della realtà facendone intravedere diverse e molteplici direzioni. Nel contesto del pensiero anticipatorio, siamo principalmente interessati alla simulazione degli eventi e all'identificazione delle intenzioni, poiché il pensiero anticipatorio non include la pianificazione e si estende oltre la previsione dello stato più probabile. La ramificazione prospettica e il backtracking sono processi ciclici di simulazione di una serie di stati di sistema alternativi, interpretando le intenzioni delle parti interessate in tali stati e desumendo successivi stati di ramificazione plausibili. L'attraversamento di uno stato di sistema alternativo a un altro probabilmente impiega l'uso del ragionamento condizionale, una forma di ragionamento logico che utilizza affermazioni if-then (ad esempio, se le calotte glaciali si sciolgono, allora i livelli dell'acqua aumenteranno), che si pensa sia una componente necessaria per impegnarsi nella prospezione (Seligman et al., 2016).

Il pensiero prospettico nonostante gli alti livelli di incertezza, complessità ed imprevedibilità dei futuri, comporta assunzioni di scelte e responsabilità, la mobilitazione di componenti cognitive, emozionali e relazionali in grado di consentire una qualche forma di anticipazione di ciò che si potrebbe incontrare e delle modalità per riuscire a farvi fronte in modo più resiliente possibile.

Come hanno sostenuto anche Klein et al. (2007), il pensiero anticipatorio non comporta solo il rilevamento dei problemi, ma uno dei suoi più grandi valori è quello di fornire un sistema di allerta precoce da mettere in funzione quando stiamo per imbatterci in un problema, compresi quegli eventi a bassa probabilità di accadimento ma ad alto impatto che potrebbero improvvisamente e rapidamente verificarsi provocando conseguenze intense e pressoché generalizzate (wild card). Nell'ambito dei futures studies si fa spesso riferimento ad esse senza pensare necessariamente ad eventi negativi come una pandemia, un globale collasso economico, una guerra imprevista, ma anche ad una importante e rivoluzione scoperta scientifica, ad una vincita alla lotteria ad eventi, cioè che potrebbero modificare gli scenari futuri immaginati e necessitare di una adeguata prontezza a proposito di come mitigare gli effetti negativi o di sfruttare appieno le eventuali opportunità, a volte solo per alcuni, dagli stessi sollevati.

Il pensiero prospettico è decisamente più orientato al futuro e ad individuare visioni e strategie in grado di suggerire i percorsi futuri che si potrebbero intraprendere. È poco interessato al passato e, per quanto concerne il presente, lo considera in seconda battuta, solo quando si tratterà di decidere le scelte da attivare per riuscire ad influenzare l'avverarsi degli scenari futuri che si auspicano o che si temono. Il pensiero prospettico, essendo interessato a considerare molteplici possibilità e futuri è interessato al lungo termine e, per questa ragione, quanto più precoci sono gli interventi che ci interessano, quali quelli della prevenzione e dell'orientamento, tanto più il ricorso ad esso è di fondamentale rilevanza. Al fine di rendere più facilmente comprensibile questa differenziazione, nei laboratori di orientamento si potrebbero presentare e richiedere di formulare esemplificazioni simili a quelle contenute nel riquadro sottostante (Tavola 15).

Tavola 15: Esemplicazioni del pensiero anticipatorio

1. Si sta utilizzando un pensiero di tipo anticipatorio, quando, ad esempio:
 - In previsione di un importante esame da farsi a distanza di qualche giorno si sarebbe portati ad immaginare le domande che potrebbero essere poste e, di conseguenza si terrà conto nel decidere cosa studiare meglio, approfondire e scartare;
 - Nella programmazione di viaggio, per decidere le ultime cose (es. orari di partenza e abbigliamento da mettere nelle valige), si consultano le previsioni del traffico, il meteo in modo da essere pronti per ogni evenienza;
 - A livello interpersonale, prima di incontrare una persona che si considera importante, si potrebbe anticipare come presentarsi, cosa dire se stessi per fare una bella impressione, come curare l'abbigliamento, e così via;
 - Per quanto concerne il proprio benessere e la propria salute, al diffondersi della notizia che è in corso l'arrivo di una stagione influenzale, che il Covid sta diventando più presente e minaccioso, si potrebbe anticipare il rischio di ammalarsi e decidere quali misure preventive adottare.

Ti vengono in mente altre situazioni che potresti 'anticipare' considerando ciò che a breve termine potrebbe molto verosimilmente accadere? Prova a descriverle qui di seguito e come potresti decidere di prepararti per affrontarle al meglio. Puoi ovviamente scegliere di anticipare eventi più o meno piacevoli così cosa fare per evitare di trovarti impreparato! Ricorda, in ogni caso che si

tratta di qualcosa che consideri abbastanza imminente e, pertanto, facilmente prevedibile.

Potrei anticipare che.....

A questo proposito dirò e/o farò.....

.....

Potrei anticipare che.....

A questo proposito dirò e/o farò.....

.....

1. Si sta ricorrendo ad una forma prospettica di pensiero quando:
 - Si immaginano situazioni e scenari a lungo termine, eventi e fatti che potranno verificarsi fra qualche anno;
 - In questi casi c'è bisogno di maggior lungimiranza e fantasia proprio perché è decisamente più difficile decidere il da farsi per prepararsi a qualcosa che ancora non si riesce a definire bene.

Ecco alcuni esempi:

- Se immagino la mia giornata tipo quando avrò 10 anni in più mi piacerebbe che alcune ore (5 ad esempio) le dedicassi al lavoro che considero sin d'ora più soddisfacente per me (quale?
- Fra 20 anni le ondate di calore potrebbero essere molto superiori e più frequenti di quelle attuali: anche io mi darò da fare affinché tutto questo non accada e per il bene di tutte, di tutti e del nostro pianeta. A questo proposito.....
- Fra 20 anni anche le scuole saranno organizzate diversamente e saranno diverse anche le modalità di accesso alle Università. Ciò che io immagino e mi auguro è soprattutto che sia maggiormente favorito, dalla scuola dell'infanzia in su, l'uso del digitale e che non esistano più barriere a proposito della libertà di scelta degli studenti a prescindere dai loro 'meriti' e dalle loro possibilità economiche.
- Ti vengono in mente altre situazioni che potresti porre al centro del tuo pensiero prospettico o anche di quello di altre persone a proposito di ciò che potrebbe accadere o che potresti darti da fare affinché si verificasse a lungo termine, tra 10 o 20 anni? Prova a immaginarle e descrivere anche i passi da farsi sia per evitare accadimenti negativi, sia per facilitare il realizzarsi di quelli desiderabili.
- Potrei utilizzare il mio pensiero prospettico soprattutto per

.....

A questo proposito potrei dire e fare.....

.....

Ma quando un'attività di orientamento è effettivamente orientata ad utilizzare il pensiero prospettico nel considerare i temi della scelta e della progettazione formativa e professionale? Per evitare che vengano proposte iniziative mistificanti, è importante, a nostro avviso, considerare con attenzione:

1. la presenza di suggerimenti per condurre le persone all'analisi delle pubblicità ingannevoli contenute nelle 'offerte' di molti sistemi ed agenzie formative e lavorative e il linguaggio promozionale che viene utilizzato;
2. un frequente ricorso al pensiero prospettico nel considerare ostacoli e barriere, ma anche risorse ed alleanze in funzione dei futuri auspicati;
3. la riduzione del ricorso alla 'ruminazione' eccessiva a proposito delle previsioni catastrofiche grazie alle attenzioni alle possibilità di cambiamento delle condizioni che le hanno determinate e continuano a sostenerle;
4. l'applicazione del pensiero prospettico in diversi compiti ed esercizi che richiedono il ricorso alle strategie che sono state oggetto di insegnamento nei laboratori di orientamento necessarie all'individuazione e definizione degli obiettivi (che sono già di per sé intrinsecamente orientati al futuro e alle conseguenze auspiccate);
5. l'incremento delle credenze di efficacia, direbbe Bandura (1977), a proposito delle possibilità di 'costruire' i futuri, diffondendo ulteriormente il convincimento che anch'essa può crescere, aumentare e rappresentare un'ulteriore scorta di carburante per procedere con speranza verso prospettive a venire;
6. il dare spazio, anche pensando alle scelte e alle progettazioni individuali, a valori importanti per futuri preferibili da tutti, tutte e dai loro contesti di vita naturale e sociale;
7. l'accettazione dell'invito a non limitarsi a 'parlare' di futuro, ma a ricorrere anche alla scrittura prospettica facendo registrare nella propria agenda (i portfoli personali e riservati di orientamento) qualsiasi cosa venga in mente sulle nuove opportunità o 'nuove porte' che si sono aperte, o che potrebbero aprirsi;
8. il ritenere che le previsioni ed aspettative a breve termine possono andar bene per gestire la quotidianità, 'i futuri presenti', per prendere celermente una decisione, ma che solo quelle a lungo termine, quelle che richiedono lungimiranza e lunghi periodi di impegni perseveranti, potrebbero rendere maggiormente realistici i futuri desiderabili;

9. l'incoraggiare a scartare quelle scelte e progettazioni che, pur essendo suggerite dai mercati del lavoro e della formazione, potrebbero apparire poco in sintonia con le proprie aspirazioni;
10. l'incoraggiare a pensare al futuro in modo olistico, a rispettare la complessità che è insita nei processi e nei contenuti che concorrono a decidere i tempi, le dimensioni e le fasi dell'orientamento e a rifiutare tutte quelle modalità che, ricorrendo magari a piattaforme 'intelligenti', propongono soluzioni tutto sommato semplici e standardizzate senza ovviamente riuscire ad incrementare la prospezione e la lungimiranza degli utenti.

Come si sarà intuito, l'orientamento non si propone solamente di far emergere le pre-occupazioni per il futuro e di soffermarsi a pre-occuparsi di quelle che potrebbero dar corpo ai 'futuri temuti'. L'Orientamento 5.0 per essere efficace dovrebbe essere in grado di suscitare indignazione indicando al contempo come 'sfruttarla' per procedere anche a riflettere a proposito di come riconoscere e cercare di scardinare minacce e ostacoli che potrebbero frapporsi al bene comune e allo sviluppo personale. Anche da un punto di vista costituzionale, dice Dogliani (2012), "l'indignazione è cosa sacrosanta e sta nel fatto che è generata dalla violazione di principi morali reputati fondamentali (...) genera ribellione verso gli autori dei comportamenti inaccettabili e mobilitazione collettiva; e trasporto caritatevole nei confronti delle loro vittime. Solo gli indignati si mobilitano" (p. 4) e per questo anche l'orientamento dovrebbe stimolare azioni, coinvolgimenti, movimenti. Tutto questo proprio perché "gli studenti possono imparare presto che i futuri possono essere diversi sia pensando a sé stessi, che a ciò che potrebbe accadere localmente, che non sono fissi e prestabiliti, ma, piuttosto il risultato di azioni e decisioni prese nel corso dei tempi antecedenti. Tutto questo, mentre indica prospettive future.... consente di agire alla creatività, al pensiero critico all'analisi e alla sintesi delle idee" (Gidley, Batemen, & Smith, 2004, p. 75), ma anche, se necessario con indignazione.

Il pensare al futuro, in questo modo, invita a sostenere visioni marcatamente inclusive, dal momento che è necessaria la valorizzazione delle differenze. Come dice Renzulli (2023), questo modo di considerare i futuri invita ad occuparci del presente e del futuro con idee che possono rompere le barriere sociali, colmare le divisioni e ridurre l'emarginazione, aprendo, in ultima analisi la strada, a una società più inclusiva, più giusta ed esplicitamente orientata alla ricerca di nuove ed auspicabili possibilità.

L'Orientamento 5.0 deve contribuire a diffondere l'idea che stimolando l'apertura mentale delle nuove generazioni in particolare sia possibile, come

hanno detto Severino e Vitiello (2018), che gli eventi che accadono sarebbero potuti non accadere o accadere in modo diverso e che dunque, l'uomo avrebbe potuto non prendere quelle che ha preso, o avrebbe potuto decidere diversamente. Qui è proprio la possibilità a farla da padrone e il 'possibilismo' potrebbe essere ritenuto l'atteggiamento nel quale si materializza.

Per parlare in modo costruttivo dei futuri è inevitabile il ricorso al pensiero possibilista e prospettico affinché si concretizzi l'auspicio di Magnani (2023) che gli esseri umani si trasformino in vere e proprie 'macchine' generatrici di possibilità riuscendo a controllare anche quelle specificità contestuali che sono inevitabilmente in grado di esercitare impatti significativi sulle possibilità di concretizzare intenzioni e propositi di tipo formativo e professionale, ma non solo ovviamente.

5.6 L'Orientamento 5.0: considerazioni per non concludere

Le riflessioni ruotanti attorno l'idea delle possibilità, dell'ampiamiento dei loro ventagli possibili tramite anche il coinvolgimento dei costrutti altrettanto intriganti e ad essa fortemente connessi, quali quelle delle preoccupazioni, delle minacce, delle sfide, delle aspirazioni al superamento delle disuguaglianze e alla giustizia sociale, è fondamentale. Questo ci porta, soprattutto nei laboratori di orientamento a riflettere a proposito della possibilità di parlare ancora di quei 'futuri aperti' cari già a Luhmann (1976), che anche i paradigmi più moderni dell'orientamento ci suggeriscono ancora di considerare.

Scopo centrale dell'Orientamento 5.0 diventa così quello di far riflettere come e se l'impossibile può essere considerato possibile cercando di focalizzarci, come sostiene anche Hermans (2019), su un futuro che può effettivamente promettere un posto dignitoso e di rispetto per tutti e tutte anche se sarà necessario imparare ad agire e ad assumere le proprie responsabilità 'agendo di concerto' con gli altri. È fondamentale uno spazio sociale condiviso come direbbe Arendt (2005) facendoci toccare da vicino la 'meraviglia della possibilità'. Non si tratta ovviamente di obiettivi semplici da raggiungere, se, d'altra parte fosse così, non ci sarebbe bisogno né dell'educazione, né dell'orientamento. Parafrasando ciò che Greene (1977) affermava a proposito dell'istruzione, anche per Harris (2023) "il rendere più difficile l'immaginare e pensare al futuro offre molte opportunità, tra cui la possibilità di esplorare mondi più sostenibili, empatici e creativi per andare avanti, piuttosto che le ossessioni migliorative e divoranti di cui si occupa oggi la maggior parte

del cosiddetto progresso. In breve, si tratta di un'apertura alla possibilità, e al potenziale degli studi di possibilità” (p. 99-100) ricorrendo più spesso a quella ‘generativa domanda’ ‘e se...?’ che pervade tutti gli studi a proposito del pensiero creativo e possibilista.

Per queste ragioni riteniamo che uno dei luoghi del possibile possa essere anche quello dell'orientamento, luogo sia utopico (futuro) che pratico (presente) che punta ad immaginare ed esplorare scenari maggiormente sostenibili, empatici e creativi, che non si accontenta delle semplificazioni che altri, magari con il supporto di sofisticati algoritmi e piattaforme potrebbero far passare come orientamento postmoderno ed innovativo. Un orientamento così inteso non può esimersi dalla necessità di invitare, soprattutto i giovani, ad “immaginare l'inimmaginabile, a pensare utopie realistiche, perché essi in definitiva sono l'avvenire stesso... e saranno in grado di mostrarci altre vie da battere, altre scelte da prendere” (Fondazione Peccei, 1992, p. 205). Così, e a mo' di conclusione la definizione che potremmo utilizzare per l'Orientamento 5.0 potrebbe essere molto simile alla seguente: *‘L'Orientamento 5.0 si interessa dei processi cognitivi e non, implicati in quelle operazioni di analisi, processazione ed utilizzazione delle informazioni e delle capacità necessarie all'incremento del pensiero prospettico, di quello che consente la transizione dell'homo oeconomicus e competens a quello providens e solidalis in funzione di una Società effettivamente attenta ai bisogni, ai valori e ai diritti di tutte le persone e dei loro contesti naturali e sociali di vita dimostrando, al contempo, la sua efficacia, pubblicizzando gli incrementi delle possibilità a proposito della costruzione di futuri di qualità per tutti, tutte e i loro contesti sociali e naturali di vita’.*

Parte terza

Idee, esempi e suggerimenti per insegnare a pensare e costruire il futuro

Anche recentemente, parlando di ‘orientamento a scuola’ (Soresi & Nota, 2023), in considerazione delle sue finalità formative e preventive, abbiamo considerato la scuola come il luogo privilegiato delle sue azioni a patto, però, che rinunci ad accontentarsi definitivamente di occuparsi di certificazioni, di ‘consigli di orientamento’, di anticipazioni e probabilistiche valutazioni di ciò che potrebbe essere considerato sufficientemente prevedibile, a breve e brevissimo termine, nelle fasi di transizione da una scuola all’altra o dalla scuola al lavoro. Anche qui ribadiamo che l’orientamento a scuola sarà dignitoso ed avrà qualche probabilità di essere efficace e valido da un punto di vista sociale solo se sarà impostato con ottiche curriculari, ovvero avere un proprio spazio, con specifiche attività descritte (ad esempio, laboratorio, workshop), per nulla da intendersi con la didattica orientante. L’orientamento necessita di una propria autonomia e dignità di azione, di uno status distinto da altre azioni disciplinari, e di essere affidato ad operatori scolastici o non, accumulati, in ogni caso, dall’aver beneficiato di un percorso specifico di formazione post-lauream come d’altra parte avviene in altri paesi e come richiedono tutte quelle associazioni internazionali che, per l’ammissione, controllano il percorso formativo e professionale (Nota et al., 2020). L’Orientamento 5.0 per tener fede alle sue aspettative si rivolge essenzialmente a tre destinatari:

- agli e alle insegnanti di ogni ordine e grado in considerazione del ruolo che possono ricoprire nell’insegnare a studenti e studentesse a guardare lontano, come vorrebbe il verbo orientare ed orientarsi, al fine di avvicinarsi il più possibile a futuri luminosi, di qualità per tutti e tutte, desiderabili;

- ai professionisti e alle professioniste dell'orientamento e del career counseling augurandoci che con i riferimenti teorici che abbiamo riassunto nella prima e seconda parte di questo volume e con le pratiche, i materiali e gli strumenti che abbiamo in parte già presentato a titolo esemplificativo e che continueremo a fare nel corso di questa terza parte, possano schierarsi sempre più dalla parte dei diritti di tutte le persone a scegliere e progettare il futuro libero da minacce, sperequazioni e disuguaglianze, in accordo anche con i Codici Deontologici delle più accreditate ed internazionali associazioni che si occupano di orientamento;
- a studenti e studentesse che ritengono opportuno prendersi il tempo necessario per ragionare su ciò che potrà accadere in futuro, sul ruolo che potranno ricoprire nell'influenzarne traiettorie e significati e sul contributo che con il loro impegno formativo e professionale vorranno indirizzare anche al benessere delle future generazioni e dei loro contesti di vita;
- a quei cittadini, cittadine, decisori politici e gestori delle cose pubbliche che ritengono necessario, al fine di condurre analisi dettagliate del presente, scegliere politiche attive, avviare e sostenere progettazioni e innovazioni, agire con lungimiranza, con strategie anticipatorie e partecipative in funzione, non solo della necessità di arginare le vulnerabilità, le minacce e rischi presenti, ma per prevenire quelle difficoltà ed emergenze future che immancabilmente colpiranno ancora una volta le persone e i contesti maggiormente fragili.

In questa terza parte ci proponiamo di presentare e fornire esempi di 'pratiche' e di materiali che possono essere utilizzati nel perseguire obiettivi di questo tipo di orientamento cercando di evidenziarne, di volta in volta, le peculiarità e i 'costi' necessari per loro realizzazione in contesti adeguatamente predisposti.

Sesto capitolo

‘Azioni di orientamento’: lezioni, conferenze, lavori di gruppo, laboratori e portfoli per un futuro desiderabile

6.1 Le pratiche di orientamento

Kohler (2021), dopo aver ricordato gli impatti che in pressoché tutto il mondo ha fatto registrare la pandemia del COVID-19, sottolinea che è necessario ricorrere sempre più al foresight, alla previsione strategica e che non dobbiamo più accontentarci delle previsioni a breve termine. L’Orientamento 5.0 e la proposta dei suoi laboratori, molto sinteticamente, vogliono tentare di rispondere a questo interrogativo. Si tratta di sviluppare un modo marcatamente preventivo di pensare a tutto questo anche perché, come dichiara il dilemma di Collingridge, il rischio che si corre occupandocene tardivamente può essere estremamente elevato e rischioso³⁶. Si tratta di una grande responsabilità che i nostri sistemi formativi e le nostre pratiche di orientamento non possono esimersi dall’assumere anche in considerazione del fatto che ormai i supporti, le metodologie e i programmi che la letteratura internazionale mette a loro disposizione sono particolarmente consistenti e

³⁶ Nel tentare di controllare e regolare lo sviluppo tecnologico David Collingridge (1980) afferma che quando inizia a prospettarsi un nuovo ciclo, quando sarebbe facile influenzarne la direzione e la velocità, non lo si può fare perché non si conoscono ancora con precisione tutte le sue implicazioni compresi anche i possibili impatti negativi; quando questo nuovo ciclo si è già affermato e i suoi effetti risultano chiaramente visibili ai più, è ormai difficile e costoso se non proprio impossibile, modificarne o correggerne le conseguenze in quanto già pervasive in gran parte della società.

numerosi. In questo capitolo ci proponiamo di riassumerli cercando di fornire anche delle esemplificazioni a proposito del loro possibile impiego nei contesti di orientamento.

Le possibili attività, generalmente, vanno dalla proposta di lezioni-conferenze che si propongono la diffusione di informazioni ritenute importanti per procedere all'attivazione di processi di scelta e progettazione professionale consapevoli, alla predisposizione di percorsi più o meno lunghi che, oltre a richiedere una partecipazione attiva dei partecipanti, si propongono di stimolare cambiamenti e nuovi apprendimenti.

In altre parole, si può fare 'orientamento' in tanti modi che, se non adeguatamente scelti e programmati in ragione degli obiettivi che si intendono perseguire, delle caratteristiche dei destinatari e delle condizioni contestuali, potranno condurre a clamorosi fallimenti o successi. Così si può decidere di realizzare una o più 'lezioni' di orientamento, dare vita a gruppi di lavoro (workshop) o ad attività laboratoriali: non si tratta ovviamente della stessa cosa per quanto concerne il 'formato', gli obiettivi che realisticamente si presume di poter raggiungere, i livelli di interazione tra i e le partecipanti, gli ambienti all'interno dei quali operare. Per questa ragione è forse opportuno spendere alcune pagine per precisare il significato e la pratica di questi interventi (lezioni e conferenze, workshop e laboratori) quando vengono riferiti all'orientamento.

- a) *Le lezioni.* Queste sono attività didattiche strutturate in cui un o una insegnante presenta informazioni a un gruppo di studenti e studentesse. Si svolgono spesso in modo frontale, con l'insegnante che espone argomenti e i partecipanti che ascoltano. Come suggerisce l'etimologia della parola (dal latino *lectio -onis* 'lettura', der. di *legere* 'leggere') nel corso di una lezione compaiono, potremmo dire, tre protagonisti: uno che legge, un testo che merita di essere letto o recitato o riassunto, ed uno o più 'ascoltatori/ascoltatrici' (anche qualche centinaio in alcune lezioni universitarie) che debbono soprattutto 'stare attenti' e prendere appunti. In una *lectio* il docente invece di leggere dal vivo 'i suoi testi sacri', può proporre o recitare propri 'riassunti' ai quali fa seguire spesso i suoi commenti e le sue 'avvertenze'. Le lezioni hanno generalmente un tempo di durata standard nel corso del quale viene presentata una parte della loro disciplina che, nella maggioranza dei casi, portano il nome di materie (italiano, matematica, storia, ecc.) di cui gli stessi sono considerati esperti ed abilitati. *Ma l'orientamento può essere considerato una materia? Quali sono i 'testi' che eventualmente vanno letti, riassunti ed ascoltati?*

In cosa è consistita la prova di abilitazione a 'tenere queste lezioni'? quali certificazioni esistono? E ancora, quando è opportuno prevederle? A quali 'testi' è opportuno far riferimento in classe? Quelle di orientamento come andrebbero programmate e gestite? Si tratta di interrogativi importanti ed anche noi, nel suggerire a quali 'pratiche' e 'testi' ricorrere a proposito dell'Orientamento 5.0, prevediamo delle vere e proprie lezioni, che devono essere realizzate da persone preparate, ad esempio riguardo a costrutti complessi e importanti come i seguenti: le ricerche di Bandura a proposito delle credenze di efficacia; gli scritti di Norman a proposito di come si prendono le decisioni; cosa dice la Costituzione Italiana a proposito del lavoro; i 'diritti' della 'Dichiarazione universale dei diritti umani' dell'ONU e la loro associazione al tema della scelta e della progettazione professionale; le idee di lavoro di alcuni illustri filosofi, filosofe, sociologi, sociologhe ed economisti ed economiste del passato e del presente; il concetto di PIL e di IFP (Indice di Felicità del Pianeta; in inglese, Happy Planet Index), ecc.; quello che è stato definito 'Il miglior discorso del mondo' di Josè Mujica e le sue riflessioni a proposito di cosa ci si debba preoccupare e considerare veramente importante. Da questi pochi esempi si può facilmente dedurre che una lezione di orientamento ha l'obiettivo, meglio se esplicito, dichiarato e condiviso, di trasmettere nozioni, informazioni, conoscenze e contenuti a studenti e studentesse che, generalmente però, hanno poche possibilità di interagire tra loro e con l'insegnante, godendo di fatto di poco spazio per porre domande, convincimenti e perplessità, in un contesto in cui nella maggioranza dei casi 'il dialogo' è praticamente assente (che ne sarebbe di tante lezioni se l'insegnante decidesse di dare la parola, per soli cinque minuti, a tutti i suoi 20-25 alunni? $5 \times 25 = 125$ minuti!).

- b) *Le conferenze.* In questo caso si tratta di eventi formali nel corso dei quali uno o più esperti parlano a un pubblico eterogeneo e non conosciuto in precedenza, a proposito di argomenti e temi specifici. Possono essere più o meno interattive ed avere approcci simili a quelli di una lezione, seppur più orientate a un pubblico generalista o ad uno specializzato con lo scopo di diffondere conoscenze, ricerche o opinioni su un tema considerato di un certo interesse. Spesso si usano per aggiornare professionisti/e, divulgare nuove scoperte o promuovere consensi in favore di una visione, a proposito di questioni ritenute di un certo interesse pubblico o socio-politico tanto da appa-

rire, a volte, molto simili a dei veri e propri ‘comizi’³⁷. L’interazione nel corso di una conferenza è generalmente molto limitata: in alcuni casi può essere previsto un tempo ristretto da destinarsi al dibattito, a richieste ed interrogativi prima della chiusura, quasi mai nel corso della stessa, e che riguardano generalmente, anche per ragioni di dinamiche mnestiche, le ultime o le prime considerazioni proposte. Anche in questi casi l’interazione è pressoché assente e la partecipazione generalmente passiva. Gli spettatori e le spettatrici ascoltano, ma non è per lo più concesso loro di esprimere liberamente e senza limiti di tempo il proprio parere, né, tanto meno, di ‘parlare tra di loro’. Programmare una conferenza, affinché possa risultare di una qualche utilità, richiede spesso un’attenta pianificazione e la gestione di molti elementi che vanno dalla scelta degli obiettivi, di colui o colei che deve tenerla e dei contenuti all’organizzazione logistica. Gli obiettivi e i contenuti possono essere ovviamente molto diversi e configurarsi come a) la divulgazione e condivisione di nuove ricerche a proposito di un determinato ambito, b) l’aggiornamento professionale, c) il lancio di un prodotto specifico, d) l’adesione ad una particolare ‘visione’ od iniziativa. I conferenzieri o le conferenziere di successo sono generalmente quelli o quelle che curano con particolare attenzione la loro ‘apertura’ e chiusura’. A volte, per catturare sin dall’inizio l’attenzione può essere ‘sorprendente’ partire dalle conclusioni o da un aneddoto e dimostrare, sin da subito, entusiasmo per l’argomento trattato e per l’invito ricevuto. Questo entusiasmo, però, non deve apparire di circostanza ed essere troppo pesantemente indirizzato agli organizzatori, dovrebbe essere facilmente associato nel corso di tutta la conferenza al tema di fondo in modo che spettatori e spettatrici siano portati a pensare ‘si vede proprio che crede in quello che dice!’.

- c) *I gruppi di lavoro, workshop e laboratori.* Sebbene vengano spesso trattati alla stregua di sinonimi, i gruppi di lavoro, i workshop e i laboratori, pur avendo alcune caratteristiche in comune comportano differenze consistenti sia dal punto di vista organizzativo che da quello della loro ‘conduzione’, animazione ed organizzazione:
1. *I gruppi di lavoro* vengono generalmente proposti quando si ritiene opportuno coinvolgere uno o più gruppi ristretti (5-7 partecipanti) interessati a lavorare assieme per la produzione di un prodotto o il

³⁷ Non a caso il sostantivo *comizio* dal latino *comitium*, ne indica lo scopo che sarebbe essenzialmente quello di ‘unirsi assieme’ a favore o contro qualcosa o qualcuno.

perseguimento di un obiettivo condiviso e considerato importante. I gruppi di lavoro sono generalmente 'monotematici', hanno una breve durata, un'ora, un'ora e mezza, e seguono generalmente una 'lezione' o una conferenza che, avendo preso di mira un contenuto complesso, suggeriscono di dibatterne le componenti fondamentali all'interno di piccoli gruppi formati da partecipanti interessati ad un medesimo aspetto. Essendo finalizzati alla produzione di un risultato concreto (l'approfondimento di una tematica specifica, la realizzazione di un report, di un documento che sintetizza la 'visione di quel gruppo di lavoro', la precisazione di una strategia o la scelta dei mezzi da utilizzare in presenza di un problema specifico, ecc.) la partecipazione ai diversi e possibili gruppi di lavoro non può essere casuale, né imposta, in quanto qui si presuppone che l'obiettivo indicato sia gradito e considerato rilevante da coloro che dichiarano di volervi partecipare. Quelli che si formano in seguito alla presentazione di costrutti e problemi complessi, sulla base di quanto sopra, possono essere diversi, tre, quattro o cinque, sino a qualche decina dopo una conferenza. Ciò che è importante, per consentire il confronto e la collaborazione, è mantenere fermo il principio dell'adesione spontanea e della numerosità dei partecipanti prevenendo eventualmente che più gruppi operino a favore del medesimo obiettivo. Va da sé che organizzare gruppi di lavoro senza prevedere un momento di presentazione, pubblicizzazione e diffusione del loro prodotto, vanifica e tradisce il significato stesso dei lavori dei gruppi a tal punto da essere a volte considerati una 'vera e propria perdita di tempo', una 'scelta' didattica mistificante e superficiale.

2. I *workshop*, a differenza dei gruppi di lavoro che si propongono la 'promozione di idee e prodotti', sono dei veri e propri eventi formativi, di breve durata, formati da partecipanti che hanno in comune la necessità di apprendere qualcosa che viene ritenuto un importante prerequisito per poter procedere con padronanza in altri progetti formativi o verso la risoluzione di un problema o il superamento di specifica difficoltà. Per queste ragioni la realizzazione di un *workshop* può comportare il ricorso sia a lezioni che a lavori di gruppo, discussioni e attività pratiche. Qui non si tratta di promuovere e pubblicizzare 'visioni' o prodotti come nei lavori di gruppo, ma di provocare cambiamenti e apprendimenti tramite momenti eterogenei di coinvolgimenti ed interazioni anche tra gli stessi partecipanti.

I workshop hanno generalmente una durata limitata (2/3 ore generalmente) ma può capitare di prevedere anche l'organizzazione di più workshop concatenati quando si ritiene opportuno promuovere l'apprendimento, in modo intensivo nel tempo, di nuove e complesse abilità. I workshop, per quanto sopra, testimoniano la superficialità di quelle posizioni che separano la teoria dalla pratica, l'ascoltare dal fare, la partecipazione passiva dalla collaborazione e dall'interattività. Quindi mentre il focus del lavoro di gruppo è la produzione di un risultato, quello del workshop è l'apprendimento, mentre i primi sono autogestiti i secondi necessitano della guida di facilitatori ed esperti.

3. *I laboratori.* Anche questo termine necessita di alcune precisazioni dal momento che può riferirsi a locali specificatamente attrezzati per lo svolgimento di una attività specifica, tecnica, scientifica, sperimentale e produttiva. Si può, ad esempio, parlare di laboratorio di informatica, linguistico, farmaceutico, di chimica, di fisica, ma anche di laboratorio artigianale, che ha spesso annesso una 'bottega' di vendita, di 'laboratorio protetto', di 'laboratorio spaziale' o orbitante, situato in un satellite artificiale per eseguire esperimenti in particolari condizioni (assenza di gravità), osservazioni astronomiche, ecc., di laboratorio politico-sociale, artistico, ma anche di laboratori di Orientamento 5.0 come quelli che stiamo proponendo e che, come tutti gli altri, necessitano di ambienti e spazi adeguatamente attrezzati per consentire lo svolgimento di un vero e proprio lavoro come suggerirebbe il verbo latino *laborare*. Per consentire di lavorare, i laboratori debbono essere adeguatamente attrezzati, dotati di materiali specifici che generalmente non sono presenti in altri laboratori, tanto da risultare dispregiative affermazioni del tipo 'è un laboratorio obsoleto, poco attrezzato, senza i materiali necessari per svolgere un buon lavoro'.

Oltre a rappresentare uno spazio apposito, il termine laboratorio ci ricorda anche un modo particolare di lavorare incentrato sul 'lavorare assieme', sulla cooperazione, sulla sperimentazione, sull'esplorazione e l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Nell'ambito dell'Orientamento 5.0 le tematiche da affrontare e sulle quali prevedere approfondimenti specifici e personalizzati sono numerose tanto che qui utilizziamo il termine di laboratori avendo in mente la progettazione di una serie specifica di momenti includenti anche 'lezioni' però particolarmente interattive, esercitazioni, discussioni di gruppo, giochi di ruolo, simulazioni e brainstorming. La scelta

e la cura dello spazio è importante in quanto dovrebbe risultare adeguato al numero di partecipanti, confortevole e dotato delle attrezzature necessarie (proiettori, connessione internet, tavoli e sedie mobili, ecc.) e consentire quei cambiamenti e quelle flessibilità che dovessero risultare necessarie per l'utilizzazione di procedure eterogenee di animazione.

6.2 Lezioni, workshop e laboratori di Orientamento 5.0

Il perseguimento degli obiettivi propri dell'Orientamento 5.0 necessita, pur caratterizzandosi in modo non tradizionale, sia di lezioni e conferenze, che di workshop e laboratori.

Considerando le *lezioni*, in primo luogo suggeriamo, di evitare di avviare un'attività di orientamento con delle lezioni, ma di prevederle dopo una serie di step ed attività coinvolgenti per evitare che vengano percepite o confuse con quelle di cui tutti/e hanno già avuto tanta esperienza. Questo perché, nel nostro caso, una lezione:

- non riguarda un tema, un argomento, *ma un problema*, una preoccupazione (es. Che ne sarà del lavoro fra 15-20 anni? Interessi personali e richieste del mercato del lavoro possono andare d'accordo? È possibile aumentare le possibilità di scelta? Quanto credito si deve attribuire alle previsioni che vengono formulate dalle esperte, dagli esperti, da coloro che fanno politica, dagli orientatori, dalle orientatrici? Come le proprie aspirazioni possono trasformarsi in vantaggi anche per gli altri? Come si riconoscono le pubblicità ingannevoli e le fake news? Cosa si intende per lavoro decente? ecc.);
- per essere gradita ed efficace dovrebbe essere, ad un certo punto del percorso, considerata dai e dalle partecipanti come necessaria tanto da risultare, in un certo qual senso, *preventivamente 'richiesta'* dopo la constatazione della presenza di qualche difficoltà nel definire un problema o nell'elencare le possibili strategie risolutive. Si dovrebbe sentire la necessità di poter disporre di qualche 'informazione autorevole', di qualche lettura 'magistrale' per ridimensionare quel disagio ed uscire da quell'impasse³⁸.

³⁸ Parafrasando Polya (1887-1985), grande matematico universalmente riconosciuto come il padre del problem-solving moderno, 'un problema' sarebbe presente quando non ci può sottrarre dal tentare di risolverlo pur constatando di non aver a disposizione le strategie e gli strumenti necessari ad immaginare vie alternative, così che si è portati a richiedere l'aiuto di un problem solver di questioni simili a quelle che al momento appaiono 'irrisolvibili'.

Una ‘lezione’ a proposito del decision-making, può, ad esempio, essere proposta dopo i saluti e l’avvio di quanto programmato, iniziando semplicemente con frasi di questo tipo “Oggi, come sapete, ci occuperemo di decisioni e di come andrebbero prese. Come al solito, a voi per primi la parola. Prendete uno dei nostri soliti foglietti e, senza mettere il vostro nome, provate a completare, queste tre frasi:

- 1) Decidere, secondo me significa soprattutto.....
.....
- 2) L’ultima volta che ho preso una decisione è stato quando.....
.....
- 3) Penso che è stata presa una buona decisione quando.....
.....”

Colui o colei che conduce l’attività in casi simili a questi potrebbe dire qualcosa del genere: “Sapete che ci sono dei professionisti, delle professioniste, dei ricercatori e delle ricercatrici che studiano proprio cosa si deve intendere con il termine decisione, quando vanno prese le decisioni e quando possono essere considerate delle buone decisioni? Io so che esistono tanti articoli scientifici e libri su questo argomento, alcuni di questi li ho letti e conosco anche persone che, come lavoro, aiutano proprio le persone a prendere buone decisioni. Preferite che ve ne parli un po’ io o che chieda a qualcuno se è disponibile a tenervi una lezione, su questo argomento specifico?”

Considerando i *workshop*, come si diceva, con essi ci si propone esplicitamente di far apprendere qualcosa di nuovo. Le cose da apprendere nell’ambito dell’Orientamento 5.0 sono decisamente tante e c’è solo l’imbarazzo della scelta. Solo alcuni esempi: *Come si scoprono gli interessi di una persona o di un gruppo? Come ci si può difendere dalle propagande ingannevoli e dalle fake news che anche a proposito della formazione e del lavoro esistono in abbondanza? Come si può fare una previsione? Come si può trasformare una preoccupazione scolastico-professionale in una o più aspirazioni? Cosa è necessario fare per imparare come si affrontano i problemi e le situazioni difficili? Come si può equilibrare lavoro e tempo libero? Come si fa a diventare lungimiranti? Cosa si deve imparare a fare per rendere maggiormente realistico un desiderio? Cosa posso imparare a fare per stabilire se una preoccupazione è proprio una preoccupazione e che vale la pena prendersene cura? Cosa devo fare per imparare a conoscere le preoccupazioni degli altri? E a proposito di futuro, come si fa a prevederlo, immaginarlo, ‘costruirlo’? ecc.*

Un workshop di Orientamento 5.0 può essere strutturato in modi diversi in ragione delle caratteristiche dei e delle partecipanti, delle preferenze del conduttore o della conduttrice, del tipo di apprendimento che ci si propone di far acquisire, e della consuetudine di partecipanti e conduttori ad inte-

ragire e a co-generare assieme qualcosa di nuovo. Qui di seguito saranno presentate alcune raccomandazioni a proposito di come programmare un workshop che si ispira all’Orientamento 5.0:

- a) Come primo step è opportuno stabilire e definire chiaramente l’obiettivo, precisando ciò che saranno in grado di ‘dire e fare’ i e le partecipanti alla fine del *workshop* in modo da poterlo pubblicizzare all’inizio dello stesso anche per poter effettuare una prima stima a proposito di quanto considerarlo idoneo ed importante per quel gruppo (es: “Impareranno a definire e a differenziare un ‘problema di orientamento facendo riferimento al disagio, alla difficoltà, all’indecisione in presenza di opzioni formative e professionali similmente attraenti”; oppure: “Data una lista di quattro problemi, i partecipanti al workshop saranno in grado di differenziare dagli altri quello di tipo formativo e professionale”). Come non esistono gruppi uguali, così potremmo ritenere ingenuo che un medesimo obiettivo possa andar ugualmente bene per gruppi diversi³⁹.
- b) Il tema che è contenuto nell’obiettivo ed associato alle prestazioni ad esso riferibili deve essere rilevante e interessante anche per studenti e studentesse che saranno chiamati a partecipare attivamente per facilitarne il raggiungimento.
- c) Sulla base di quanto sopra la durata del workshop potrà andare da qualche ora a più giorni. In quest’ultimo caso suggeriremmo di pro-

³⁹ L’operazione di differenziazione e personalizzazione degli obiettivi risulterà di più facile realizzazione se saranno stati definiti, come si sente dire spesso nelle lezioni di didattica, in modo SMART variando, di volta in volta in caso di necessità, uno o più dei cinque criteri che lo caratterizzano in termini di:

1) *Specificità* (Specific), relativa al tipo di apprendimento che si intende conseguire. Il linguaggio con cui si descrivono gli obiettivi deve essere di tipo operativo evitando di far sorgere dubbi a proposito del loro raggiungimento;

2) *Misurabilità* (Measurable), relativa alla quantificazione dei risultati ottenuti, dei cambiamenti e dei progressi che si sono registrati in seguito all’insegnamento;

3) *Raggiungibilità* (Achievable), relativa al fatto che il miglioramento auspicato deve essere ritenuto raggiungibile, idoneo, adeguato ai ‘prerequisiti’, alle risorse e alle condizioni di fatto disponibili. Un obiettivo deve rappresentare certamente una sfida a proposito di ‘insegnamento ed apprendimento’, ma non in ogni caso essere valutato come insostenibile, irraggiungibile;

4) *Rilevanza* (Relevant), relativa al fatto che, implicando costi, dispendio di energie, ed attenzioni particolari, ciò che si insegna deve avere un senso, rappresentare qualcosa di valutabile come importante, di valore, deve avere un senso;

5) *Temporizzabile* (Time-bound), relativa al fatto che i processi di insegnamento devono avere precisi riferimenti temporali, devono indicare l’arco temporale che si considera necessario per il loro raggiungimento e, perché no, per la valutazione dell’efficacia e dell’efficienza dell’intervento. Un obiettivo non raggiunto indica che sono stati compiuti ‘errori’ nella sua scelta o/e nelle condizioni necessarie per il suo realistico perseguimento.

cedere con la ‘scomposizione’ dell’obiettivo in modo da dedicare e prevedere, sin dall’inizio, più workshop come si fa di fatto nei laboratori di Orientamento 5.0.

- d) Scegliere i conduttori e le conduttrici maggiormente esperti nella conduzione di workshop e, se ritenuto opportuno, prevedere sia ‘osservatori/trici’ che ‘specialisti/e’ in grado di realizzare eventualmente e all’interno dello stesso, lezioni e/o conferenze di orientamento.
- e) Predisporre momenti, procedure e materiali per realizzare analisi qualitative e quantitative di verifica del raggiungimento del o degli obiettivi.

L’organizzazione di un workshop di orientamento, molto sinteticamente, dovrebbe pertanto prevedere:

- un’introduzione di dieci-venti minuti da dedicare alla *presentazione del tema*: “Cosa sono gli interessi, cos’è la soddisfazione professionale”, “Quando un lavoro può dirsi dignitoso”, “Cos’è la lungimiranza”; “Cos’è la previsione e la pianificazione strategica per coloro che si occupano di...”;
- approfondimento delle componenti principali del tema (ad esempio, a proposito della lungimiranza: lungimiranza ambientale, personale, relazionale, contestuale) che in relazione al tipo di procedura di insegnamento utilizzata, può richiedere un’ora, un’ora e mezza circa;
- una pausa di circa venti-trenta minuti;
- lavori di gruppo costituiti da poche unità di partecipanti (5-7) per la realizzazione di un report da presentare ‘pubblicamente’ a testimonianza del prodotto del lavoro collaborativo di ciascun sottogruppo (30-40 minuti circa);
- una presentazione e discussione generale, a proposito dei diversi ‘prodotti’ dei diversi lavori di gruppo (un’ora circa);
- sintesi, feedback, e ‘conclusioni’ da parte dei e delle partecipanti e dei/delle conduttori (30-40 minuti circa). (*“La cosa che mi è piaciuta di più del workshop di oggi è...”*; *“Ciò che mi è piaciuto di meno è...”*; *“Ciò che mi sarà più utile per la progettazione di ciò che desidero per il mio futuro è...”*; a frasi simi a queste, ovviamente, potrà pubblicamente rispondere anche il conduttore: *“Mi è piaciuto molto constatare che Federico ha parlato più del solito, che Roberta si è avvicinata a Matteo per fare assieme a lui un grafico”*; *“Questo workshop è stato anche per me molto utile in quanto mi ha fatto capire che la prossima volta dovrò prevedere più tempo per l’intervallo e per la discussione a proposito dei lavori dei diversi gruppi... Grazie e alla prossima!”*).

La programmazione di un laboratorio di Orientamento 5.0. La realizzazione di un curriculum di Orientamento 5.0, come sarà parso evidente considerando la quantità e la complessità dei costrutti e delle competenze che sarebbe opportuno sviluppare in funzione di quelli che sono stati chiamati ‘i pilastri’ della Società 5.0, è decisamente impegnativa in quanto si tratta di organizzare, mettere in sequenza e concatenare una serie di workshop da considerare tappe indispensabili. Ad esempio, per favorire il passaggio ‘Dalle preoccupazioni alle aspirazioni’ nei Laboratori 5.0 si potrebbe prevedere una serie di workshop simili a quelli presentati nella tavola sottostante (Tavola 16).

Tavola 16. Laboratorio di Orientamento 5.0: come prendersi cura delle preoccupazioni

Primo workshop: Cosa sono le preoccupazioni?

1° passo: A voi la parola; Cosa sono per voi le preoccupazioni?

2° passo: Per cosa si preoccupano generalmente gli altri?

3° passo: Riflettiamo e tiriamo un po’ le somme.

4° passo: *Per chiudere e riaprire:* cosa abbiamo fatto oggi e cosa ci rimane da fare? ‘Compiti per casa’ e riflessioni.

Secondo workshop: Le preoccupazioni dei giovani

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al primo workshop e analisi dei ‘Compiti per casa’.

2° passo: Le preoccupazioni dei giovani nelle indagini internazionali e nazionali.

3° passo: Riflettiamo e tiriamo un po’ le somme.

4° passo: *Per chiudere e riaprire:* cosa abbiamo fatto oggi e cosa ci rimane da fare? ‘Compiti per casa’ e riflessioni.

Terzo workshop: Diritti e doveri e le preoccupazioni per ciò che accadrà, a noi, agli altri e al nostro pianeta

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al secondo workshop e analisi dei ‘Compiti per casa’.

2° passo: Preoccupiamoci anche per la vita degli altri e del nostro pianeta.

3° passo: Riflettiamo e tiriamo un po’ le somme.

4° passo: *Per chiudere e riaprire:* cosa abbiamo fatto oggi e cosa ci rimane da fare? ‘Compiti per casa’ e riflessioni.

Quarto workshop: Le preoccupazioni come si affrontano e a cosa possono servire

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al primo workshop e analisi dei 'Compiti per casa'.

2° passo: Dalle preoccupazioni ai problemi.

3° passo: Riflettiamo e tiriamo un po' le somme.

4° Passo: *Per chiudere e riaprire*: cosa abbiamo fatto oggi e cosa ci rimane da fare? 'Compiti per casa' e riflessioni.

Quinto workshop: Dalle preoccupazioni, ai problemi, all'indignazione

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al primo workshop e analisi dei 'Compiti per casa'.

2° passo: Indignarsi per le ingiustizie che creano preoccupazioni.

3° passo: Come si misura l'indignazione.

4° passo: Riflettiamo e tiriamo un po' le somme.

5° passo: *Per chiudere e riaprire*: cosa siamo riusciti a fare con questo laboratorio? cosa ci rimane da fare? Cosa sarebbe opportuno approfondire meglio?

Sesto workshop: Dall'indignazione all'aspirazione ad un orientamento di qualità per tutti, tutte e tutto

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al primo workshop e analisi dei 'Compiti per casa'.

2° passo: Cosa sono e come si 'misurano' le aspirazioni.

3° passo: Le aspirazioni professionali.

4° passo: Riflettiamo e tiriamo un po' le somme.

5° passo: *Per chiudere 'concludere'*: cosa siamo riusciti a fare con questo laboratorio? cosa ci rimane da fare? Cosa sarebbe opportuno approfondire meglio?

Un altro workshop non previsto all'inizio a data da destinarsi e concordare

1° passo: Richiamo di quanto fatto e analisi dei feedback relativi al sesto workshop e analisi dei 'Compiti per casa'.

2° passo: Sintesi e richiamo del percorso effettuato partendo dalle preoccupazioni ed arrivando alle aspirazioni.

3° passo: Valutazioni del laboratorio.

4° passo: Consegna dei diplomi di partecipazione.

I laboratori di Orientamento 5.0, proponendosi di insegnare a scegliere e 'costruire' futuri desiderabili per tutti e tutte, in funzione di contesti effettivamente inclusivi e sostenibili, fanno massiccio ricorso a tecniche di coinvolgimento e di partecipazione collaborativa, puntando a far sì che anche il 'luogo dei laboratori' si trasformi in uno spazio generativo e rigenerativo di possibili scenari futuri da condividere. Per ottenere questo, come si ricorderà, riteniamo necessario, come prima cosa, provocare una sorta di disagio a proposito dei problemi e delle preoccupazioni di cui l'Orientamento 5.0 intende occuparsi: il convincimento è che sono necessari tassi sufficientemente elevati di disagi e preoccupazioni per motivare la ricerca di soluzioni, l'analisi di ciò che studiosi e studiose pensano al riguardo, l'individuazione di possibili alleati similmente interessati a come transitare da uno stato attuale di disagio, ad uno futuro più armonioso e soddisfacente⁴⁰.

Le procedure, le strategie, le tecniche a cui si può ricorrere per 'far guardare e procedere con lungimiranza' sono diverse e facilmente rintracciabili nella letteratura che si occupa di cooperative learning, di training group, di sviluppo del pensiero possibilista, critico, prospettico e, più in generale e seguendo i future studies, di lungimiranza. Quelle che consideriamo più efficaci saranno riassunte nel paragrafo seguente.

Qui, per prima cosa e a titolo meramente introduttivo, suggeriamo di collocare le procedure, gli strumenti e le tecniche utili ad avviare processi di orientamento, lungo un continuum che vede in un polo quelli di tipo quantitativo e, nell'altro, quelli marcatamente qualitativi. Si tratta di una prima

⁴⁰ Tutto questo potrebbe portarci lontano dallo scopo di questo paragrafo che si propone solamente di passare in rassegna alcuni criteri per differenziare le iniziative che più spesso vengono realizzate in nome dell'orientamento (lezioni, conferenze, eventi, workshop, laboratori). Ma la tentazione di ricordare ancora alcuni pensieri di Polya è decisamente forte: essi suggeriscono che non si può insegnare a risolvere i problemi, compresi quelli di matematica, tramite lezioni che limitano al massimo la partecipazione, l'interazione e l'osservazione di come altri (alcuni compagni e compagne ad esempio) leggono un problema, come cercano di risolverlo e cosa se ne fanno delle soluzioni trovate. Come si impara a nuotare osservando e cercando di imitare le azioni di coloro che riescono a stare a galla nell'acqua ...così a poco a poco si impara a risolvere i problemi, osservando come altri riescono a farlo. Per tutto questo ci vuole anche immaginazione: Polya ci ricorda che essa consiste nel cercare di 'vedere' le cose belle che non si hanno (le aspirazioni nel caso dell'Orientamento 5.0) e ci invita esplicitamente a non credere a coloro che ritengono che l'illusione sia un male... essa è un male solamente se ce n'è troppa o usata nel posto sbagliato (come può accadere quando si mette troppo sale in una minestra o uno spicchio d'aglio in una torta di cioccolato) mentre è un bene, una risorsa importante se usata nelle misure e nei posti giusti come possono essere quelli relativi alla vita e ai suoi problemi (Pólya, 1945).

e semplice differenziazione che riguarda soprattutto il tipo di dati che vengono utilizzati per procedere ed avviare momenti di riflessione, valutazione e processi decisionali. Ci troveremmo nei pressi del polo delle procedure *qualitative* ogni qualvolta il ricercatore, la ricercatrice, l'operatore o l'operatrice di orientamento si concentra sulla comprensione delle esperienze, delle opinioni, dei comportamenti e dei contesti sociali o culturali delle persone e dei gruppi ai quali si rivolgono con l'intenzione di evidenziarne e rispettarne l'eterogeneità. Qui i dati che si raccolgono sono generalmente di tipo testuale, descrittivi o visivi, tramite interviste, osservazioni, narrazioni, diari, documenti scritti, o immagini per esplorare la 'storia', 'il come' e il 'perché' di ciò che interessa approfondire come, nel nostro caso, i valori, le caratteristiche dei futuri auspicati, l'idea di lavoro, successo, crescita, partecipazione, ecc.

Le procedure *quantitative* sono interessate a misurare fenomeni ritenuti interessanti attraverso dati numerici, statistiche e modelli matematici. Il loro obiettivo è essenzialmente quello di consentire confronti, determinare relazioni causali, confermare ipotesi e generalizzare i risultati a una popolazione più ampia. Più che alle singole situazioni, si potrebbe dire che sono interessate a misurare e confrontare categorie di persone (ad esempio studenti con alto, medio o basso rendimento scolastico, con o senza elevati livelli di indecisione scolastico-professionale, con bilanci di competenze ed indici di occupabilità congruenti a quelli richiesti da un certo settore produttivo, ecc.). Tutto questo si traduce in sequenze numeriche, calcoli di frequenze, di medie, di percentuali e di deviazioni standard, ecc. che tendono ad enfatizzare soprattutto il 'quanto' una certa ipotesi può dirsi confermata, quanto le relazioni tra variabili e fenomeni possono essere dovute al caso, quanto i risultati ottenuti possono essere considerati generalizzabili ad una popolazione o ad un più o meno ampio gruppo specifico di persone (ottimiste o pessimiste a proposito del futuro; idonei o non idonei all'accesso ad una professione o ad un corso di laurea, con poche o molte aspettative, credenze di efficacia, aspirazioni, ecc.).

Come si sarà intuito non si tratta di procedure da considerare necessariamente in competizione o che dovrebbero escludersi reciprocamente. Ognuna di esse ha un proprio ambito di applicazione e può considerarsi adeguata in relazione agli scopi dello studio o dell'intervento, alla tipologia dei fenomeni che si desidera conoscere, alle condizioni di fatto disponibili per la realizzazione di una modalità qualitativa o quantitativa di analisi e al tipo di conclusione alle quali si desidera pervenire. In ogni caso una modalità qualitativa è certamente preferibile quando abbiamo a che fare con fenomeni:

- a) poco conosciuti o complessi che richiedono una comprensione profonda, circoscritta, personale, individuale, come quando si è interessati ad esplorare atteggiamenti, emozioni, esperienze, e significati che un o una adolescente, ad esempio, attribuisce e associa alla sua rappresentazione del futuro e a scenari diversi che lo/la vedono coinvolto/a;
- b) desiderosi di dare rilevanza ed importanza alle storie delle persone, ai loro contesti di vita o all'interazione sociali esperite;
- c) incentrati sul 'prendersi cura' in modo personalizzato.

Una modalità quantitativa è certamente preferibile quando, invece:

- a) a livello di ricerca, si desidera testare una teoria o verificare delle ipotesi;
- b) si ritiene necessario misurare l'entità o la frequenza di un fenomeno per decidere il da farsi a livello, ad esempio, della sua gestione amministrativa e gestionale, di come prevenirlo e prendersene cura, e così via, tenendo sott'occhio non il caso singolo, ma un gruppo o una più o meno ampia popolazione;
- c) si necessita di risultati misurabili per poter prendere delle decisioni.

Il o la professionista dell'orientamento dovrebbe essere ovviamente in grado di utilizzare sia procedure qualitative che quantitative scegliendo di volta in volta quelle, da un lato, maggiormente funzionali agli obiettivi che intende perseguire in relazione alle necessità delle persone, e, dall'altro alle condizioni temporali e spaziali di cui di fatto può disporre.

Ben poco potrà essere di aiuto, relativamente a quanto sopra, se, ad esempio, si può dedicare ad una persona solo qualche ora del proprio tempo. Se così, non si può pretendere di riuscire ad incrementare l'autodeterminazione, le credenze di efficacia, il pensiero critico e così via... o stimolare coinvolgimento e partecipazione tramite il brainstorming, le card short, ecc., che richiedono tempi e spazi adeguatamente attrezzati. Analogamente sarà difficile fornire feedback personalizzati o chiedere espansioni e riflessioni profonde, nel corso di lezioni e conferenze che, tra l'altro, non garantiscono la privacy dei diversi partecipanti che, in queste situazioni, sarebbe forse più corretto chiamare 'spettatori'.

Nelle righe che seguono ci concentreremo almeno un po' sulle modalità che potrebbero essere utilizzate per stimolare la costruzione di futuri desiderabili, lontani nel tempo, difficili da anticipare in quanto potrebbero agirvi cambiamenti sistemici e paradigmatici di tale portata da produrre anche radicali trasformazioni. Si pensi, ad esempio all'impatto che l'Intelligenza Artificiale potrebbe esercitare sui sistemi educativi, lavorativi e sociali e alle

competenze che dovranno essere in grado di dimostrare tutti quei lavoratori e quelle lavoratrici che si troveranno a dover interagire con i co-robot.

Soprattutto quando non si è pressati da scadenze amministrative o dalla necessità di trovare una soluzione a difficoltà già presenti in modo conclamato (necessità di effettuare una scelta entro una scansione temporale immediata, a distanza di poche settimane o pochi mesi, trovare più velocemente possibile un impiego per non dover ricorrere a sussidi di tipo assistenziale, ecc.) si può insegnare a considerare con la dovuta attenzione: a) i megatrends da privilegiare nelle proprie analisi e progettazioni; b) i punti di forza, di debolezza, opportunità e minacce ricorrendo a svariate SWOT Analysis; c) a fare riferimento ad analogie e metafore; d) a costruire storie e narrazioni, sequenze di immagini, ecc. Insomma, le procedure e le tecniche utilizzabili sono davvero numerose, decine e decine - 63 quelle proposte a suo tempo da Doug Lemov (2021). Numerose sono particolarmente adatte anche per la gestione dei workshop e dei laboratori di Orientamento 5.0.; qui ci limiteremo a riassumerne solo alcune che consideriamo di base.

1. *Il backcasting: una eccellente modalità per ben iniziare.* Questo termine può essere tradotto in italiano come ‘retroproiezione’ o ‘proiezione a ritroso’ e indica il processo di pianificazione che, partendo da un futuro desiderato, invita a lavorare a ritroso per identificare le tappe e le azioni necessarie per il suo raggiungimento. Come ricorda Bibri (2020), il backcasting è stato sempre più frequentemente raccomandato, sin dagli anni ‘70, dai futures studies e, in particolare, da quelli interessati alla promozione di obiettivi relativi allo sviluppo sostenibile. “Il ricorso al backcasting comporta una visione a lungo termine, un approccio interdisciplinare e transdisciplinare e una prospettiva orientata ad uno scenario futuro contribuisce, alla progettazione, allo sviluppo, all’implementazione, alla valutazione, al miglioramento (...) l’analisi di diversi elementi interconnessi, tra cui le situazioni passate, presenti e future; la formulazione, l’attuazione e il follow-up delle strategie; l’esecuzione di percorsi specifici...” (p. 3). Già qualche decennio prima Robinson (1990) invitava a lavorare “a ritroso da un particolare punto finale desiderato al presente al fine di determinare la fattibilità di quel futuro e quali misure politiche sarebbero necessarie per raggiungere quel punto” (...) per giungere finalmente a domandarci “cosa dobbiamo fare oggi per raggiungere quel risultato?” (p. 823). Una risposta potrebbe essere quella di invitare a guardare, magari assieme ad altri, alle situazioni, ai problemi e alle preoccupazioni presenti come suggerisce

la nostra visione dell’Orientamento 5.0, da una prospettiva futura. Il backcasting, pertanto, suggerisce inizialmente di procedere con la generazione di futuri desiderabili e, successivamente, di incominciare a guardare indietro via via fino al presente e, tutto questo, per determinare le scelte e le azioni strategiche necessarie per raggiungere quel futuro. Sebbene la letteratura faccia riferimento a diverse categorie di backcasting (vds, ad es. Wang, 2011) nei laboratori di orientamento suggeriamo di praticare quello che è esplicitamente orientato al percorso, in quanto si concentra su come possono avvenire i cambiamenti e quali misure e strategie utilizzare sia per supportarli e favorirli, sia per mitigarne o evitare gli impatti potenzialmente negativi del futuro.

2. *Il brainstorming.* Questa rappresenta certamente la procedura più spesso citata sia da tutti i ‘manuali’ di conduzione dei gruppi che da quelli di investigazione dei futuri in quanto si propone proprio di generare una vera e propria ‘tempesta di idee’, da raccogliere scrupolosamente (possibilmente su un foglio o una lavagna particolarmente grande) al fine di analizzarle e organizzarle successivamente. La produttività in termini di idee, e soprattutto di idee originali, dipende sia dalle caratteristiche dei gruppi che dallo stile di conduzione del o della responsabile del laboratorio. Una modalità che potrebbe essere seguita ma che, come al solito, va adattata alle caratteristiche dei gruppi, alle preferenze del conduttore/della conduttrice e alle tematiche-problematiche che di volta in volta si è deciso di privilegiare, potrebbe prevedere frasi introduttive simili alle seguenti che si riferiscono ancora, a titolo meramente esemplificativo, al tema della ‘scelta professionale’: *“L’attività che ora faremo si chiama brainstorming; viene spesso proposta ad un gruppo per far emergere un gran numero di idee originali, una vera e propria tempesta di idee ed è utile per iniziare ad approfondire una tematica o per pensare a come potrebbe essere possibile provare a risolvere un determinato problema. Quello che vi propongo oggi riguarda il ‘Come affrontare il problema della scelta professionale’. Per il momento non si tratta di decidere nulla, né di stabilire ciò che è fattibile o cosa no, né ciò che è bello e giusto o brutto o sbagliato... dovremo solo dar vita a un gioco di inventività facendo scoppiare una vera e propria ‘tempesta di idee’. Poi, quando la tempesta sarà passata, vedremo come utilizzare ciò che saremo riusciti a ‘creare’. Quindi... cosa vi viene in mente se vi chiedo di dare idee a proposito di ‘Come affrontare il problema*

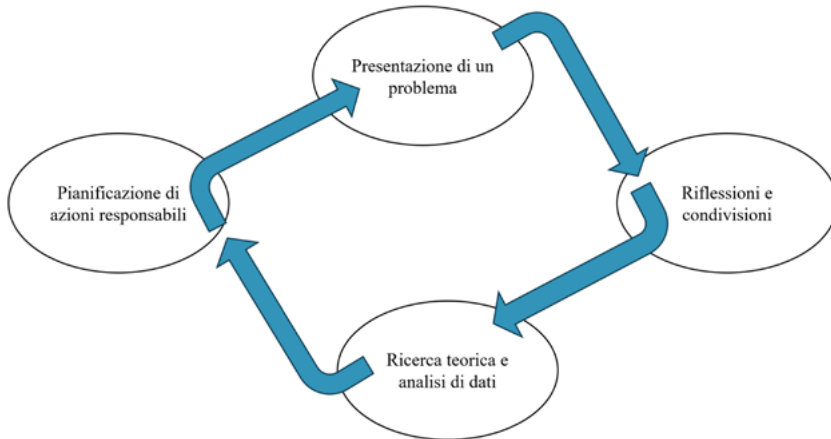
della scelta professionale? Ricordate... non ci sono idee giuste o sbagliate... ciò che è importante è lasciare aperta la porta della fantasia, dar sfogo all'originalità. Io mi limiterò a trascriverle alla lavagna cercando solo di evitare doppioni di non scrivere più volte la stessa idea".

Di seguito si potrebbero proporre alcune domande 'esplorative' come le seguenti: *"Si sente dire spesso che l'orientamento aiuta a scegliere una professione, ma cosa significa questa frase? Quando una scelta è stata effettivamente scelta? Cosa si può fare per scegliere bene una professione? Quando si può dire di aver fatto una buona o una cattiva scelta?".* Appena un o una partecipante propone qualcosa si tratta di chiedere al gruppo di iniziare a fare la propria parte beneficiando anche della riformulazione di quanto appena ascoltato, chiedendo cosa fa venir in mente ciò che si è appena sentito. Ciò che è importante è che il conduttore o la conduttrice non risponda a quesiti che possono essergli/le indirizzati, che 'rigiri la domanda a chi l'ha posta' o a tutto il gruppo, che faccia in modo che tutti e tutte partecipino alla produzione di idee con inviti del tipo 'a te cosa fa venire in mente la parola...'; nel caso di qualcuno che 'ha parlato parecchio' può anche chiedere se è il caso di aspettare un po' perché ha già dato tante idee e così via. Un brainstorming di questo tipo porterà facilmente il gruppo a raggruppare 'idee che possono star bene assieme', come ad esempio:

- a) quelle relative all'autovalutazione personale (interessi, valori, abilità, aspirazioni, prestigio);
 - b) quelle relative alla raccolta delle informazioni a proposito delle professioni (dove si svolgono, a cosa servono, chi richiede generalmente professioni di questo tipo, come vengono retribuite, quali conoscenze richiedono, cosa producono, ecc.);
 - c) cosa è possibile fare per avvicinarsi ad esse, per conoscerle un po' meglio (osservazioni e interviste, alternanze scuola-lavoro, rivolgerci a servizi e consulenti del lavoro, interrogare piattaforme online, consultare, beneficiando di internet, mansionari, ecc.);
 - d) come informarsi a proposito di cosa ne sarà in futuro di quella professione, se ci sarà ancora, se comporterà la necessità di collaborare con altri, con macchine sofisticate o se sarà necessario limitarsi ad apprendere come ordinare di fare qualcosa ad un robot, ad una 'macchina intelligente', ecc.
3. Ciclo di apprendimento empirico. Un'altra modalità che ci sentiamo di proporre all'interno di workshop e dei laboratori è il cosiddetto ciclo di apprendimento empirico.

Come evidenzia la Figura 5 si tratta di procedere seguendo un percorso che prevede quattro fasi:

Figura 5. Fasi del ciclo di apprendimento empirico



- a) La prima consiste nel far scegliere o proporre al gruppo un tema, un argomento o, meglio, pensando all’Orientamento 5.0, un problema, una preoccupazione che si nutre a proposito del futuro (aumento della precarietà del lavoro, insoddisfazione lavorativa, incremento della competizione per l’accesso alla formazione di qualità, ecc.). Questa fase può essere realizzata chiedendo direttamente ai e alle partecipanti di esprimere i propri convincimenti, le proprie esperienze a proposito dell’aspetto considerato. Se si decidesse, ad esempio, di concentrarsi sul tema/problema della ‘preoccupazione per la scelta di una professione’ o di ‘cosa potrebbe significare essere saggi o lungimiranti’, un modo per rompere il ghiaccio potrebbe essere quello di chiedere, in anonimato, di completare frasi simili alle seguenti: “Se dovessi spiegare ad un’extraterrestre cos’è una preoccupazione, gli direi...”, “Si può dire che una persona come me è preoccupata per la scelta di una professione solo se...”.
- b) La seconda fase, quella della riflessione e della condivisione, può essere avviata proponendo al gruppo di considerare le diverse proposte raggruppandole in diverse categorie e utilizzando alcune parole chiave (ad es. frasi che si concentrano sulle *emozioni* che una preoccupazione può suscitare, altre sui diversi significati dell’espressione *scegliere*, altre ancora sugli

esempi che vengono forniti a proposito della *professione*, e così via) e riflettere sulle stesse (es. tornando sul tema della preoccupazione professionale potrebbe essere utile, e sempre al fine di incrementare l'abitudine riflessiva, proporre di costruire una traccia di intervista a proposito della scelta della professione da utilizzare, ad esempio, con altri gruppi, insegnanti, genitori, lavoratori e lavoratrici, sempre al fine, poi, di mettere assieme e ordinare le diverse risposte).

- c) Dopo questa fase, anche l'orientatore/l'orientatrice 'potrebbe dire la sua' proponendo, ad esempio, ciò che la letteratura suggerisce al riguardo, definizioni, risultati di indagini, nel tentativo di mettere in luce, soprattutto, la dipendenza dei temi considerati da determinanti personali, culturali, contestuali, ecc. Utile, ai fini dell'apprendimento e dell'incremento della consapevolezza, potrebbe essere indirizzare al gruppo la richiesta di rivedere 'alla luce della teoria e della ricerca', le definizioni e classificazioni precedentemente considerate. Una modalità 'parallela' alla precedente potrebbe essere, ad esempio e sempre in anonimato, richiedere nuovamente di completare frasi simili, ad esempio, alla seguente: "Dopo aver approfondito il tema della preoccupazione di una scelta professionale, se dovessi spiegare ancora una volta ad un extraterrestre cosa essa è per me, gli direi...".
- d) Individuazione e pianificazione di azioni responsabili. *"E mo'? Cosa ce ne facciamo di tutto il lavoro che abbiamo fatto assieme? Per prendersi cura della propria preoccupazione professionale cosa si potrebbe decidere di fare? Chi potremmo coinvolgere? A chi chiedere aiuti e supporti? Quali le mie e le altrui responsabilità? Cosa ognuno di noi potrebbe decidere di approfondire maggiormente? A chi potrei rivolgermi al fine di essere coinvolto/a in nuovi laboratori di orientamento per incrementare maggiormente le abilità di cui posso necessitare? Come posso monitorare se sto andando nella direzione giusta, se sto mantenendo fede agli impegni che ho deciso di assumere? Le mie preoccupazioni per la scelta di una professione iniziano a diminuire?"*. Con domande simili a queste, ci si introduce, potremmo dire, nel regno del comportamento e della responsabilità individuale, al fine di

far testare direttamente ai e alle partecipanti quanto si è effettivamente disposti a mettersi alla prova, a realizzare ciò che loro stessi avevano classificato come possibile ed opportuno per poi riflettere e discutere e condividere con altri le proprie prestazioni. Da quanto emerge dalle risposte a quesiti simili a quelli precedenti, possono prender vita, in modo personalizzato questa volta, nuovi cicli di apprendimento empirico.

4. *Simulazioni.* Si ritiene generalmente opportuno ricorrere ad esse nel corso dei laboratori di orientamento in quanto consentono, sia agli attori diretti che agli osservatori, di 'considerare i dettagli situazionali' o di suggerirne di nuovi per constatarne gli impatti, per stimolare il pensiero controfattuale, per 'rivedere' con occhi diversi il passato o rendere maggiormente chiare e visibili situazioni presenti e, persino, anche come possono essere immaginate, simulate e anticipate quelle future. Come precisano Michaelian, Stanley e Szpunar (2016) alla simulazione possono essere riconosciute diverse funzioni, alle quali, in ogni caso, potremmo attribuire importanti valori e utilità nei contesti orientativi:
 - a) può, ad esempio, consentire ai e alle partecipanti di sperimentare, in contesti protetti e pertanto non particolarmente minacciosi e pericolosi, eventi che, nella vita reale, potrebbero provocare dei disagi (ad esempio dichiararsi in disaccordo con quanto appena pronunciato dal leader di un gruppo, da un insegnante, ma anche da un amico, da un familiare a proposito dei propri interessi e delle proprie possibilità; come chiedere aiuto ad un coetaneo o ad una coetanea, ad un esperto/una esperta, come chiedere un'informazione dettagliata ad un ufficio di orientamento, come presentarsi ad un colloquio, ecc.);
 - b) può facilitare, sia assumendo direttamente il ruolo di attore che quello di osservatore, l'analisi delle difficoltà che potrebbero sorgere nell'emissione di comportamenti e reazioni in presenza di richieste impreviste provenienti da situazioni anche inedite e mai sperimentate in precedenza (ad esempio in sede di esame di ammissione ad un corso universitario, in una situazione di emergenza che potrebbe costituire una minaccia per il proprio o l'altrui benessere, e così via);
 - c) può permettere un apprendimento più efficace, rispetto a forme tradizionali che si basano essenzialmente sull'attento ascolto di 'lezioni' e raccomandazioni, grazie alla 'messa in

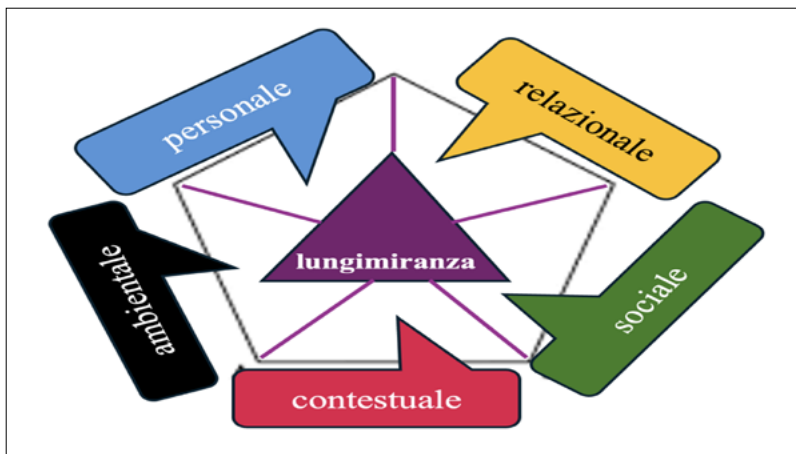
scena' di situazioni, unitamente alla richiesta di 'recitare' possibili reazioni e comportamenti, e alla discussione di possibili errori che potrebbero essere compiuti;

- d) può, ancora, consentire di prevedere, discutere e commentare le possibili conseguenze che potrebbero essere associate ad un determinato evento o comportamento (ad esempio, il decidere di non seguire i propri interessi nella scelta di un lavoro, richiedere in modo aggressivo il rispetto di un proprio diritto, fare ciò che fanno gli altri, ecc.). La simulazione, in questi casi, oltre a permettere l'anticipazione di possibili eventi futuri consentirebbe l'apprendimento di modalità che potrebbero risultare utili anche in presenza di eventi inattesi connotati da discontinuità nei confronti dei presenti, dei passati o del semplicemente prevedibile. Il conduttore di un laboratorio di orientamento potrebbe, ad esempio, invitare i e le partecipanti ad impegnarsi in una vera e propria *simulazione episodica*, attivando, ad esempio, la rappresentazione mentale di uno specifico evento autobiografico proiettandolo in un altro spazio, in un altro tempo o in un altro contesto (vedersi nel futuro, vedersi in altri ruoli, navigando 'spazialmente' in altri ruoli, rappresentandosi in altri contesti). Come sostengono Michaelian, Stanley e Szpunar (2016), chiedere ai e alle partecipanti di un lavoro di gruppo di cimentarsi in compiti di simulazione episodica è particolarmente opportuno quando si intende 'esaminare' in modo prospettico i possibili sviluppi futuri di aspetti importanti della propria vita, il perseguimento di propri propositi associabili al lavoro, alla formazione all'ambito relazionale, e così via, confrontando vantaggi e svantaggi possibili, ma anche accogliendo, le considerazioni che il conduttore, la conduttrice o altri partecipanti potrebbero formulare. Un vantaggio che va riconosciuto alla simulazione episodica è certamente quello di far sì che non ci si limiti a riflettere sulle differenti e teoriche opzioni, ma che si cerchi di visualizzarle e di viverle come se fossero reali. Nel nostro modello di Orientamento 5.0 il ricorso alla simulazione episodica può essere particolarmente utile sia quando si chiede di iniziare a prendersi cura delle proprie preoccupazio-

ni, sia quando i compiti richiesti incominciano a riguardare le aspirazioni, le intuizioni e tutte le anticipazioni dei futuri considerati possibili ed interessanti. Queste rappresentazioni mentali, oltre a riferirsi ad eventi di tipo personale potrebbero riguardare anche tematiche più generali come quelle, ad esempio, associabili agli obiettivi dell’Agenda 2030 dell’ONU.

5. Il *pentagono della lungimiranza* (vedasi Figura 6). A differenza dell’idea che negli Stati Uniti d’America si è diffusa per la salvaguardia dei propri (e non solo) confini e per poter esercitare controllo armato in presenza di minacce provenienti sia dall’interno che dall’esterno, il nostro pentagono non si pone solamente sulla difensiva, ma desidera, con il concorso di ‘tante alleanze lungimiranti’, abbattere i confini e le barriere innalzati da passati e presenti insoddisfacenti e pensare a ciò che potrebbe accadere a lungo termine, tra 10, 20 e più anni, proiettandosi verso il futuro anche sotto varie spinte e pressioni. I laboratori di orientamento, per essere anch’essi lungimiranti, dovrebbero stimolare visioni a 360° che risulteranno possibili solamente se si deciderà di agire, ricorrendo a tutte e cinque le lungimiranze del ‘nostro’ pentagono allo scopo di fare ‘rete’ dal momento che è difficile, se non proprio impossibile, formulare previsioni complete, equilibrate, sostenibili e realizzabili agendo da soli.

Figura 6. Il ‘pentagono della lungimiranza’ per le progettazioni dei futuri



La figura 6 suggerisce, ad esempio, di parlare di lungimiranza a 360 gradi immaginando cambiamenti. In altre parole, chi intende occuparsi di orientamento, nei termini che in questo volume abbiamo cercato di proporre, dovrebbe, in modo lungimirante, insegnare, in particolare a coloro che sono preda delle tirannie dei loro presenti ed atterriti dai loro futuri, come non prendere sottogamba le preoccupazioni del presente e le minacce che già si intravedono per diventare persone previdenti, lungimiranti, che hanno deciso di prendersi cura:

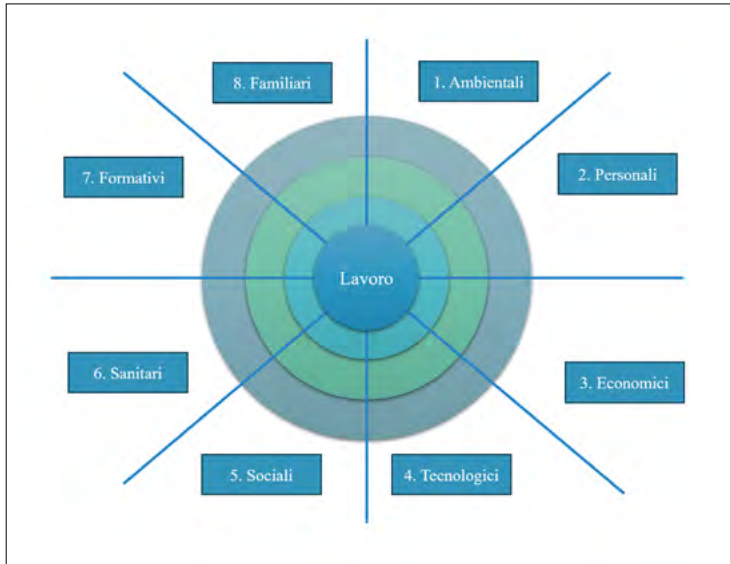
- a) Dei sé possibili (*Lungimiranza personale*), grazie alle attenzioni alle possibilità di miglioramento e cambiamento anche dei propri progetti, ragionando a proposito di *'cosa potrebbe accadere se'* (*what-if*) decidissimo di fare o non fare alcune cose, del mettersi a cercare *nuove opportunità*, del pensare più spesso 'in modo diverso' e senza seguire necessariamente ciò che dicono e fanno gli altri. I nostri sé futuri non sono ancora stabiliti, molti sono solo possibili e ognuno di noi può fare qualcosa o/e farsi aiutare affinché si concretizzino quelli che desideriamo maggiormente. Per questo sarà necessario, almeno ogni tanto, disconnettersi, diffidare della pubblicità ingannevole, imparare a riconoscere le fake news, ad autovalutarsi in modo costruttivo, a fare progetti anche per ciò che può essere meglio per noi stessi e noi stesse.
- b) Del benessere delle proprie quotidiane relazioni per condividere, preoccupazioni, visioni ed aspirazioni (*Lungimiranza relazionale*). Non si può star bene da soli come non si può fare ricerche e progetti isolandoci e dimenticando che i pronomi personali si basano su relazioni e che i desideri, le aspirazioni e i progetti di qualità necessitano di rapporti altrettanto significativi e positivi. Se ci interessa il nostro futuro, in altre parole, dobbiamo imparare a diventare talmente lungimiranti da decidere di dedicare tante attenzioni ed energie anche alle relazioni che intratteniamo con gli altri che, in ogni caso, contribuiranno a determinare la qualità del nostro futuro che, da soli, non si riuscirebbe nemmeno ad immaginare. Qui si tratterà di far funzionare le nostre abilità sociali, la nostra intelligenza emotiva, come studiare e lavorare assieme ad altri anche se possono pensarla diversamente.
- c) Della qualità e degli stili di vita che si respirano nei nostri contesti formativi e lavorativi (*Lungimiranza contestuale*) che ci permettono di guardare lontano anche a proposito della qualità degli ambienti nei quali viviamo e vivranno le prossime generazioni attivando quotidiani comportamenti di cura di ciò che ci circonda e facendo

in modo che la necessità della tutela ambientale sia condivisa e vada anche a favore di tutto ciò che circonda l'umanità.

- d) Della qualità e della partecipazione a quella Società 5.0 che tra i suoi pilastri inserisce l'inclusione e la personalizzazione delle attenzioni da riservare alle necessità di tutti i cittadini e tutte le cittadine (*Lungimiranza sociale*), puntando su una pluralità di modelli economici, culturali e valoriali nei quali tutti possano ritrovarsi e ben-stare nonostante le complessità, incertezze e volatilità ed ambiguità che sembrano inevitabilmente caratterizzare tutti gli scenari futuri.
- e) Della qualità di vita delle generazioni che verranno e delle loro capacità di promuovere collaborazioni pacifiche, innovazioni e sviluppi sostenibili in favore anche del nostro pianeta (*Lungimiranza ambientale*), affinché tutti noi si possa vivere in co-costruzione con il nostro pianeta.
6. *Le ruote del futuro*. Per 'sfruttare' ulteriormente quanto può emergere dai brainstorming 'verbali o scritti', dalle diverse frasi da completare ed anche da quanto le simulazioni possono aver suscitato, potrebbe essere utile ricorrere anche alla cosiddetta 'Ruota del futuro'. Proposta inizialmente da Glenn nel 1972, è uno strumento che riteniamo efficace per identificare e discutere i diversi impatti e le interconnessioni che possono essere considerate partendo dalle conseguenze di trend e/o di eventi possibili già identificati, da un tema, un problema, un cambiamento complesso che si considera necessario e importante, stimolando al contempo il passaggio da modalità prettamente lineari di analisi a forme decisamente più sistemiche e complesse. Da un punto di vista operativo si tratta di 'partire' posizionando un tema, un problema specifico al centro della ruota (ad es. lavoro e intelligenza artificiale) e di procedere prevedendone gli impatti a breve termine (prima corona circolare), a medio termine (seconda corona circolare) e a lungo termine (terza corona circolare), di tipo sociale, tecnologico, economico, ecologico e politico. Generalmente è qui opportuno muoversi con la raccolta di idee a proposito degli indizi che si stanno già intravedendo nel presente e procedere con la formulazione di possibili modifiche collocabili nei futuri a medio e lungo termine. Nella formulazione di tutto ciò può partecipare anche il\la conduttore\conduttrice ed, eventualmente, qualche esperto/a appositamente invitato. Nella sua realizzazione grafica, anche in considerazione di quanto suggeriscono i Coni dei futuri e le prospettive del pensiero possibilista, suggeriamo di ampliare in modo evidente lo spazio delle diverse corone circolari al fine di stimolare maggiormente l'immaginazione e l'anticipazione di scenari sempre più lontani.

Nella Figura 7 e nella Tavola 17 si riporta un esempio di Ruota del futuro costruita a proposito dell'adozione dell'IA nell'ambito lavorativo.

Figura 7. Esempio di Ruota del futuro costruita a proposito dell'adozione dell'IA nell'ambito lavorativo.



Legenda degli impatti: 1: Ambientali; 2: Personali; 3: Economici; 4: Tecnologici; 5: Sociali; 6: Sanitari; 7: Formativi; 8: Familiari

Tavola 17. Impatti relativi all'IA

1. Impatti ambientali:

- *a breve termine*: lieve miglioramento del monitoraggio e della gestione energetica nei processi industriali e nella riduzione degli sprechi;
- *a medio termine*: incremento nell'uso della gestione automatica dell'energia e del riciclo dei rifiuti, riducendo l'impatto ambientale anche grazie a nuove soluzioni innovative per un'agricoltura sostenibile e nel controllo delle emissioni di CO₂;
- *a lungo termine*: ci saranno sistemi autonomi (robot e co-robot) per monitorare e difendere in tempo reale la qualità dell'ambiente su scala planetaria.

2. Impatti personali

- *a breve termine*: diffusione di sistemi di IA e piattaforme di supporto ai processi decisionali delle persone in svariati ambiti di vita;

- *a medio termine*: maggior diffusione di programmi di inclusione e di aggiornamento delle competenze personali;
- *a lungo termine*: liberazione da compiti marcatamente ripetitivi e ostacolanti la qualità della vita della vita delle persone.

3. Economia

- *a breve termine*: incremento della produttività e creazione di nuovi mercati;
- *a medio termine*: trasformazione del mercato del lavoro, con la crescente richiesta di profili tecnici specializzati nell’IA;
- *a lungo termine*: economia della conoscenza, automazione avanzata, disoccupazione tecnologica, ecc.

4. Sviluppo tecnologico

- *a breve termine*: ottimizzazione dei processi tecnologici con l’uso dell’IA in svariati settori;
- *a medio termine*: creazione di nuovi prodotti e servizi grazie all’IA (veicoli autonomi, interfacce intelligenti, ecc.);
- *a lungo termine*: l’IA potrebbe evolversi a tal punto di essere in grado di affrontare una varietà di compiti complessi imitando la cognizione umana.

5. Società

- *a breve termine*: ricorso all’IA per lo svolgimento di numerose pratiche sociali quotidiane e per la condivisione delle informazioni;
- *a medio termine*: divario sempre più crescente tra chi ha o non ha accesso alle tecnologie avanzate producendo nuove forme di disuguaglianza;
- *a lungo termine*: le società saranno maggiormente interconnesse superando barriere sociali, linguistiche, culturali e geografiche;

6. Salute

- *a breve termine*: miglioramento, grazie all’utilizzo dell’IA, dell’accuratezza delle diagnosi e della personalizzazione delle cure;
- *a medio termine*: telemedicina sempre più avanzata, maggior uso di robot per l’assistenza a persone fragili;
- *a lungo termine*: ricorso all’IA in sede di prevenzione, e ad interventi chirurgici robotizzati avanzati.

7. Istruzione

- *a breve termine*: incremento della personalizzazione della formazione adattando le diverse proposte, grazie all’IA, alle caratteristiche degli studenti;
- *a medio termine*: incremento delle piattaforme educative basate sull’IA;

- *a lungo termine*: l'IA consentirà esperienze educative e formative altamente personalizzate ed immersive tramite le quali tutti gli studenti potranno acquisire conoscenze in modo interattivo trasformando radicalmente le strutture tradizionali dell'educazione.
8. Vita familiare
- *a breve termine*: i dispositivi intelligenti, assistenti vocali e robot domestici inizieranno a semplificare la gestione delle faccende domestiche;
 - *a medio termine*: i sistemi di IA e la robotica assistiva supporteranno l'assistenza degli anziani e la comunicazione personalizzata anche in remoto tra i familiari;
 - *a lungo termine*: l'IA sarà talmente avanzata da interagire con la famiglia come un suo membro, aiutando a educare i bambini, a gestire le dinamiche familiari e a supportare la cura degli anziani.
7. *La Matrice di Covey*. Un'altra tecnica a cui si fa sovente ricorso soprattutto dopo l'avvio di una discussione e che consente di riassumerla al fine di formulare sintesi e di avviare ulteriori approfondimenti e ricerche è quella nota come tecnica dei *quattro quadranti* o *Matrice di Covey*. Il suo scopo è essenzialmente quello di indicare ciò che un gruppo, a proposito di un problema, può ritenere urgente ed importante, non urgente ma importante, urgente ma non importante, non urgente ma non importante (vedasi Figura 8)

Figura 8. *La tecnica dei quattro quadranti* o *Matrice di Covey* (1989)

	Urgente	NON Urgente
Importante	<p>Da fare Immediatamente dipendono da noi e non possiamo delegare</p>	<p>Da fare Successivamente in un secondo momento</p>
NON Importante	<p>Da delegare Immediatamente Azioni che altri possono compiere</p>	<p>Da non fare assolutamente Azioni inutili, superflue</p>

Applicandolo alle attività di orientamento, la Matrice di Covey potrebbe ad esempio suggerire ad una persona o a un gruppo di indicare:

- a) *Nel primo quadrante (Importante e urgente)* le situazioni e le attività che richiedono un'attenzione immediata perché considerate importanti a breve o brevissimo termine, come, ad esempio, scadenze imminenti per la domanda di ammissione ad un corso di laurea, conoscenza dei percorsi formativi che vengono proposte da un Ateneo e che per svariate ragioni si è già deciso di frequentare, preparazione per un colloquio di lavoro che si terrà a breve, ecc.;
 - b) *Nel secondo quadrante (Importante ma non urgente)* andrebbero riportate le attività che si ritengono importanti, ma che non necessitano di una decisione affrettata. Qui ampio spazio dovrebbero trovare tutte quelle iniziative relative al futuro che, non essendo pressate da scadenze amministrative a breve termine, possono essere considerate alla luce del pensiero prospettico, come valutare la dignità di un'offerta o un'opzione formativa o lavorativa, collaborare in funzione di un futuro equo e sostenibile, difendere i diritti propri e altrui, e così via.
 - c) *Nel terzo quadrante (NON importante e urgente)* possono essere collocate esempi di attività ed iniziative che si considerano poco in relazione al proprio futuro, ma che si presentano come urgenti quali lo scadere dell'iscrizione per partecipare ad un evento che si considera già non significativo, lo svolgimento di compiti urgenti ma non importanti che possono essere delegati ad altri per evitare un rallentamento nella concentrazione su attività ed iniziative ritenute invece significative;
 - d) *Nel quarto quadrante (NON importante e NON urgente)* andrebbero riportate le attività che non sembrano importanti e urgenti per gli obiettivi specifici e a lungo termine che si è deciso di perseguire come quelli riportati, ad esempio, nel secondo quadrante. Esempi di questo tipo, purtroppo, sono numerosi e possono persino riguardare eventi che si presentano come di orientamento... la presentazione di corsi di laurea che già si conoscono, guardare trasmissioni televisive che 'suggeriscono' di privilegiare qualche disciplina (ad esempio le STEM) o di andare subito a lavorare perché c'è bisogno di tanta mano d'opera e perché non vale la pena perdere tempo per un 'pezzo di carta' che varrà sempre meno, e così via.
8. *La Finestra Johari* (vedasi Figura 9). Simile alla matrice di Covey abbiamo la cosiddetta *Finestra Johari* che prende il nome dalle iniziali dei suoi inventori, gli statunitensi Joseph Luft e Harry Ingham (1955); questa viene utilizzata prevalentemente per cercare di migliorare

la qualità delle comunicazioni all'interno di un gruppo interessato all'apprendimento o, come spesso accade in ambito imprenditoriale, all'interno di un team dirigenziale. Anche in questo caso si parte da una matrice, da una finestra, che prevede quattro distinti settori. Nella sua versione originale la *Finestra Johari* prevedeva quattro riquadri facendo interagire gli aspetti noti o non noti a sé o agli altri di una dimensione considerata importante (ad esempio preferenze politiche, aspetti personologici e così via) dando così vita a quattro spazi diversi che si riferivano ad informazioni: 1) note sia al soggetto che agli altri (primo riquadro); 2) non note alla persona ma note agli altri; 3) note alla persona ma non agli altri; e infine 4) quelle non note né alla persona né agli altri. Va da sé che l'ampiezza di ciascun riquadro (il numero di informazioni raccolte) può variare anche notevolmente in considerazione dell'oggetto e delle persone di volta in volta considerate. Così può capitare che gran parte della finestra possa essere occupata dal primo, dal secondo, dal terzo o dal quarto riquadro. Solo ponendo delle regole fisse (ad es. vanno fornite per ogni riquadro due indicazioni) gli spazi risulteranno equivalenti, ma, così facendo si perderebbe quella variabilità che caratterizza ciascun gruppo e, persino, ciascuna persona in momenti diversi della propria vita e in presenza di 'richieste diverse'. Per questa ragione nei laboratori chiediamo di inserire tutte le segnalazioni ritenute importanti, ma, in ogni caso, non meno di due.

Figura 9. I riquadri della Finestra Johari



Ai diversi riquadri sono stati attribuiti nomi diversi:

- *L'arena*: ovvero l'area pubblica, ciò che di noi è noto sia a noi che agli altri (Nome, interesse per l'iniziativa in corso, alcune caratteristiche, come, ad es. la nostra estroversione o introversione, ecc.).
- *Il punto cieco*: raccoglie informazioni che ci riguardano, ma di cui non siamo consapevoli mentre sono note ad altre persone che le vedono, le avvertono. Ad esempio, le espressioni del nostro volto quando dichiariamo che siamo contrari o favorevoli a qualcuno o a qualcosa, il nostro modo di gesticolare che può tradire anche qualche nostra intenzione, l'effetto che la nostra vicinanza suscita su qualcuno/a e così via. Ognuno di noi quando si trova ad interagire con altri, come accade nei gruppi di lavoro o all'interno di un workshop, può non essere obiettivo, coerente con precedenti affermazioni, non accettare o non accorgersi delle proprie 'pecche o caratteristiche' che gli altri, guardandoci ed ascoltandoci dal di fuori, vedono chiaramente e oggettivamente. Ascoltare con attenzione il punto di vista altrui, aspetti che non avevano considerato, può suscitare disagio e far sorgere nuovi problemi, ma anche e al contempo, avviare nuovi processi di apprendimento e di progettazione di cambiamenti considerati opportuni e desiderabili (l'Orientamento 5.0 con i suoi laboratori, non si propone proprio questo?).
- *La facciata* è l'area privata, quella che raccoglie informazioni che ci sono note e che ci riguardano, ma preferiamo tenere per noi, nascoste agli altri come, ad esempio, i sentimenti nutriti nei confronti di una persona, pensieri che potrebbero non essere conosciuti e porci in cattiva luce, ecc.
- *L'area sconosciuta*, raccoglie l'ignoto, ciò di cui né noi né gli altri sono a conoscenza ma che potrebbero ugualmente avere una certa rilevanza a proposito di ciò che è oggetto di attenzione (si pensi ad esempio agli impatti che eventi imprevedibili potrebbero comportare, o l'esistenza di norme ignote a tutto il gruppo, o le iniziative che stanno per assumere gruppi concorrenti ecc.).

Anche la *Finestra Johari* può essere frequentemente utilizzata nel corso delle iniziative ed attività di orientamento. Qui di seguito si propongono due esempi: il primo (a) si riferisce a pratiche tradizionali di orientamento finalizzate a supportare, nel corso di una fase di transizione un/una 'cliente' indeciso a proposito della scelta da compiere, l'altro (b) ad un suo utilizzo all'interno di un workshop di Orientamento 5.0.

- (A) Esempio di applicazione della *Finestra Johari* in fasi di transizione:
- a) *Primo riquadro*: punti di forza, di debolezza, ed interessi noti sia al cliente che agli altri (insegnanti, familiari, consulenti di orientamento, datori/trici di lavori, ecc.);
 - b) *Secondo riquadro*: punti di forza, di debolezza, ed interessi, potenzialità che altri (insegnanti, familiari, consulenti di orientamento, datori/trici di lavori, ecc.) possono aver notato, ma di cui il o la diretta interessata non è consapevole (“Tu non lo sai, non te ne sei ancora accorta, potresti riuscire molto bene in ambito sanitario... anche se ti sembra non sopportare la vista del sangue!”);
 - c) *Terzo riquadro*: punti di forza, di debolezza, ed interessi, intenzioni, aspirazioni che la persona si riconosce, ma che non sono note agli altri o che la persona preferisce tenere per sé (“Se i miei insegnanti sapessero che vorrò iscrivermi all’università probabilmente me lo scongiurerebbero e fornirebbero un ‘consiglio di orientamento’ negativo!”);
 - d) *Quarto riquadro*: interessi, competenze sensibilità non conosciute dal nostro/dalla nostra protagonista né dagli altri, compresi persino gli orientatori, ma che i lavori del futuro potrebbero richiedere e valorizzare molto.

Grazie all’applicazione della Finestra di Johari, sia il diretto interessato o la diretta interessata che il/la consulente di orientamento possono decidere quale area eventualmente approfondire e ampliare al fine di dar vita ad un processo decisionale, ma anche ricercare altri tipi di supporto, in modo maggiormente consapevole e mirato.

- (B) Nell’ambito di un workshop di Orientamento 5.0 ci capita sovente di discutere a proposito degli obiettivi da privilegiare e delle strategie da utilizzare e, questo, sia in sede di formazione di orientatori e orientatrici, sia nel corso delle decisioni da assumere per l’organizzazione di gruppi di lavoro interessati, esempio, allo studio dei futuri.

Ad un gruppo di aspiranti orientatori e orientatrici possono essere posti, ad esempio, quesiti simili ai seguenti: “Ora si tratta di scegliere, tra i 17 obiettivi dell’Agenda 2030 dell’ONU quelli che dovremmo privilegiare per la nostra formazione, unitamente alle strategie da utilizzare nel corso del lavoro di gruppo affinché risulti efficace”. Si potrebbe procedere seguendo grosso modo questa traccia: “Come sapete gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile sono 17 e vanno dallo sconfiggere la povertà alla creazione di partnership per gli obiettivi, passando da quelli relativi all’istruzione, all’energia pulita e accessibile, alla riduzione delle disuguaglianze e così via. Ora si tratta di prendere una de-

cisione: parlando di orientamento, di scelte e progettazioni professioni, a quale obiettivo decidiamo di far più spesso riferimento? A proposito delle strategie da utilizzare si può procedere in vario modo: chiedere ad un esperto di tenerci una lezione o una conferenza, cercare noi in modo indipendente della bibliografia di riferimento da leggere e condividere, e così via”.

Alla fine della discussione di gruppo potremmo sintetizzare il lavoro effettuato completando una *Finestra Johari* simile a quella riprodotta qui sotto (Figura 10).

Figura 10. Un esempio di Finestra Johari da utilizzare in un workshop di Orientamento 5.0.

		OBIETTIVO 2030 ONU	
		Accordo	Non Accordo
Strategie di approfondimento	Accordo	Accordo di gruppo a proposito dell'obiettivo ONU e delle strategie da utilizzare	Accordo di gruppo sulle strategie e disaccordo a proposito dell'obiettivo ONU
	Non Accordo	Accordo di gruppo a proposito dell'obiettivo ONU e disaccordo sulle strategie	Disaccordo di gruppo Sia sulle strategie che a proposito dell'obiettivo ONU

La prima situazione (accordo a proposito dell'obiettivo e delle strategie di lavoro) è, ovviamente, quella che con maggior facilità spingerà il gruppo al lavoro: per ora siamo d'accordo su tutto, non ci resta che dare il via al nostro lavoro di gruppo! Si tratta purtroppo di una situazione che ha poche probabilità di verificarsi soprattutto quando il gruppo è molto eterogeneo, come si auspica, e non ha ancora imparato a lavorare assieme in modo collaborativo.

La seconda situazione (accordo a proposito dell'obiettivo, ma non sulle strategie di lavoro) è leggermente più frequente e si verifica soprattutto quando vi è una forte condivisione a proposito di ciò che si desidera ottenere, ma esiste una certa eterogeneità per quanto concerne le conoscenze, i materiali, le preferenze a proposito delle strategie considerate maggiormente o più

facilmente utilizzabili. Si tratta di una occasione sicuramente interessante e molto promettente: “Perché non proviamo a formare due o tre sottogruppi che approfondiscono, utilizzando procedure diverse, lo stesso obiettivo ONU e poi vediamo cosa viene fuori di diverso ed interessante?”.

La terza situazione (accordo a proposito delle strategie di lavoro, ma non sull'obiettivo) può verificarsi con una certa frequenza: in casi simili si può procedere con il costituirsi di due o più sottogruppi che utilizzano una medesima procedura di approfondimento (ricerca bibliografica, ad esempio) a proposito però di due diversi obiettivi dell'ONU. In questo caso, probabilmente, si dovrà prevedere una dilatazione dei tempi previsti in quanto, di fatto, si tratta di considerare due obiettivi che, pur appartenendo entrambi all'Agenda dell'ONU, comporteranno impatti diversi sulle scelte e le progettazioni professionali implicate.

La quarta situazione (disaccordo a proposito dell'obiettivo e sulle strategie di lavoro da utilizzare) si verifica con una certa frequenza soprattutto all'inizio di un workshop, quando il gruppo non è ancora sufficientemente motivato o pronto a ragionare a proposito degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU, e non ha ancora familiarizzato a sufficienza a proposito delle strategie di approfondimento che potrebbero essere utilizzate. Qui è opportuno decidere di fare un passo indietro, di utilizzare prima un'altra modalità di insegnamento a proposito dell'Agenda dell'ONU e un'altra delle 'tecniche' che potrebbero essere utilizzate per favorire l'apprendimento. Una volta accertati questi prerequisiti si può riproporre una nuova finestra, organizzare eventuali gruppi di lavoro e di apprendimento sulla base dei nuovi risultati.

9. *L'Affinity Diagram (Diagramma di Affinità)*. Questa è un'altra procedura che suggeriamo di utilizzare con una certa frequenza nel corso dei laboratori di orientamento in quanto consente di raccogliere e categorizzare ipotesi, contenuti, idee, immagini che un gruppo può esprimere nel corso di una discussione o in seguito all'utilizzazione di tecniche quali il brainstorming, la distribuzione di carte a proposito di un certo contenuto (ad es. aggettivi descrittivi Sé passati, Sé presenti, Sé futuri; elenchi di attività collocabili all'interno di settori Scientifici, Tecnici, Informatici, Matematici o Artistiche – STEAM; massime e proverbi sui futuri; professioni che subiranno in futuro notevoli cambiamenti, che scompariranno, che saranno necessarie, ma che ancora non siamo in grado di precisare, ecc.). Il diagramma di affinità aiuta a categorizzare e organizzare in raggruppamenti logici e coesi un gran numero di informazioni al fine di individuare le componenti fondamentali di un tema sulla base delle quali procedere con l'organizzazione di un numero limitato di gruppi.

Anche in questo caso l’efficacia del ricorso alla costruzione di un *Diagramma delle affinità* è direttamente connessa alla cura riservata alla sua presentazione, alla scelta di tematiche effettivamente complesse e rilevanti, e, ovviamente, alle caratteristiche e agli interessi del gruppo che potrebbero incoraggiare o scoraggiare il ricorso a questa procedura. Per queste ragioni si suggerisce generalmente di procedere in questo modo:

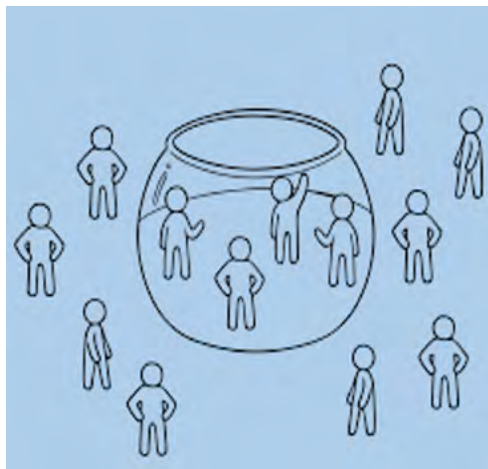
- a) presentare in modo accurato l’argomento o problema da considerare (es: ‘Come difenderci dalle fake news e dalle pubblicità ingannevoli?’; ‘Analisi delle cause degli abbandoni scolastici e idee per la loro riduzione’; ‘Forme per promuovere la qualità degli apprendimenti degli studenti e delle studentesse’, ecc.);
- b) dotare i partecipanti di post-it, di piccole schede o foglietti;
- c) chiedere loro di scrivere, tenendo presente l’interrogativo posto, un’idea, un’ipotesi, una possibilità, ricordando di evitare di scrivere più di un’idea in un medesimo post-it (quindi tanti post-it quante sono le idee);
- d) appendere le schede/post-it su un gran tabellone in modo che risultino ben visibili a tutti e tutte;
- e) stimolare ad organizzare in sottogruppi ‘le considerazioni, le idee, le ipotesi che stanno bene assieme’ in modo da organizzare la gran mole di post-it in ‘categorie’, in problemi o sottoproblemi;
- f) scegliere, tutti insieme, il nome (l’etichetta) da attribuire a ciascun gruppo di schede/post-it in modo che lo rappresenti bene. Ad esempio, per quanto concerne il tema dell’abbandono, fattori interni, individuali (poca voglia di studiare, scarse capacità, poco interesse per le materie scolastiche, ecc.), fattori esterni di tipo familiare (poca importanza attribuita alla scuola, necessità economiche, ecc.), fattori esterni di tipo scolastico (forme di bullismo, autoritarismo di qualche insegnante, ecc.), fattori esterni di tipo sociale (‘offerte’ di lavoro minorile, ‘la cultura del merito’, regolamenti scolastici, ecc.);
- g) passare in rassegna, all’interno di ciascun raggruppamento, le diverse proposte eliminando eventuali doppi e ridondanze;
- h) individuare tra le varie voci quelle che potrebbero avere relazioni significative e, eventualmente, connetterle con delle frecce.

Sono soprattutto due gli aspetti che ci portano a suggerire di far spesso ricorso a questa procedura nell’ambito dei laboratori di orientamento: a) la prima si riferisce al fatto che affrontando un tema complesso non sempre si sa bene da che parte partire e come provare a ‘semplificarlo’ a renderlo maggiormente gestibile. Il ricorso al brainstorming può essere opportuno in quanto consentirà al gruppo di trovarsi tra le mani una gran mole di idee e contributi

e la *matrice di affinità* in questo caso potrà certamente aiutare il gruppo a far un po' di ordine, a toccare con mano che anche da 'tanta confusione' si possono individuare le idee importanti attorno alle quali poter procedere in modo 'razionale', condiviso e collaborativo prevedendo eventualmente anche il costituirsi di diversi sottogruppi; b) la seconda ragione per cui ci piace questa strategia è che è molto inclusiva: tutti e tutte sono chiamati a dire la propria e a produrre tutte le idee che si vogliono. Di fatto è anche possibile, e pure in anonimato, consegnare un post-it in bianco e aiutare coloro che possono aver difficoltà nello scrivere qualcosa a parlarne o a fare un disegno, uno schizzo e così via.

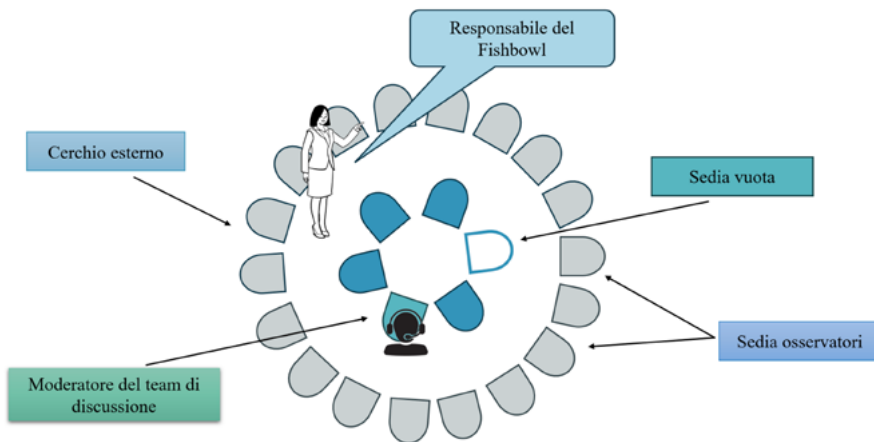
10. *Fishbowl*. La tecnica *Fishbowl*, letteralmente vasca dei pesci (vedasi Figura 11), prevede l'organizzazione di due gruppi di partecipanti: il primo, interno e di piccole dimensioni, è chiamato generalmente ad affrontare un tema complesso avviando una discussione; l'altro esterno e più grande assume compiti diversi, come ad es. osservare la 'dinamica della conversazione' (chi interviene e a chi ci si rivolge, cosa sta emergendo, ecc.). Il/la responsabile del fishbowl, dopo un certo periodo di tempo, venti-trenta minuti, ad esempio, può interrompere la discussione del cerchio interno ed invitare gli altri ad esprimere i loro commenti o a partecipare ai lavori del gruppo più ristretto. Può essere inoltre opportuno, dopo un po' di tempo, invertire i cerchi in modo che tutti sperimentino le due condizioni. Come si sarà intuito anche questa è una tecnica che dovrebbe favorire l'inclusione consentendo a tutti e tutte, sulla base delle proprie preferenze, di ascoltare, partecipare attivamente alla discussione, fornire feedback ed osservazioni evitando la monopolizzazione della conversazione da parte di qualcuno.

Figura 11. Fishbowl



Anche nei workshop e laboratori di Orientamento 5.0 i e le partecipanti possono essere suddivisi in due gruppi concentrici (vedasi Figura 12): quello interno, ad esempio, può essere formato da alcuni studenti e studentesse che hanno dichiarato di avere già idee molto chiare a proposito del loro futuro professionale e che sono pronti a condividere tra loro le riflessioni fatte e quindi a dialogare in un secondo momento con coloro che fanno parte del cerchio esterno. Spetterà in ogni caso all’orientatore/trice ‘responsabile del fishbowl’ riassumere i punti chiave emersi dalla discussione e fornire ulteriori risorse e pareri per aiutare studenti e studentesse ad approfondire la tematica della nascita, della maturazione e del cambiamento degli interessi professionali. Anche in questa pratica, come si sarà constatato, l’Orientamento 5.0 si presenta come formativo e partecipativo ed è proprio questo che lo differenzia da quelle pratiche che continuano ad essere prevalentemente valutative e certificative.

Figura 14. La tecnica Fishbowl applicata all’Orientamento 5.0.



Settimo capitolo

Un esempio di Laboratorio 5.0: *“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”*

Considerando quanto descritto nei capitoli precedenti, qui di seguito viene presentato il laboratorio *“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”*, articolato in dieci sessioni che sono state pensate e sperimentate in diverse classi della scuola primaria. In sintonia con le recenti indicazioni della letteratura scientifica in materia di orientamento e progettazione professionale viene qui enfatizzata l’ottica preventiva, con finalità educative, e l’idea di insegnare ad immaginare, scegliere e progettare scenari futuri altri (Guichard, 2022; McWhirter & McWha-Hermann, 2021; Nota et al., 2020). Ci si propone così di far riflettere i bambini e le bambine sul contesto attuale, su alcuni problemi e alcune minacce del pianeta (ad esempio, i rischi ambientali, la presenza di discriminazioni sul posto di lavoro, la precarietà e la disoccupazione, la povertà e i conflitti globali) e sul ruolo del lavoro a vantaggio della loro risoluzione. Si propone altresì di analizzare il concetto di lavoro dignitoso, i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici e il contributo che può essere dato alla costruzione di una società inclusiva, sostenibile e attenta alla giustizia sociale. I bambini e le bambine sono incoraggiati/e a utilizzare una griglia per l’analisi del lavoro in una prospettiva inclusiva e sostenibile, a pensare in modo creativo al proprio futuro professionale e ad immaginare professioni/azioni professionali che ancora non esistono per far fronte alle minacce del pianeta.

Per ogni sessione del laboratorio, verrà presentato l’obiettivo che si intende perseguire, in termini di incrementi di abilità e conoscenze che i/le partecipanti del laboratorio manifesteranno in seguito alla sua realizzazione. Nello specifico, l’obiettivo descrive il risultato atteso, l’anticipazione delle

aspettative che vengono associate alle azioni del conduttore/conduttrice dell'attività, e precisa:

- a) la prestazione o le prestazioni che i/le partecipanti del laboratorio dovranno essere in grado di manifestare, ovvero cosa sarà insegnato loro a 'dire e fare';
- b) le condizioni, le situazioni all'interno delle quali ci si aspetta che le prestazioni di cui sopra si manifestino;
- c) il criterio di padronanza, la qualità o/e la quantità di prestazione auspicata che si ritiene necessario constatare per poter considerare efficace l'intervento realizzato e, pertanto, raggiunto l'obiettivo in questione.

Come si constaterà, per ogni incontro, dopo la descrizione dell'obiettivo, si troveranno indicazioni a proposito:

- a) di come parlare ai e alle partecipanti degli obiettivi di volta in volta formulati e della loro rilevanza;
- b) di come favorire l'insegnamento utilizzando apposite *guide all'apprendimento*;
- c) dei *materiali* predisposti al fine di facilitare l'apprendimento e per accertare la presenza dei prerequisiti e delle conoscenze necessarie allo svolgimento delle diverse attività;
- d) e di come procedere per la *verifica* del raggiungimento degli obiettivi.

Si fa presente che ogni sessione è stata inoltre strutturata in tre momenti distinti, ma dinamicamente collegati e interdipendenti:

- a) La prima fase predispose le condizioni migliori per l'insegnamento e l'apprendimento, e si focalizza sul richiamo e accertamento dei prerequisiti e delle conoscenze acquisite nella sessione precedente, necessarie per partecipare attivamente all'incontro, e sulla pubblicizzazione delle ragioni che hanno determinato la decisione di realizzare la specifica sessione.
- b) La seconda fase, dedicata agli spunti per l'insegnamento e agli stimoli all'apprendimento, descrive le azioni e gli accorgimenti di insegnamento, anche individualizzati e personalizzati, in grado di massimizzare le probabilità di apprendimento, ovvero una serie di azioni educative (istruzioni ed esemplificazioni, dibattiti, modeling, role-play, esercitazioni, feedback, rinforzi ecc.) ritenute adeguate a tal fine.
- c) La terza fase riguarda la chiusura e si propone di condurre le operazioni di controllo dell'apprendimento che si è registrato e delle modalità per garantirne il mantenimento e la generalizzazione (utilizzo

di prove di verifica, predisposizione di situazioni che consentano di ‘osservare direttamente’ le prestazioni degli allievi e delle allieve, assegnazioni di esercitazioni e compiti a casa, ecc.).

Così, nella presentazione che segue, al fine di stimolare personalizzazioni e adattamenti ai/alle professionisti/e che vorranno ispirarsi al laboratorio di Orientamento 5.0 qui presentato, ogni sessione, dopo l’anticipazione degli obiettivi che con esso ci si potrebbe proporre di perseguire, contiene alcuni suggerimenti a proposito di come:

- a) *avviare l’attività* con il richiamo dei prerequisiti, l’analisi dei compiti per casa e la pubblicizzazione dei nuovi obiettivi;
- b) *guidare e stimolare l’apprendimento* utilizzando modalità eterogenee per consentire l’apprendimento anche a partecipanti che necessitano di approcci eterogenei;
- c) *concludere la sessione* con iniziative finalizzate a verificare l’efficacia dell’insegnamento, a facilitare il mantenimento e la generalizzazione dell’apprendimento dedicando al contempo molta attenzione anche a come sostenere l’interesse e l’impegno dei e delle partecipanti nei confronti di quanto di volta in volta proposto.

Alla fine di ogni sessione abbiamo riportato in appendice i materiali per gli allievi e le allieve che sono già stati utilizzati nel corso delle nostre sperimentazioni ed applicazioni. Ricordiamo comunque che i materiali didattici dovrebbero essere adattati e personalizzati alle caratteristiche di coloro che li utilizzeranno e non viceversa e stimolare e valorizzare appieno quelle unicità e quelle eterogeneità che sono ovviamente presenti anche in coloro che si dedicano professionalmente all’orientamento e alla progettazione professionale. Di seguito la presentazione del laboratorio, la guida all’apprendimento di ciascuna sessione e i relativi materiali.

Presentazione agli alunni e alle alunne del laboratorio di Orientamento 5.0 “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Riteniamo importante raccomandare un’accurata programmazione delle operazioni e delle attività da mettere in atto per pubblicizzare e promuovere adeguatamente le ‘intenzioni’ educative e le ragioni associate all’implementazione del laboratorio. Sarebbe anche opportuno, a nostro avviso, far presente alla classe l’impegno e le energie che sono state spese in sede di programmazione delle diverse sessioni, e le decisioni assunte al fine di prevedere, per ogni incontro, diverse guide e stimoli all’apprendimento, in

modo da poterle utilizzare con alunni diversi e in momenti importanti per l'insegnamento centrati ad esempio sul consolidamento dell'apprendimento o su qualche forma di generalizzazione.

Ecco come il laboratorio è stato introdotto da una professionista di orientamento ai/alle partecipanti:

“Oggi, come già sapete, daremo inizio al laboratorio “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!” Sono contenta, ma anche un po’ preoccupata perché si tratta di qualcosa a cui tengo molto... ci ho pensato parecchio, mi ha richiesto anche molto studio e prima di decidere di realizzarlo qui con voi, mi sono confrontata con alcuni insegnanti e genitori, ma anche con alcuni alunni e alunne che lo scorso anno hanno frequentato un laboratorio simile al nostro.

Come dice il titolo del laboratorio parleremo del nostro mondo, del nostro pianeta, delle nostre comunità e città e, insieme a due amici, Omar e Sara, vedremo come lo studio e il lavoro possono aiutare a cambiare il mondo che vogliamo! Sarete le protagoniste e i protagonisti di una storia che scriveremo insieme, piano piano, sul mondo che vogliamo e ogni volta che ci incontreremo aggiungeremo un capitolo...

Così nel primo incontro, nel primo capitolo di questa storia avventurosa, inizieremo a parlare dei problemi del nostro pianeta su cui è necessario e più urgente intervenire... nel secondo parleremo di buon lavoro e cattivo lavoro... nel terzo e quarto incontro parleremo ancora di buon lavoro, un lavoro che non fa differenze tra maschi e femmine, tra coloro che provengono da paesi diversi, che hanno religioni diverse, tra coloro che hanno una disabilità e quelli che non ce l’hanno e vedremo i lavori per tutti e tutte, senza alcuna distinzione! Nel quinto parleremo dell’ambiente che subisce continui attacchi, per esempio con l’inquinamento degli oceani o con il riscaldamento climatico... e vedremo come tutti nel proprio lavoro possono fare la differenza. Nel sesto e settimo incontro parleremo di comunità e quartieri sostenibili e inclusivi e di professioni e attività professionali per salvaguardare l’ambiente e garantire il benessere e l’inclusione di tutte le persone. Nell’ottavo incontro parleremo dell’importanza della scuola per prepararsi a lavorare e vedremo quanto è importante essere sempre aggiornati per poter lavorare. Nel nono impareremo a diventare dei bravi ‘difensori’ degli altri, degli animali, delle piante e dell’ambiente in alcune situazioni spiacevoli che possono talvolta verificarsi. Nell’ultimo incontro ci impegneremo a inventare le professioni che potrete fare in futuro!”

Anche al fine di testimoniare l’importanza che si attribuisce al laboratorio è opportuno fornire alcune informazioni di natura organizzativa e il calendario di svolgimento delle attività previste. Nel caso in cui si prevedono

co-presenze o alternanze nella conduzione delle attività sarebbe preferibile anticiparlo e precisare ruoli e competenze delle altre persone coinvolte. A tal fine, in una classe è stata utilizzata e distribuita a tutti gli alunni e a tutte le alunne, invitandoli/e ad incollarla in un loro apposito quaderno, la scheda dell'Appendice 0.1, dove sono riportate le informazioni di cui sopra.

Durante questo incontro è opportuno che siano presenti tutti i/le responsabili del laboratorio per accennare brevemente ai ruoli che svolgeranno. A nostro avviso sarebbe anche opportuno che in questa stessa occasione venisse presentato e sottoscritto una sorta di ‘contratto’, sulla falsariga di quello descritto nella seconda parte del volume (vedasi Appendice 0.2), nel quale si faccia riferimento e si motivino le scelte metodologiche effettuate e le reciproche responsabilità in modo che si possa riflettere sugli esiti che si registreranno. Particolare enfasi, in questa presentazione, andrebbe riservata, come abbiamo già sottolineato nella presentazione di altri e precedenti percorsi laboratoriali (Soresi & Nota, 2020), alla volontà di ispirarsi esplicitamente ad alcuni importanti principi psicopedagogici, come, ad esempio:

- a) il *principio della gradualità* secondo il quale l'avvio di ogni sessione dovrebbe essere preceduto dall'accertamento del raggiungimento dell'obiettivo dell'incontro precedente;

“Ogni volta che ci incontreremo aggiungeremo un capitolo alla nostra storia... una storia che scriveremo insieme, piano piano”

- b) il *principio dell'accentuato realismo*, nel senso che le sessioni sono state pianificate in modo da applicare la teoria alla pratica. Tutto questo, tenendo ovviamente presenti le caratteristiche e le abilità dei e delle partecipanti, potrebbe essere proposto con frasi del tipo:

“Ci tengo molto che voi possiate essere i protagonisti e le protagoniste di questa storia avventurosa... è importante che ciascuno di voi possa proporre esempi, fare dei commenti, fare delle domande rispetto a quello di cui parleremo in ogni incontro”.

- c) il *principio chiamato ‘legge dell'esercizio’* a cui hanno da tempo fatto riferimento i teorici e gli studiosi dell'apprendimento secondo il quale qualsiasi apprendimento necessita di essere adeguatamente sostenuto e mantenuto da frequenti occasioni di esercizio:

“Nel corso dei nostri incontri faremo tante attività, guarderemo dei video, brevi cartoni e delle immagini, faremo dei giochi e delle esercitazioni... Alla fine di ogni incontro ci diremo di provare a mettere in pratica ciò che abbiamo imparato per non dimenticarci delle cose importanti che ci saremo detti e per perfezionarci sempre più nell'attuarle. In altre parole, saranno assegnati dei ‘compiti per casa’ che faremo volentieri proprio perché riguarderanno cose in-

teressanti per tutti noi ed impegni che avremo deciso assieme di assumere. Ne avrò sicuramente anche io: prima di ogni incontro preparerò le esercitazioni che faremo assieme e un po' di materiali da distribuirvi”.

Al fine di rendere maggiormente ‘concreta’ la volontà dei/delle conduttori/conduttrici del laboratorio di attenersi ai principi sopra descritti, in alcune scuole, è stata utilizzata anche una ‘mappa del laboratorio’, una sorta di documentazione del percorso che si stava svolgendo (i 10 incontri) e di pubblicizzazione dei contributi forniti da tutti al raggiungimento, di volta in volta, del ‘traguardo di tappa’ previsto. L’obiettivo di presentare la ‘mappa del laboratorio’ dovrebbe essere quello di incrementare il desiderio di partecipazione di tutti e, al contempo, consentire operazioni di riflessione a proposito di ciò che è accaduto in classe, durante lo svolgimento dei diversi incontri e tra un incontro e l’altro.

“Questo tabellone sarà il registro del nostro laboratorio. Tutti noi saremo chiamati a tenerlo con cura e a compilarlo in quanto su di esso anoteremo l’impegno con il quale ognuno di noi avrà partecipato a questa avventura. Come vedete sono riportati i 10 incontri, i 10 capitoli della storia che abbiamo previsto, e ad ognuno di voi è stata assegnata una riga: un bollino blu indicherà chi è presente, uno giallo per chi si sarà adeguatamente allenato e preparato per affrontare il nuovo capitolo della storia (che ha completato le esercitazioni e svolto i compiti per casa) e uno rosso che sarà assegnato a chi durante l’incontro è stato un ‘protagonista’ (è intervenuto nelle discussioni, ha fatto esempi, ha partecipato alle attività previste). Come vedete, nell’ultima riga ci sono anche io: una faccia sorridente indicherà che sono stata molto contenta per come siamo riusciti a lavorare assieme, una stellina vicina al nome di qualcuno di voi rappresenterà la mia particolare soddisfazione per il contributo fornito alla buona riuscita del lavoro svolto (per come ha fatto i compiti per casa, o per gli esempi che ha presentato, o per come si è comportato con qualcuno di voi o con altri fuori da quest’aula, o per le domande che ha fatto, ecc.)”.

Sempre in sede di presentazione del laboratorio è a nostro avviso opportuno che il/la o i/le responsabili del laboratorio di Orientamento 5.0 facciano riferimento ai materiali che con una certa frequenza saranno utilizzati. Tra questi particolare enfasi, secondo noi, va riservata alla presentazione del quaderno del laboratorio che i/le partecipanti in varie occasioni saranno invitati ad utilizzare:

“è importante avere un ricordo della nostra storia avventurosa, delle attività che faremo insieme, del materiale che useremo, dei capitoli che scriveremo... ho quindi preparato questo raccoglitore ad anelli. Come vedete al momento c’è solamente la copertina, ma man mano che lavoreremo assieme si riempirà e

diventerà sempre più interessante. Beh, tanto per incominciare scrivete il vostro nome e incollate nel retro della copertina il foglio con il calendario dei nostri appuntamenti che vi ho consegnato prima. Questo raccoglitore diventerà ogni giorno più importante e lo useremo molto spesso... Per ora non voglio dirvi nulla di più... vedrete che lo considererete molto utile e prezioso e che vi affezionerete ad esso a tal punto da portarlo spesso con voi e conservarlo tra le cose che considerate più care e più vostre”.

Appendici della sessione di presentazione del laboratorio “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Appendice 0.1: Organizzazione del laboratorio “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

INCONTRI	GIORNO	ORARIO
PRIMO INCONTRO		
SECONDO INCONTRO		
TERZO INCONTRO		
QUARTO INCONTRO		

QUINTO INCONTRO		
SESTO INCONTRO		
SETTIMO INCONTRO		
OTTAVO INCONTRO		
NONO INCONTRO		
DECIMO INCONTRO		

Principali responsabili della buona riuscita del progetto:

1. Nome e cognome del/della conduttore/conduttrice

2. Nomi e cognomi dei/delle partecipanti

Altri partecipanti responsabili della buona riuscita del progetto: *ad esempio i genitori degli alunni e delle alunne, il/la Dirigente Scolastico, nomi di altri insegnanti coinvolti.*

Appendice 0.2: Contratto del laboratorio

CONTRATTO

TRA NOME E COGNOME, CONDUTTORE/CONDUTTRICE DEL
LABORATORIO

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

E NOME E COGNOME DELL'ALUNNO/A CHE HA DECISO DI PARTECIPARE
AL LABORATORIO ***“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte
insieme!”***

Si conviene quanto segue:

Io NOME E COGNOME DEL/DELLA CONDUTTORE/CONDUTTRICE, mi
impegno:

- a preparare per ogni incontro il materiale necessario all'apprendimento di ...;
- fornirle/gli gli aiuti e i supporti di cui avrà bisogno per poter imparare bene ciò che faremo assieme;
- dirle/gli in anticipo, all'inizio di ogni incontro, cosa faremo e quanto impegno ogni volta le/gli sarà richiesto;
- spiegarle/gli le cose in modo chiaro e con molti esempi in modo che possa facilmente imparare ciò che avremo deciso di insegnarle/gli;
- a rispondere ai suoi eventuali dubbi o domande.

Io NOME E COGNOME DELL'ALUNNO/A cercherò di fare di tutto per:

- essere puntuale e presente ad ogni incontro che è già stabilito dal calendario e dal programma del laboratorio *“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”*
- partecipare attivamente agli incontri ascoltando chi parla, facendo domande ed esempi;
- collaborare nel corso delle esercitazioni che si svolgeranno in classe e per completare gli esercizi che verranno assegnati fra un incontro e l'altro;
- conservare con cura e portare ad ogni incontro il materiale e il quaderno del laboratorio.

Il presente contratto vale dalla DATA alla DATA.

FIRMA ALUNNO/A

FIRMA CONDUTTORE/CONDUTTRICE

Prima sessione del laboratorio di Orientamento 5.0

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

La prima sessione si propone di far riflettere i bambini e le bambine su una serie di problemi e minacce che caratterizzano il pianeta (ad esempio, i rischi ambientali, la presenza di discriminazioni sul posto di lavoro, la precarietà e la disoccupazione, la povertà e i conflitti globali) e si concentra sul loro impatto nella vita attuale e futura. Al contempo, si propone di far riflettere i bambini e le bambine sui livelli multipli di intervento (micro-meso-macro) per far fronte alle sfide sociali e ambientali e favorire il perseguimento degli obiettivi dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Con un linguaggio operativo, l’obiettivo di questo primo modulo è stato descritto considerando ‘le condizioni’, ‘le prestazioni’ e i ‘criteri di padronanza’

Condizioni

Data una prova criteriale strutturata in otto item a scelta multipla.

Prestazioni

Il/la bambino/a individua le risposte attese.

Criterio di padronanza

Il criterio si considera raggiunto se il/la bambino/a indica almeno sei alternative correttamente scelte o motivate della prova criteriale.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Per quanto concerne questo primo incontro, in alcune occasioni abbiamo constatato di essere riusciti a ‘catturare l’attenzione’ e a stimolare l’interesse

dei/delle partecipanti promuovendo adeguatamente l'obiettivo previsto, illustrandone la rilevanza e l'utilità, con delle frasi come le seguenti:

“In questo primo capitolo della nostra storia avventurosa vorrei farvi vedere alcune minacce del nostro pianeta e ragionare insieme sul contributo delle organizzazioni, dei contesti e dei singoli cittadini per farvi fronte. Vedremo in particolare come ciascuno di noi può fare la differenza con le azioni quotidiane, con lo studio e in futuro con il proprio lavoro”.

In questa prima fase è anche importante ricordare i principi a cui fa riferimento il laboratorio e assegnare i primi bollini per la presenza.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

La parte centrale dell'incontro è dedicata all'insegnamento, alla facilitazione dell'apprendimento e al far sì che ogni studente e ogni studentessa rifletta sulle sfide sociali e ambientali che caratterizzano il pianeta e sui loro impatti sulla vita attuale e futura. A proposito di questo primo incontro, in diverse scuole è stato utile far ricorso a delle 'Istruzioni ed esemplificazioni' simili alle seguenti:

“Viviamo in un mondo che secondo molti studiosi e molte studiose è a rischio per alcune minacce... quelle che sono considerate più urgenti e importanti sono:

*- l'aumento della **disoccupazione e del cattivo lavoro**, ovvero di un lavoro non dignitoso... sono moltissime le persone che potrebbero e vorrebbero lavorare ma non trovano un lavoro, e moltissime sono anche le persone che lavorano ma sono sfruttate, non trattate bene, non vengono pagate bene, subiscono ingiustizie perché sono donne o uomini, perché provengono da altri paesi, perché hanno una disabilità, ecc.*

... avete sentito di persone che non lavorano? ... e di persone che fanno un cattivo lavoro?

Chi riguarda, secondo voi, questo problema? I paesi lontani? L'Europa? E il nostro paese, l'Italia?

Eh sì, è un problema che riguarda anche il nostro paese... anche in Italia sono molte le persone che non lavorano o che fanno un cattivo lavoro, un lavoro non dignitoso... È un grande problema perché le persone che non lavorano o fanno un cattivo lavoro spesso non stanno bene, sono tristi e di brutto umore, non hanno i soldi per comprare le cose che servono loro e alla loro famiglia...

*l'aumento della **povertà** ... sapete cosa è la povertà? ...non tutti gli abitanti del nostro pianeta hanno buone condizioni di vita... molte famiglie vivono in una condizione di povertà ovvero hanno uno scarso guada-*

gno economico, poco cibo o di scarsa qualità, vivono in abitazioni molto piccole e vecchie, e una bassa possibilità di prevenire e curare le malattie. Chi riguarda, secondo voi, la povertà? Le persone che vivono in paesi lontani? Quali ad esempio? E quelli a noi vicini? E l'Italia? Anche in Italia un numero maggiore di persone rispetto al passato vive in una condizione di povertà...

la presenza di **guerre**... avete mai sentito parlare di guerre? Al mondo 1 bambino su 5 vive in zone in cui ci sono guerre e conflitti e sono a rischio per la loro vita, hanno poco cibo e poca disponibilità di andare a scuola ... e questo è un grande problema perché le persone vivono con tanta paura per la loro vita, non sono liberi di andare in giro, è possibile che le loro case vengano colpite, non possono studiare e lavorare...

Chi riguarda questo problema? Quali paesi? Mi fate un esempio? Sì, in alcuni paesi dell'Africa, come l'Egitto e la Libia, si sta combattendo una guerra... e in Europa, ad esempio in Ucraina... può riguardare anche l'Italia? Per fortuna attualmente in Italia non ci sono guerre... è un problema che hanno vissuto i nostri nonni e i nostri bisnonni.

rischi ambientali... il nostro pianeta subisce continui attacchi all'ambiente ... per esempio con l'inquinamento dei continenti e degli oceani o con il riscaldamento del clima... vi vengono in mente altri esempi? Perché si tratta di una grande minaccia Perché, se non ci prendiamo cura dell'ambiente, ad esempio, dei mari e degli oceani, gli animali marini possono morire... se la temperatura del pianeta aumenta molto, avremo sempre più piogge intense, grandinate, violente trombe d'aria e alluvioni e questo mette a rischio le nostre città, le persone, gli animali e le piante. Cosa ne dite di questo problema? È un problema che riguarda l'Italia? In questo periodo? Una studiosa di virologia, ovvero che studia i virus, ritiene che la pandemia che abbiamo vissuto negli scorsi anni sia proprio legata ad una cattiva gestione dell'ambiente”.

Alle istruzioni e alle esemplificazioni è opportuno che seguano dibattiti e discussioni, utilizzando prompt e domande simili a quelle sopra delineate. Tale tecnica, oltre a consolidare l'apprendimento, rappresenta un'ulteriore opportunità di insegnamento a disposizione di tutto il gruppo o di qualche studente in modo personalizzato, e rappresenta una ottima occasione per verificare l'efficacia dell'insegnamento e fornire istruzioni ed esemplificazioni aggiuntive e diverse.

“E ora facciamo una sintesi di ciò che abbiamo fatto finora e ci siamo detti... abbiamo visto alcuni problemi che caratterizzano il nostro pianeta... (nome bambino/a) quale è un problema del nostro pianeta (nome bambino/a)? quale è un altro problema? Abbiamo visto che si tratta di problemi che possono riguar-

dare anche il nostro paese e che si stanno verificando proprio in questo periodo... (nome bambino/a), secondo te, possono riguardare anche te e i tuoi compagni? Il vostro futuro?"

In questa seconda fase, utilizzando ulteriori istruzioni ed esemplificazioni, immagini e brevi filmati, si possono esaminare le azioni a livello micro, meso e macro, focalizzando l'attenzione in particolare sul ruolo dei cittadini e delle cittadine, dei lavoratori e delle lavoratrici. In alcune scuole, ad esempio, per il livello macro e meso sono state presentate normative e organizzazioni nazionali e internazionali (ad esempio, ASVIS, Forum Disuguaglianze e Diversità, The Ocean Cleanup) a supporto del perseguimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Per il livello micro, ci si è focalizzati sul ruolo dei cittadini e delle cittadine, utilizzando delle istruzioni ed esemplificazioni come le seguenti:

"Queste minacce riguardano anche i cittadini e le cittadine? I bambini e le bambine? Eh sì, perché ad esempio se non ci occupiamo dell'ambiente, dei mari e degli oceani, come dicevano prima, molti animali potranno estinguersi, scomparire, e ci saranno meno risorse naturali... Ogni cittadino e ogni cittadina, ogni bambino e ogni bambina ... nessuno escluso... può dare il proprio contributo ... come?"

- con lo studio, ad esempio... studiando si possono conoscere meglio questi problemi e studiando si possono trovare delle soluzioni... proprio come le studiose e gli studiosi di cui vi parlavo prima!! Ma senza leggere, studiare, approfondire le idee non vengono bene!!!

- nella vita quotidiana... ad esempio con la raccolta differenziata, aiutando qualcuno che è in difficoltà... altri esempi?

- da grandi con il lavoro... ogni lavoro può fare la differenza... il calzolaio e la calzolaia usando materiali e prodotti che non fanno male agli animali, l'insegnante facendo studiare e conoscere questi argomenti a scuola e pensare insieme alle soluzioni, il presidente e la presidente del consiglio che può impegnarsi per fare delle politiche che tutelano le persone e l'ambiente"

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del primo modulo

Dopo la presentazione e pubblicizzazione dell'obiettivo e l'attivazione di una o più azioni di insegnamento, altrettanta cura dovrebbe essere riservata alla parte conclusiva dell'incontro che sarebbe opportuno riservare alla verifica e agli accorgimenti da mettere in atto per favorire il mantenimento e la generalizzazione di quanto appreso. Per quanto concerne la verifica, le modalità che possono essere utilizzate sono ovviamente diverse e non

necessariamente debbono essere le medesime alla fine di ogni sessione ed essere proposte indistintamente a tutti gli studenti e a tutte le studentesse. Noi caldegiamo il ricorso a procedure di tipo quantitativo e qualitativo da applicare sia alla qualità che alla quantità di apprendimento maturato dalle diverse studentesse e dai diversi studenti sia ai loro livelli di coinvolgimento e partecipazione, sia alla cosiddetta 'fedeltà dell'insegnamento' a quanto il/la consulente di orientamento è stato 'fedele', coerente con i principi della facilitazione dell'apprendimento e con quanto aveva precedentemente programmato. L'Appendice 1.1 presenta la prova criteriale che è stata utilizzata in una nostra sperimentazione. Anche questa può essere ovviamente modificata considerando gli elementi che sono stati oggetto di particolare attenzione nel laboratorio, soprattutto, delle istruzioni e delle esemplificazioni fornite. Qui il criterio di padronanza atteso era stato di sei risposte corrette su otto. In caso di difficoltà nello svolgere quanto richiesto vanno previsti e realizzati interventi di insegnamento personalizzati, utilizzando altre guide ed, eventualmente, modificati i criteri di padronanza attesi e i relativi materiali di accertamento.

Al fine di facilitare il mantenimento e la generalizzazione di quanto appreso, il/la conduttore/conduttrice potrebbe assegnare alcuni compiti per casa come, ad esempio, leggere la storia di Omar e Sara e rispondere alle domande previste nell'Appendice 1.2.

È possibile infine concludere l'incontro assegnando i bollini per la partecipazione e chiedendo ad ogni studente e studentessa di scrivere sul proprio quaderno alcuni commenti a proposito dell'esperienza appena conclusa sulla falsariga di quanto contenuto nell'Appendice 1.3.

Appendici della prima sessione

Appendice 1.1: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

La povertà riguarda:

- le persone che vivono in paesi lontani
- le persone che vivono in paesi vicini
- tutti, vicini e anche lontani

Quale di questi NON rappresenta un rischio ambientale:

- inquinamento dei mari
- normale quantità di pioggia
- alluvioni

Le persone che non lavorano o che fanno un cattivo lavoro (lavoro non dignitoso):

- spesso sono tristi e di cattivo umore
- hanno molti soldi da spendere per la loro famiglia
- sono felici e soddisfatti

Quando in un paese c'è una guerra:

- si può andare in giro liberamente e senza paura
- spesso non si può andare a scuola o lavorare
- si ha molta disponibilità di cibo

Chi può fare la differenza per i problemi che abbiamo affrontato oggi (es. povertà, guerre, ecc.):

- tutti, nessuno escluso
- soltanto gli studiosi e le studiose
- soltanto le organizzazioni internazionali

IO posso fare la differenza per l'ambiente:

- lasciando sempre accesa la luce anche se nessuno è presente nella stanza
- gettando i rifiuti in mare
- non sprecando cibo ed acqua, facendo la raccolta differenziata

Ognuno e ognuna potrebbe dare il suo contributo alle minacce del pianeta:

- studiando per trovare soluzioni
- pensando solo a sé stessi
- sfruttando le risorse ambientali e umane

Se non ci preoccupiamo e ci prendiamo cura del pianeta, ci saranno conseguenze:

- solo per l'ambiente
- per tutti: bambini e bambine, animali, ambiente, lavoratori e lavoratrici
- solamente per l'ambiente e per gli animali

Appendice 1.2: Compiti per casa

Le avventure di Omar e Sara

Omar e Sara sono due bambini che frequentano il quarto anno della scuola primaria. Un giorno una maestra nuova di nome (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE) ha parlato loro di alcune minacce del nostro pianeta, della disoccupazione e del cattivo lavoro, delle ingiustizie a lavoro per il genere, il colore della pelle, la religione; ha parlato anche della povertà, della guerra e dei rischi ambientali. Ad Omar è piaciuto molto questo incontro perché ha avuto modo di pensare a ciò che può fare per questi problemi... ha detto “bella la frase di (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE) ‘Nessuno escluso’ ... io sono un bambino, ma posso già oggi impegnarmi anche io... posso comprare vestiti e giochi in quei negozi che permettono ai lavoratori di avere un buon lavoro e che rispettano i diritti e i doveri sia nei confronti delle persone sia nei confronti dell'ambiente; posso poi aiutare l'ambiente risparmiando

energia elettrica ad esempio spegnendo le luci nelle stanze in cui non c'è nessuno; risparmiando l'acqua per fare il bagno o per lavare i denti"...

Anche Sara è stata molto contenta dell'incontro con (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE)... è tornata a casa e ha raccontato ai suoi genitori "mamma... papà... oggi a scuola ho imparato che tutte le persone studiando e lavorando possono risolvere alcuni problemi...", il papà ha risposto: "che bello Sara!!!... sai che anche io con il mio lavoro mi impegno per gli altri? Io lavoro in prefettura e aiutiamo le persone rifugiate, che sono scappate dai paesi in guerra a trovare aiuti qui in Italia" anche la mamma ha raccontato il suo lavoro: "Sara io invece sono un'autista di autobus e guido un autobus elettrico... Così posso trasportare tante persone a scuola e a lavoro senza inquinare l'ambiente!"

“ADESSO TOCCA A TE...”

Pensando alla storia di Omar e Sara, aiuta Omar e Sara ad individuare un altro esempio di azione della vita quotidiana e azione lavorativa per affrontare uno dei problemi del pianeta.

Un'azione della vita quotidiana che si potrebbe svolgere è

.....

La minaccia del pianeta è

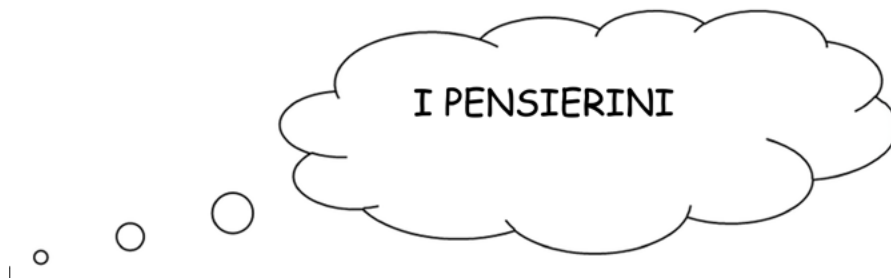
.....

Un'azione lavorativa che si potrebbe svolgere è

.....

La minaccia del pianeta è

.....

Appendice 1.3: Riflessioni finali**COMPLETA LE SEGUENTI FRASI**

Oggi mi è piaciuto di più

.....
.....
.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....
.....
.....

Seconda sessione del laboratorio di Orientamento

5.0 “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

La seconda sessione si focalizza sul concetto di lavoro dignitoso, sui diritti e doveri dei lavoratori e delle lavoratrici, e sulle conseguenze positive del lavoro per la vita personale, familiare e professionale delle persone, e nel complesso per la vita della comunità e del pianeta⁴¹.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

La/il conduttrice/conduttore, ricordando quanto accaduto nel corso della prima sessione, ne riassume i contenuti, assegna i bollini per la presenza e il completamento dei compiti per casa e si accinge a considerare in termini di ‘accertamento dei prerequisiti’ i compiti per casa assegnati. Per la revisione della prova criteriale, utilizza una tabella a doppia entrata in cui da una parte ha l’elenco dei/delle partecipanti e dall’altra le risposte ai quesiti: fa leggere la risposta ad un bambino che ha dato quella esatta, fa rispondere anche i/le bambini/e che hanno dato una risposta errata e chiede la motivazione

⁴¹ Con un linguaggio operativo, l’obiettivo della seconda sessione potrebbe essere definito come segue:

Condizioni: data una prova criteriale contenente otto item a scelta multipla a proposito del concetto di lavoro dignitoso e la richiesta di completare una storia relativa al concetto di lavoro dignitoso.

Prestazioni: lo/la studente/studentessa sceglie le alternative alla prova criteriale e completa la storia specificando le caratteristiche del lavoro dignitoso e le sue conseguenze per la vita personale, familiare e professionale della persona, e per la vita della comunità e del pianeta.

Criterio di padronanza: Si considera raggiunto l’obiettivo se almeno le alternative di 6 item vengono correttamente scelte su 8 alla prova criteriale e se vengono descritte almeno una caratteristica del lavoro dignitoso e almeno una sua conseguenza positiva per la vita personale, familiare e professionale della persona, e per la vita della comunità e del pianeta.

della risposta in modo da capirne il ragionamento, fa ragionare anche sulla risposta esatta e suggerisce di segnare anche quella. Utilizza quest'occasione anche per proporre ulteriori commenti, feedback e rinforzi a proposito della partecipazione delle studentesse e degli studenti e della soddisfazione del/ della conduttore/conduttrice per il superamento del criterio di padronanza attesi.

Nell'avviare l'attività programmata per la seconda sessione è opportuno anticiparne l'obiettivo e presentare le ragioni che hanno condotto alla decisione di approfondire ulteriormente il tema del lavoro dignitoso.

“In questo secondo incontro o capitolo della nostra storia avventurosa parleremo di lavoro dignitoso, ovvero di buon lavoro... vedremo insieme quando un lavoro può essere considerato un buon lavoro, ad esempio quando sono rispettati i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici, oppure un cattivo lavoro, un lavoro non dignitoso, quando i lavoratori o le lavoratrici sono trattati ingiustamente. Mi sta a cuore soprattutto che risulti chiaro anche a voi che un buon lavoro può garantire a tutti e a tutte le persone una vita di qualità, ma anche favorire il benessere delle altre persone, degli altri esseri viventi e in generale del pianeta in cui viviamo”.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Nella parte centrale della sessione, la/il conduttore introduce il concetto di lavoro dignitoso, presenta i diritti fondamentali delle lavoratrici e dei lavoratori. A questo riguardo, in alcune realtà scolastiche sono state utilizzate istruzioni ed esemplificazioni come le seguenti:

“Secondo le studiose e gli studiosi un lavoro è un buon lavoro quando vengono rispettati i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici e, al contempo, è attento al benessere delle altre persone, rispetta i diritti dell'ambiente, degli animali, delle piante...

...vediamo insieme quali sono i diritti delle lavoratrici e dei lavoratori: rispetto dell'orario di lavoro; retribuzione adeguata e sufficiente al mantenimento della vita della persona e della sua famiglia; riposo settimanale; ferie e festività; malattie e infortuni; eque opportunità di trattamento nel lavoro, significa che il buon lavoro non discrimina tra uomini e donne o tra persone che hanno religioni diverse, persone che provengono da paesi diversi, che hanno una disabilità; diritto ad un periodo di astensione dal lavoro per maternità; diritto allo sciopero e a manifestare il proprio pensiero; possibilità di avere delle persone che rappresentino i diritti e gli interessi dei lavoratori e li tutelino qualora vengano messi in discussione.

Quando questi diritti non sono rispettati si parla invece di cattivo lavoro, di lavoro non dignitoso... un lavoro è cattivo, non dignitoso, quando ad esempio le persone non hanno un contratto, sono sfruttate, non pagate bene, non hanno la possibilità di prendere ferie o giorni di malattia per sé o per i propri figli”.

Il/la conduttore/conduttrice procede ad avviare una discussione sulle conseguenze positive del ‘buon lavoro’ non solo per la persona ma anche per gli altri e per la comunità e il pianeta attraverso delle istruzioni ed esemplificazioni e brevi filmati.

“Un buon lavoro ha tante conseguenze positive... ad esempio, per la lavoratrice e il lavoratore perché permette di fare qualcosa che piace, imparare tante cose nuove, serve per ottenere ciò di cui hanno bisogno per vivere, si può essere soddisfatti realizzando i propri obiettivi, stare bene con gli altri parlando e scherzando con i colleghi, e si ha la possibilità di migliorare diventando sempre più bravi.

Il buon lavoro è bello anche per le famiglie perché consente di vivere bene, di comprare ciò che serve, di garantire alle figlie e ai figli di studiare e di fare tante attività... inoltre visto che il lavoro è parte della vita di una persona, quando si fa un buon lavoro e la persona sta bene, è felice, è soddisfatta questo fa stare bene anche le persone care e i familiari...

Cosa ne dite invece del cattivo lavoro? Quali effetti ha per il lavoratore e per la famiglia? Ad esempio, non fa star bene il lavoratore e la lavoratrice, rende spesso tristi e di cattivo umore, non permette loro di pensare al loro futuro perché non è sicuro, non permette di avere i soldi per comprare ciò che è necessario e tutto questo ha conseguenze anche nella vita familiare... Vi vengono in mente altri esempi?

Il buon lavoro è bello anche per le comunità in quanto promuove il benessere delle altre persone e del pianeta in cui viviamo. Uno stesso lavoro può essere buono o non buono, cattivo, sulla base dell’effetto che ha sugli altri, sugli animali, sulle piante, sull’ambiente e in generale sul nostro pianeta. Ogni lavoratrice e ogni lavoratore può fare in modo che il proprio lavoro sia un buon lavoro invece che un cattivo lavoro... ad esempio chi costruisce macchine può farlo stando attento alle emissioni di smog che esse produrranno nell’ambiente e nell’aria che respireranno le persone oppure può non considerare questo aspetto. Nel primo caso stiamo parlando di un buon lavoro, nel secondo di un lavoro non buono...

Un buon lavoro è tale quindi quando vengono rispettati, oltre ai diritti dei lavoratori e delle lavoratrici, anche i diritti degli animali e delle piante... questi diritti sono sanciti ad esempio dalla Dichiarazione universale dei diritti dell’animale e dell’ambiente. Facciamo un esempio... le lavoratrici e i lavoratori di

un'azienda che scaricano in mare prodotti inquinanti non stanno facendo un buon lavoro... perché non stanno rispettando i diritti degli animali e dell'ambiente... è possibile che tali sostanze inquinanti vengano ingoiate dai pesci, tartarughe, uccelli e mammiferi marini, causandone talvolta la morte”.

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del secondo modulo

Dopo la presentazione e la pubblicizzazione dell'obiettivo e l'attivazione di una o più azioni di insegnamento, la conduttrice/il conduttore, avviandosi alla parte conclusiva della sessione, riassume il percorso effettuato ricordando gli elementi che caratterizzano il lavoro dignitoso e le sue conseguenze positive per la vita personale, familiare e professionale delle persone e per la vita della comunità e del pianeta. Nel far questo, per favorire il coinvolgimento dei e delle partecipanti e per raccogliere feedback sull'efficacia di quanto proposto con le sue 'istruzioni ed esemplificazioni', pone domande come le seguenti sia a tutto il gruppo che ai singoli e in modo personalizzato per stimolarne la partecipazione:

“(nome bambino/a) che cos'è il buon lavoro?”, “(nome bambino/a) che cosa si intende invece per cattivo lavoro?”, “(nome bambino/a) quali diritti vengono rispettati nel buon lavoro?”, “(nome bambino/a) quali conseguenze positive comporta il buon lavoro?”, “(nome bambino/a) quali conseguenze negative il cattivo lavoro?”.

Per fare una sintesi dell'incontro è anche possibile chiedere ai bambini e alle bambine di leggere un'altra pagina della storia di Omar e Sara (Appendice 2.1) e di mettere in evidenza gli elementi che caratterizzano il lavoro dignitoso.

Per verificare il raggiungimento dell'obiettivo si potrebbe utilizzare una esercitazione e una prova criteriale simili, ad esempio, a quelle riprodotte negli Appendici 2.2 e 2.3, e per favorire il mantenimento e la generalizzazione di quanto appreso si possono assegnare i compiti per casa (vedasi Appendice 2.4). Infine, per concludere l'incontro, è possibile consegnare i bollini per la partecipazione e far completare 'I pensierini' (Appendice 2.5), chiedendo poi di leggere e commentare gli aspetti positivi emersi.

Appendici della seconda sessione del laboratorio

Appendice 2.1: La storia di Omar e Sara

LE AVVENTURE DI OMAR E SARA

Omar e Sara durante la ricreazione stanno chiacchierando tra di loro di ciò che hanno fatto in classe nell'ora precedente. (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE) ha parlato di buon lavoro e cattivo lavoro. Sara dice: "sai Omar, ho pensato molto a quello che ci ha raccontato (NOME CONDUTTRICE/CONDUTTORE) sul lavoro... penso che sia proprio importante fare un buon lavoro in cui i diritti dei lavoratori sono rispettati, così grazie alle ferie, possono passare del tempo libero con la famiglia e le donne che sono incinte possono stare con i loro bambini quando nascono...". Omar fa sì con la testa, sorride e aggiunge: "hai proprio ragione Sara, pensa a come vivono le persone che praticano un cattivo lavoro, sono spesso di cattivo umore, guadagnano poco e non riescono a costruire una vita migliore ai loro figli".

Ludovica, una compagna di Omar e Sara, dice: "è stato proprio bello oggi a scuola... non avevo pensato che un buon lavoro rispetta anche i diritti degli animali e delle piante, mi è piaciuto molto parlare del buon lavoro".

I tre bambini continuano la loro chiacchierata raccontandosi i lavori svolti dai loro genitori. Omar spiega come suo papà sia un infermiere che lavora molte ore, ma riceve uno stipendio giusto e le dovute ore di riposo, ed è molto felice. Sara racconta come la mamma, invece, a volte si lamenti del suo lavoro in quanto guadagna meno di alcuni colleghi uomini, guidando per molte ore i bus elettrici.

Appendice 2.2: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE...”

Pensando alla storia di Omar e Sara, aiuta Omar e Sara ad individuare degli esempi di caratteristiche del buon lavoro e del cattivo lavoro.

Alcune caratteristiche che rendono un lavoro un buon lavoro sono:

.....
.....
.....

Alcune caratteristiche che rendono un lavoro un cattivo lavoro sono:

.....
.....
.....

Le conseguenze positive di un buon lavoro sono:

.....
.....
.....

Appendice 2.3: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Un lavoro è un considerato un buon lavoro quando:

- non si viene pagati
- sono rispettati tutti i diritti dei lavoratori
- si lavora sempre senza avere il giorno di riposo

2. Un lavoro è considerato un cattivo lavoro quando:

- non si è discriminati
- si può esprimere il proprio pensiero
- non c'è un contratto

3. Tra i seguenti quale NON è un diritto delle lavoratrici e dei lavoratori:

- maternità

ferie retribuite

assentarsi senza avvisare

4. Nella costituzione italiana:

il tema del lavoro non viene affrontato

l'articolo 36 parla di giusta retribuzione del lavoro

il lavoro non è tutelato

5. Avere un buon lavoro:

permette di fare cose che piacciono alle persone

non rende le persone soddisfatte

non aiuta a diventare migliori

6. Avere un cattivo lavoro:

rende felici i lavoratori e le lavoratrici

aiuta a mantenere la propria famiglia

fa essere tristi e preoccupati i lavoratori

7. Un lavoro è un buon lavoro se:

inquina l'ambiente

rispetta i diritti degli animali e dell'ambiente

non rispetta i diritti di animali e piante

8. Un parrucchiere o una parrucchiera che compra tinte o gel tossici:

sta facendo un buon lavoro

sta facendo un cattivo lavoro

aiuta le persone

Appendice 2.4: Compiti per casa

COMPITI PER CASA

Nei compiti per casa avrete il ruolo di un investigatore che indaga sul buon lavoro...

Descrivi un'azione lavorativa che hai visto o che ti immagini che dà l'idea di un buon lavoro.

Un'azione lavorativa che ho visto o che immagino sia un buon lavoro è

.....

È un buon lavoro perché?

.....
.....

Quali sono le conseguenze per la persona?

.....
.....

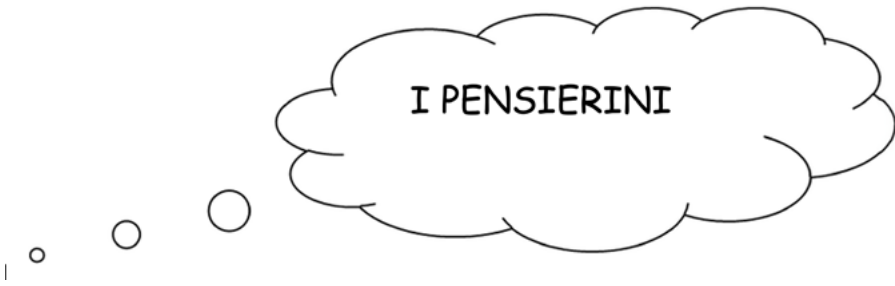
Quali sono le conseguenze per gli altri?

.....
.....

Quali sono le conseguenze per il pianeta?

.....
.....

Appendice 2.5: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....
.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....
.....

Terza sessione del laboratorio di Orientamento 5.0

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

La terza sessione si propone di analizzare le discriminazioni di genere e gli stereotipi professionali di genere che caratterizzano i contesti lavorativi attuali e di prenderne in esame le conseguenze negative. Le bambine e i bambini sono invitati/e ad analizzare le professioni (job analysis), evidenziando le attività, gli strumenti e le competenze necessarie per svolgerle, indipendentemente dal genere.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

La/il conduttrice/conduttore riassume e richiama i concetti fondamentali proposti nella sessione precedente, assegna i bollini ed esamina e discute con gli studenti e le studentesse i compiti e le esercitazioni proposte, fornendo, di volta in volta e in modo personalizzato, feedback e rinforzi. Procede a presentare l’obiettivo⁴² della terza sessione sottolineando che le persone che compiono una professione lo fanno in virtù di capacità che acquisiscono at-

⁴² Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale contenente 8 quesiti a proposito delle discriminazioni nel mondo del lavoro associate al genere, dei vantaggi della diversità nel mondo del lavoro, degli stereotipi professionali di genere; e data la richiesta di analizzare tre professioni.

Prestazioni: lo/la studente/ssa fornisce le risposte attese e, per ciascuna professione, elenca le attività, i luoghi, gli strumenti, le conoscenze e le capacità per svolgerla.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l’obiettivo se lo/a studente/ssa risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 e, per ciascuna professione, elenca almeno 3 attività, un luogo di lavoro, 3 strumenti, e almeno una conoscenza e una capacità per svolgerla.

traverso lo studio e l'esperienza, aldilà della loro appartenenza a determinate categorie sociali, come il genere.

"...siamo giunti al terzo capitolo della nostra storia avventurosa! Oggi affronteremo un altro problema... quello relativo all'aumentare delle discriminazioni tra uomini e donne nel lavoro"

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice presenta il problema della discriminazione di genere nel mercato del lavoro e ne discute le conseguenze con i bambini e le bambine, utilizzando istruzioni ed esemplificazioni simili a quelle seguenti:

"Vi ricordate che la scorsa settimana abbiamo parlato di buon lavoro e dei diritti dei lavoratori e delle lavoratrici? Un diritto fondamentale delle lavoratrici e dei lavoratori è essere trattati equamente... ovvero che non ci sono differenze tra uomini e donne nello svolgimento del lavoro... questo significa ad esempio che gli uomini e le donne sono pagati allo stesso modo, hanno le stesse possibilità di ottenere dei premi e ricompense, di ottenere dei miglioramenti nella propria carriera lavorativa... Quando questi diritti non sono rispettati si parla di cattivo lavoro!! Perché si tratta di un problema? Perché ha conseguenze negative per i lavoratori e le lavoratrici... quando non si è trattati equamente le persone non stanno bene, non sono felici, sono di cattivo umore e questo ha effetti anche sugli altri... vi vengono in mente altri esempi? Altre conseguenze negative?"

Introduce il concetto di stereotipo professionale di genere e il conseguente fenomeno della segregazione occupazionale di genere orizzontale (la diversa distribuzione di uomini e donne nei settori occupazionali) e verticale (l'esistenza di un 'soffitto di cristallo', glass ceiling, che ostacola in particolare il percorso di carriera delle donne e le esclude dalle posizioni apicali). Nel proporre 'spiegazioni' simili a quelle di seguito riassunte sulle conseguenze per le scelte professionali, è possibile anche presentare dati a proposito della distribuzione degli uomini e delle donne nel mercato del lavoro.

"Quando c'è disparità nei lavori tra uomini e donne le persone hanno meno possibilità di scegliere il lavoro che vorrebbero fare ... ad esempio se si pensa che l'ingegnere sia un lavoro solamente per maschi, le femmine potrebbero non considerare di fare questo lavoro e in questo modo avrebbero un'opzione in meno per il loro futuro lavorativo... allo stesso modo se si pensa che l'insegnante sia un lavoro solamente per le femmine, i maschi avrebbero un'opzione in meno da considerare per il loro futuro... Altri esempi?"

Utilizzando brevi filmati e immagini di lavoratori e lavoratrici che svolgono la stessa professione, il/la conduttore/conduttrice introduce il concetto di attività lavorative, luoghi di lavoro, strumenti, conoscenze e capacità per svolgere la professione e discute su eventuali credenze stereotipate di genere associate alla professione. Nel proporre tutto questo, il/la conduttore/conduttrice può proporre diverse professioni, allenando i bambini e le bambine ad analizzarle sulla base delle attività lavorative, dei luoghi di lavoro, degli strumenti, delle conoscenze e capacità per svolgere la professione, indipendentemente dal genere del/della lavoratore/lavoratrice.

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del secondo modulo

Anche in questo caso la parte finale della sessione potrebbe essere dedicata alla verifica del raggiungimento dell'obiettivo, all'assegnazione dei bollini per la partecipazione all'incontro, all'analisi degli aspetti positivi emersi e all'assegnazione di esercitazioni e compiti per casa al fine di favorire il mantenimento e la generalizzazione di quanto proposto. Esempi di iniziative di questo tipo sono contenuti nelle Appendici 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, anche se le modifiche e gli adattamenti, che dovranno necessariamente essere apportati sulla base delle guide e degli stimoli all'apprendimento effettivamente realizzate in classe, non potranno che rappresentare dei miglioramenti di quanto qui riportato.

Appendici della terza sessione

Appendice 3.1: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE...”

Presentare tre immagini relative a tre distinte professioni, avendo cura di mostrare immagini femminili e maschili di ciascuna professione. Quindi, per ciascuna professione, è possibile utilizzare le seguenti istruzioni: guarda con attenzione le immagini e rifletti per rispondere alle domande sui lavoratori e sulle lavoratrici che compiono queste professioni.

Quali attività professionali svolgono questo lavoratore e questa lavoratrice?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizzano? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Secondo te quali conoscenze e capacità devono possedere per svolgere questa professione?

.....
.....
.....

Se uno o l'altro avessero pensato che questa professione è adatta solo ai maschi o solo alle femmine, cosa sarebbe cambiato per loro?

.....

Appendice 3.2: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Un lavoro è considerato un cattivo lavoro quando:

- non può essere svolto sia dagli uomini che dalle donne
- tutti sono trattati equamente
- uomini e donne hanno uguali probabilità di ricevere premi e ricompense

2. Quando NON c'è equità di genere nel lavoro:

- per le persone non cambia nulla, non ci sono conseguenze negative
- le persone hanno minori possibilità di scegliere il lavoro che potrebbero fare in futuro
- vengono rispettati tutti i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici

3. È stato dimostrato che:

- ogni lavoro va bene sia per i maschi che per le femmine
- certi lavori sono adatti solo ai maschi
- certi lavori sono adatti solo alle femmine

4. Per svolgere bene il proprio lavoro è importante:

- essere un maschio
- avere le conoscenze e le capacità necessarie
- essere una femmina

5. Un'attività lavorativa:

- cambia a seconda che sia un maschio o una femmina a fare quel lavoro
- riguarda le azioni fatte dalle persone che stanno lavorando
- non richiede di avere nessuna conoscenza o abilità

6. Per analizzare una professione vanno considerati:

- le attività lavorative, i luoghi di lavoro, gli strumenti, le conoscenze e le capacità

- le attività lavorative, le conoscenze e le capacità, l'essere maschio o femmina
- le professioni NON possono essere analizzate

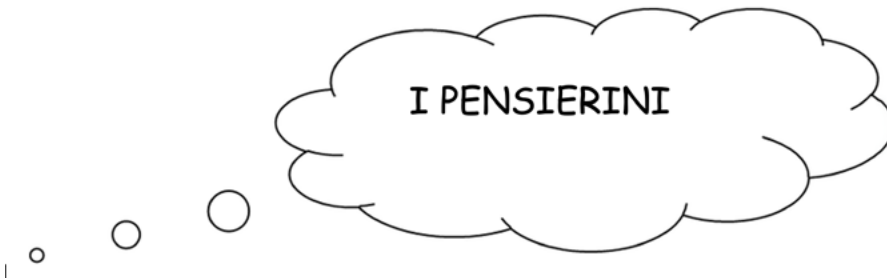
7. Il fatto che un maschio e una femmina siano trattati in modo diverso:

- rappresenta un'ingiustizia
- non è importante
- va bene che una donna o un uomo non abbiano gli stessi diritti

8. La professione del poliziotto e della poliziotta:

- può essere svolta sia dai maschi che dalle femmine
- può essere svolta solamente dai maschi
- può essere svolta solamente dalle femmine

Appendice 3.3: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....

Appendice 3.4: Compiti per casa

Le avventure di Omar e Sara

Omar e Sara trascorrono un pomeriggio insieme, e mentre stanno giocando in giardino vedono arrivare una moto gialla “è la postina! Chissà cosa ci porterà!” esclama Omar, la postina è alla ricerca di qualcosa all’interno della sua borsa e decidono di avvicinarsi. “Che cosa ci hai portato oggi?” chiedono Omar e Sara alla postina. “Ho portato una busta per i vostri genitori, la metto nella cassetta delle lettere” risponde la postina; incuriosita Sara decide di chiederle quante altre lettere dovrà consegnare oggi e se le capita di consegnare anche altre cose, “Oggi bambini devo ancora consegnare una busta e un piccolo pacco e poi avrò finito ma ci metterò poco, infatti con il motorino giallo corro veloce tra le piccole vie del quartiere, delle volte però mi capita anche di usare una bicicletta e in quel caso porto solo una borsa dentro cui posso mettere tutte le buste che devo consegnare!” risponde la postina.

Omar si immagina subito come sarebbe bello passare per ogni stradina della città sulla moto gialla per consegnare a tutti lettere, buste e pacchettini, e quindi chiede alla postina quali conoscenze e capacità imparare per poter fare il suo stesso lavoro, “É importante completare la scuola superiore o l’università. Inoltre dovrai imparare a guidare una moto, conoscere la tua città, rispettare gli orari; i tuoi compiti da postino saranno anche quelli di mettere in ordine la posta che arriva all’ufficio postale e prepararla nella borsa per la consegna, fare attenzione per consegnare alla persona giusta la busta che aspetta oppure metterla nella cassetta delle lettere, alle volte serve anche far firmare una ricevuta... ora bambini vi devo salutare qualcuno sta aspettando il prossimo pacchetto! Ciao ciao!”

“ADESSO TOCCA A TE...”

Pensando alla storia di Omar e Sara, aiuta Omar e Sara ad individuare degli esempi di attività professionali, strumenti, luoghi, conoscenze e capacità di una professione a tua scelta.

Professione:

Il lavoratore o la lavoratrice quali strumenti usa per svolgere questa professione?

Il lavoratore o la lavoratrice in quali luoghi svolge questa professione?

.....

Per svolgere questa professione quali conoscenze e capacità servono al lavoratore o alla lavoratrice?

.....

Quarta sessione del laboratorio di Orientamento

5.0 “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Anche la quarta sessione si propone di analizzare le discriminazioni nel mercato del lavoro. Si focalizza in particolare sulle discriminazioni associate all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità che caratterizzano il mondo del lavoro odierno. Si propone di stimolare i/le partecipanti a riflettere sulle conseguenze positive della presenza di persone diverse ed eterogenee nei luoghi di lavoro e sul valore dell'eterogeneità nella vita lavorativa.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell'obiettivo

Il/la conduttore/conduttrice, nell'avviare i lavori di questa quarta sessione, ricorda i temi trattati nella sessione precedente, assegna i bollini e analizza i compiti per casa. Presenta l'obiettivo⁴³ della sessione sottolineando che il lavoro dignitoso, il 'buon lavoro', non discrimina i lavoratori e le lavoratrici

⁴³ Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale contenente 8 quesiti a proposito delle discriminazioni associate all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità nel mondo del lavoro e dei vantaggi della diversità ed eterogeneità nel mondo del lavoro; e alla richiesta di analizzare tre professioni.

Prestazioni: lo/la studente/ssa fornisce le risposte attese e, per ciascuna professione, elenca le attività, i luoghi, gli strumenti, le conoscenze e le capacità per svolgerla ed eventuali supporti nell'ambiente di lavoro.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l'obiettivo se lo/a studente/ssa risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 e, per ciascuna professione, elenca almeno 3 attività, un luogo di lavoro, 3 strumenti, almeno una conoscenza e una capacità per svolgerla, e per le persone con disabilità almeno un supporto nel luogo di lavoro.

in relazione all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Nella parte centrale della sessione, il/la conduttore/conduttrice può riprendere il concetto di discriminazione già discusso nell'incontro precedente, avviando una discussione con i bambini e le bambine sulle discriminazioni associate all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità che caratterizzano il mercato del lavoro attuale. Può presentare dati e statistiche a supporto e illustrarne le conseguenze per le persone e il contesto sociale. In una sperimentazione, ad esempio sono state utilizzate le seguenti istruzioni ed esemplificazioni:

“Vi ricordate che la scorsa settimana ci siamo detti che il buon lavoro non fa differenze tra uomini e donne? cosa significa che non fa differenze? Mi fate degli esempi?”

Bene... il buon lavoro non fa differenze neanche tra chi è nato in Italia e chi è nato in un altro paese lontano, tra chi crede nella religione cattolica e chi, ad esempio, crede nella religione musulmana, o buddista, o chi non ha una propria religione; tra chi non ha problemi di salute e chi ad esempio ha una disabilità, non può muovere le gambe e non può camminare o chi ha un problema alla vista e non può vedere... ecc.

Quando non c'è equità nei lavori a causa del paese di origine, della religione, della presenza di disabilità o difficoltà si tratta di un lavoro non dignitoso, un cattivo lavoro... e questo non è una bella cosa per la persona ma neanche per gli altri e per la società... per quali motivi?”

Si può quindi introdurre il concetto di eterogeneità nella vita lavorativa e favorire una riflessione su eventuali credenze stereotipate associate alle professioni e sui vantaggi associati alla presenza di persone eterogenee nei luoghi di lavoro.

La scorsa volta abbiamo anche visto che non ci sono lavori per uomini e lavori per donne... abbiamo visto che ‘farsi limitare’ da questa idea è un modo vecchio e poco vantaggioso di pensare alle professioni... allo stesso modo, ogni lavoro può essere svolto da tutte le persone... Il nostro futuro ci richiede di pensare al lavoro in modo aperto, senza ridurci le possibilità. Per fare questo è importante tenere a mente i suggerimenti di alcune ricercatrici e alcuni ricercatori, e in particolare:

- *Generalmente le persone possono imparare a svolgere numerose profes-*

sioni, indipendentemente dal colore della pelle, degli occhi, dal genere, ecc.;

- Generalmente ciò che fa la differenza nelle possibilità di svolgere una professione è l'impegno nell'apprendimento, gli insegnamenti che si ricevono, le conoscenze e le abilità che si acquisiscono, l'aggiornamento, la passione che ci si mette;
- Generalmente le professioni possono essere svolte da persone con caratteristiche diverse (donne, uomini, persone che hanno delle disabilità, ecc.): ognuna deve imparare a svolgerlo... ognuna può avere bisogno di supporti specifici (c'è chi ci mette più tempo per imparare, chi ha bisogno dell'aiuto di altri, chi deve fare più esercizio, chi può avere bisogno di attrezzature specifiche... esempio un lettore acustico per leggere istruzioni scritte che non si riescono a vedere, una lente di ingrandimento per leggere e vedere delle cose molto piccole, ecc.).

Quali i sono vantaggi del buon lavoro per tutte le persone? A scuola così come nei luoghi di lavoro avere compagni e compagne diverse... avere colleghi e colleghe diverse è una bella cosa... se un lavoro venisse svolto da persone tutte uguali sarebbe noioso!! Essere diversi può essere molto utile!

Pensiamo alla scuola... avere compagni che provengono da altri paesi ci permette di conoscere nuove tradizioni, possiamo imparare nuovi giochi, possiamo conoscere cibi tipici di altri paesi, abitudini diverse dalle nostre e che possono piacerci, ma anche musiche e balli diversi... tutto questo ci arricchisce!! Anche nel lavoro è così... ci sono degli studiosi e delle studiose che hanno fatto degli studi sulla eterogeneità a lavoro e hanno scoperto che i luoghi di lavoro con persone che hanno molte differenze sono quelli che ottengono risultati migliori... sono più creativi, perché le persone possono pensare a soluzioni ai problemi del lavoro in modo diverso e mettere insieme soluzioni diverse permette di ottenere dei risultati migliori, sono anche i luoghi di lavoro in cui si sta bene, tutti i lavoratori e le lavoratrici sono apprezzati e quindi anche le lavoratrici e i lavoratori lavorano meglio perché sono più sereni!!!"

Come nella sessione precedente, il/la conduttore/conduttrice riprende il concetto di attività lavorative, luoghi di lavoro, strumenti, conoscenze e capacità per svolgere diverse professioni e discute su eventuali credenze stereotipate associate all'appartenenza etnica e religiosa, alla presenza di disabilità e ad altre forme di vulnerabilità.

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione della quarta sessione

Nell'avviarsi verso la chiusura, sarebbe opportuno che il/la conduttore/conduttrice sintetizzasse quanto avvenuto nel corso della sessione e procedesse a valutare l'efficacia dell'insegnamento. Si potrebbe ad esempio utilizzare una esercitazione, come quella riportata nell'Appendice 4.1, e una prova criteriale sulla falsariga di quella contenuta nell'Appendice 4.2.

Per favorire il mantenimento dell'apprendimento e la generalizzazione in alcune nostre sperimentazioni abbiamo utilizzato la storia di Omar e Sara (Appendice 4.3).

Prima di dare l'arrivederci sarebbe opportuno che il/la conduttore/conduttrice dell'attività assegnasse i bollini per la partecipazione, rinforzasse ogni partecipante per almeno un comportamento positivo attuato nel corso dello svolgimento della sessione e l'intero gruppo per l'impegno e la serietà dimostrata invitandoli ad esprimere anche alcuni loro pensierini a proposito di come si svolse il modulo (es.: Appendice 4.4).

Appendici della quarta sessione

Appendice 4.1: Esercitazione

PENSIAMO ALLE PROFESSIONI SENZA DISCRIMINAZIONI!

Guarda con attenzione le immagini e rifletti per rispondere alle domande sui lavoratori e sulle lavoratrici che compiono queste professioni.



Quali attività professionali svolgono queste lavoratrici?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizzano? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Secondo te quali conoscenze e capacità devono possedere per svolgere questa professione?

.....
.....

Se l'una o l'altra avessero pensato che questa professione dipende dalla religione, dal paese di nascita o dalla presenza di disabilità... cosa sarebbe cambiato per loro?

.....
.....
.....



Quali attività professionali svolgono questi lavoratori?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizzano? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Secondo te quali conoscenze e capacità devono possedere per svolgere questa professione?

.....
.....
.....

Se l'uno o l'altro avessero pensato che questa professione dipende dalla religione, dal paese di nascita o dalla presenza di disabilità... cosa sarebbe cambiato per loro?

.....
.....
.....



Quali attività professionali svolgono queste lavoratrici?

.....

Quali strumenti utilizzano? E in quali luoghi di lavoro?

.....

Secondo te quali conoscenze e capacità devono possedere per svolgere questa professione?

.....

Se l'una o l'altra avessero pensato che questa professione dipende dalla religione, dal paese di nascita o dalla presenza di disabilità... cosa sarebbe cambiato per loro?

.....

Appendice 4.2: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. È un buon lavoro se:

- dà peso alle differenze tra persone provenienti da paesi diversi
- NON dà peso alle differenze tra persone provenienti da paesi diversi
- le persone provengono tutte dallo stesso paese

2. Quando c'è una disparità nei lavori data dalla religione o dalla presenza di disabilità:

- si tratta di buon lavoro
- si tratta di cattivo lavoro
- non è una cosa a cui dare importanza

3. Imparare a svolgere le attività professionali:

- dipende dal colore della pelle
- dipende dal genere
- non dipende dal colore della pelle, degli occhi, dal genere

4. La possibilità di svolgere un determinato lavoro è data da:

- passione, impegno, conoscenze e abilità che si acquisiscono
- paese di origine della persona
- dall'essere femmina o maschio

5. I lavoratori e le lavoratrici:

- lavorano peggio se sono diversi e diverse tra loro
- possono aver bisogno di supporti specifici e diversi per ciascuno
- non devono essere diversi

6. Avere compagni e compagne di scuola oppure colleghi e colleghe di lavoro diversi tra loro:

- è una cosa sia bella che utile perché permette di conoscere cose nuove
- è una cosa non conveniente perché peggiora le prestazioni
- è una cosa non bella perché è molto faticosa

7. Se una persona pensa che il lavoro dipende dal genere, dal paese di origine, dalla religione...

- è influenzata nelle sue scelte formative e professionali
- NON è influenzata nelle sue scelte formative e professionali
- è influenzata nelle sue decisioni quotidiane (cosa mangiare a pranzo, cosa indossare)

8. Il lavoro di progettista di visite virtuali:

- è diverso se viene svolto da un uomo o da una donna
- non cambia se le persone che lo svolgono hanno caratteristiche differenti
- non può essere svolto da persone di paesi diversi

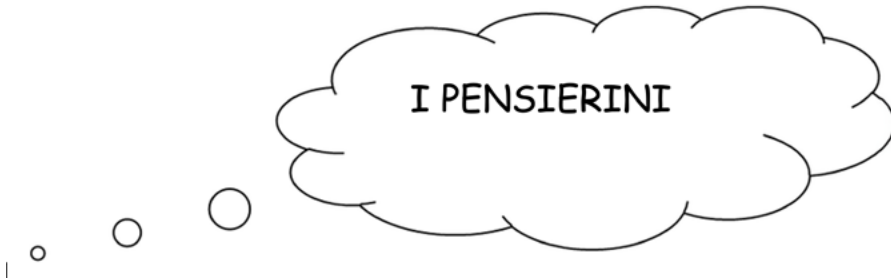
Luca è un segretario di ufficio e ha una disabilità visiva; di quali supporti può aver bisogno e possono essere offerti dal luogo di lavoro?

.....

.....

.....

Appendice 4.3: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....

Appendice 4.4: Compiti per casa

Le avventure di Omar e Sara

Sara ha trascorso il fine settimana in montagna a sciare ed ha scoperto molte cose interessanti. Ha conosciuto una ragazza che, come lavoro, fa la maestra di sci. Questa simpaticissima ragazza, che si chiama Letizia, ha una disabilità motoria e usa la sedia a rotelle. Sara le ha fatto molte domande, perché era molto curiosa su come svolgesse il suo lavoro. Letizia ha raccontato che per fare la maestra di sci utilizza degli sci davvero belli che le permettono di scendere lungo le piste velocemente e agilmente come chi non ha una disabilità motoria. Con questo strumento insegna a sciare ai bambini e alle bambine. Inoltre, Letizia le ha raccontato che fa anche la guida turistica lungo alcuni dei percorsi di montagna. Accompagna le persone a scoprire bellissimi paesaggi ricoperti di neve. Sara decide di chiedere a Letizia come

ha fatto a diventare maestra di sci e guida turistica. Letizia le risponde dicendo: “Sai, ho dovuto studiare bene tutto ciò che riguarda questo sport, inoltre mi sono esercitata molto assieme ai miei maestri e alle mie maestre. Per fare la guida turistica ho studiato come è fatta la montagna e i percorsi da fare, per avere le giuste conoscenze. Mi sono esercitata sia facendo molte volte i percorsi di montagna, sia imparando a parlare ad un gruppo di persone senza vergognarmi”.

“ADESSO TOCCA A TE...”

Pensando alla storia di Sara, aiuta ad individuare attività professionali, strumenti, luoghi, conoscenze e capacità che la lavoratrice Letizia utilizza nel suo lavoro.

Professione:.....

La lavoratrice Letizia quali attività professionali svolge?

.....

La lavoratrice Letizia quali strumenti usa per svolgere questa professione?

.....

La lavoratrice Letizia in quali luoghi svolge questa professione?

.....

Per svolgere questa professione quali conoscenze e capacità servono a Letizia?

.....

Quali supporti o aiuti potrebbero essere utili a Letizia per svolgere il suo lavoro?

.....

Quinta sessione del laboratorio di Orientamento

5.0 “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Il quinto incontro analizza la crisi ambientale che minaccia il nostro pianeta, focalizzando l’attenzione dei bambini e delle bambine in particolare sul riscaldamento globale e fornendo esempi del modo in cui i lavoratori e le lavoratrici possano contribuire a fronteggiare il problema.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Il/la conduttore/conduttrice, dopo aver assegnato i bollini, esaminato i compiti per casa e riassunto i temi affrontati nell’incontro precedente, presenta l’obiettivo¹ della quinta sessione sottolineando che tutte le persone che compiono una professione possono dare un contributo alla salvaguardia dell’ambiente e in particolare per fronteggiare una grave minaccia per il pianeta, ovvero il riscaldamento globale.

¹ Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale contenente 8 quesiti a proposito del problema dell’aumento del riscaldamento globale e le conseguenze per il pianeta, del buon lavoro come strumento di supporto all’ambiente; e data una storia sulla collaborazione tra lavoratori/lavoratrici per la salvaguardia dell’ambiente.

Prestazioni: il bambino/la bambina individua le risposte attese e descrive il modo in cui i/le lavoratori/lavoratrici contribuiscono a salvaguardare l’ambiente.

Criterio di padronanza: si considera raggiunto l’obiettivo se il bambino/la bambina risponde correttamente ad almeno 6 item su 8 della prova proposta e individua almeno due aspetti in cui i/le lavoratori/lavoratrici contribuiscono a salvaguardare l’ambiente.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice presenta il problema dell'aumento del riscaldamento globale e le conseguenze per il pianeta; in una nostra sperimentazione abbiamo utilizzato il video "Noi e il clima", visualizzabile su youtube, fino al minuto 3.09. Discute con gli studenti e le studentesse le conseguenze del fenomeno e presenta esempi a livello macro (es. organizzazioni internazionali), meso (es. scuole, università) e micro (es. cittadini/e) di azioni per la sua risoluzione.

La/il conduttore/conduttrice si concentra, quindi, sul ruolo dei lavoratori e delle lavoratrici che con le loro attività professionali possono fare la differenza per combattere questo fenomeno; a riguardo presenta esempi di professioni che si propongono proprio di combattere il riscaldamento globale e favorire la biodiversità (ad esempio chimico/a ambientale, biologo/a marino) e altre 'apparentemente' non relate al fenomeno (es. avvocato/a, attore/attrice, fotografo/a), stimolando i bambini e le bambine a pensare in modo creativo alle attività professionali e ai ruoli professionali che i lavoratori/le lavoratrici possono svolgere nel proprio lavoro per prestare attenzione al fenomeno del riscaldamento globale, della deforestazione e della biodiversità. Nel riflettere sul ruolo dei lavoratori e delle lavoratrici, in alcune scuole, sono state utilizzate le seguenti istruzioni ed esemplificazioni:

"Le lavoratrici e i lavoratori possono dare il loro contributo alla salvaguardia dell'ambiente... vi ricordate cosa dicevamo nel nostro secondo incontro sulla differenza tra buon lavoro e cattivo lavoro?! Ogni lavoratore e ogni lavoratrice può fare in modo che il proprio lavoro sia un buon lavoro invece che un cattivo lavoro... Ogni lavoratore e ogni lavoratrice nello svolgere il proprio lavoro può prestare attenzione al fenomeno del riscaldamento globale, della deforestazione e della biodiversità.

Ci sono dei lavori che si propongono proprio di combattere il riscaldamento globale e favorire la biodiversità... ad esempio la chimica e il chimico ambientale hanno il compito di studiare e analizzare i processi naturali che avvengono nell'aria, nell'acqua o nel suolo e si occupano della gestione e dello smaltimento dei rifiuti industriali, ma soprattutto della ricerca di materiali alternativi e biocompatibili... il biologo marino e la biologa marina svolgono analisi in laboratorio per monitorare la presenza di sostanze inquinanti nelle acque e verificare il benessere degli animali marini... la veterinaria e il veterinario delle specie selvatiche si occupano di salvaguardare gli animali che vivono liberi nei boschi, nei mari, nella giungla... questi sono solo alcuni esempi... la professioni sono tantissime e in futuro ci saranno più professioni in questi ambiti!!!

Anche con tutti gli altri lavori, i lavoratori e le lavoratrici possono fare la differenza per combattere questo fenomeno... prendiamo ad esempio un lavoro che apparentemente non riguarda questi fenomeni... la fotografa e il fotografo... in che modo possono contribuire? Ad esempio, può fare delle fotografie all'ambiente naturale, al paesaggio naturale, agli animali selvatici nel loro luogo naturale, alla bellezza della natura ... e così sensibilizzare le persone a darsi da fare per proteggere l'ambiente, per salvaguardare gli animali, ecc.

Ancora un altro esempio? l'attore e l'attrice possono interpretare un ruolo o una parte in uno spettacolo cinematografico, teatrale, radiofonico, televisivo... ecco possono catturare l'attenzione degli spettatori e delle spettatrici raccontando i rischi per l'ambiente, possono partecipare ad un film/documentario in cui si parla dell'ambiente, ecc.

A voi vengono in mente altri esempi?"

Per presentare ulteriori esempi di lavoratori e lavoratrici impegnati per la salvaguardia del pianeta, è possibile utilizzare la storia di Omar e Sara (Appendice 5.1) sulla filiera sostenibile del pane, analizzando le diverse professioni coinvolte.

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del quinto modulo

Per verificare il raggiungimento dell'obiettivo, il/la conduttore/conduttrice utilizza l'esercitazione riportata in Appendice 5.2 per verificare la capacità dei bambini e delle bambine di descrivere il modo in cui i diversi lavoratori e le diverse lavoratrici possono contribuire a salvaguardare l'ambiente e contrastare il fenomeno del riscaldamento globale. Quindi fa completare la prova criteriale (Appendice 5.3) e compilare "I pensierini" (Appendice 5.4) per stimolare la riflessività sull'incontro. Procede ad illustrare i compiti per casa (Appendice 5.5), assegna i bollini per la partecipazione all'incontro e rinforza il gruppo e ogni partecipante per un comportamento positivo attuato.

Appendici della quinta sessione

Appendice 5.1: Storia di Omar e Sara

LE AVVENTURE DI OMAR E SARA

Omar, Sara e i loro compagni e compagne di classe un giorno vanno a visitare, vicino alla scuola, un panificio industriale che produce pane, pasta e grissini come un panificio normale ma in grandi quantità. Tutti i bambini e tutte le bambine sono colpiti dagli enormi forni, le numerose macchine impastatrici e le centinaia di pagnotte che fuoriescono dalle macchine sotto l'attento sguardo di decine di panettieri e panettiere. "Buongiorno bambine e bambini, io sono Daniela, una panettiera di questo grandissimo panificio che vedete, oggi vi porto a scoprire che cosa facciamo qui e vi spiegherò perché il nostro panificio è davvero molto speciale e attento all'ambiente! Vi ricordo che potete farmi tutte le domande che volete", Daniela quindi guida i bambini e le bambine nella prima zona del panificio dove ci sono le macchine impastatrici e chiede "Sapete che cosa contengono questi grandi sacchi vicini alle macchine?", "Sono dei sacchi di farina" esclama Omar, "Esatto bravo, ma si tratta di una farina speciale perché è a KM0, significa che è prodotta da mugnai e mugnaie che lavorano in luoghi vicini al panificio; inoltre deriva da grani antichi cosa che riduce l'uso di trattamenti artificiali e favorisce la biodiversità, e tutto è fatto rispettando i principi di un buon lavoro e quindi i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici". Interviene Gioia, una compagna di Sara e Omar, "Servono altri ingredienti per fare il pane?", "Certo bambini" risponde Daniela "Servono anche sale ed acqua, noi però usiamo un'acqua speciale, quella di mare al posto di quella dolce... questo grazie alle ricerche

dei lavoratori e delle lavoratrici dell'Istituto per la Protezione sostenibile delle piante". "Vi ricordate bambini e bambine che cosa vi ha raccontato (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE)?" dice il maestro Antonio alla classe "per aiutare l'ambiente è importante evitare gli sprechi soprattutto di acqua e usare l'acqua di mare ne riduce il consumo!".

A questo punto il gruppo si sposta nella zona dei forni "Sentite quanto caldo fa qui bambini? Sarebbe un peccato se tutto questo calore venisse sprecato non credete? Secondo voi, oltre a cuocere il pane, il calore dei forni può servire a qualcos'altro?" chiede Daniela; "Potrebbe servire per riscaldare il panificio d'inverno quando fa tanto freddo" risponde Sara, "Bravissima... è proprio così, una ingegnera ha infatti progettato un sistema per cui il calore dei forni viene riutilizzato come riscaldamento e anche per l'acqua calda, senza consumare inutilmente altra energia".

Arrivati alla zona di confezionamento del pane, Daniela conclude la sua spiegazione "Infine bambine e bambini, grazie all'aiuto di un esperto delle leggi e delle norme a tutela dell'ambiente e di chi acquista i nostri prodotti, abbiamo creato un materiale speciale per confezionarli, al fine di ridurre l'uso della plastica!".

Appendice 5.2: Esercitazione

"ADESSO TOCCA A TE"

Dopo aver letto la storia di Omar e Sara prova a riflettere sul modo in cui vari lavoratori e lavoratrici sono impegnati per salvaguardare l'ambiente e contrastare il fenomeno del riscaldamento globale.

1. Quali attività professionali e quali professioni sono coinvolti nella filiera del pane sostenibile?

.....

2. Che cosa è stato fatto?

.....

3. Se dovessi suggerire ancora altre attività per garantire un pane sostenibile cosa suggeriresti?

.....

Appendice 5.3: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Il clima è:

- l'insieme dei fenomeni del meteo (ad esempio piogge, venti, ecc.)
- l'insieme delle piogge
- un cambiamento di temperatura

2. L'aumento della temperatura:

- non ha nessuna conseguenza negativa sul pianeta
- è un bene perché rende più mite l'inverno
- è una minaccia per la biodiversità del pianeta

3. Quale di queste affermazioni sull'effetto serra è vera:

- l'effetto serra permette la vita sulla terra perché trattiene i raggi solari, senza questo effetto la terra sarebbe congelata
- l'aumento dell'effetto serra non è la causa dei cambiamenti climatici
- l'aumento dell'effetto serra è indipendente dalle azioni dell'uomo

4. Il riscaldamento globale provoca:

- l'aumento della temperatura
- la biodiversità
- la deforestazione

5. Il cambiamento climatico riduce:

- la possibilità di vivere in salute e a lungo, diminuendo il rendimento dell'agricoltura che permette una corretta alimentazione
- lo scioglimento dei ghiacciai
- il riscaldamento globale

6. Il riscaldamento globale è un problema che riguarda:

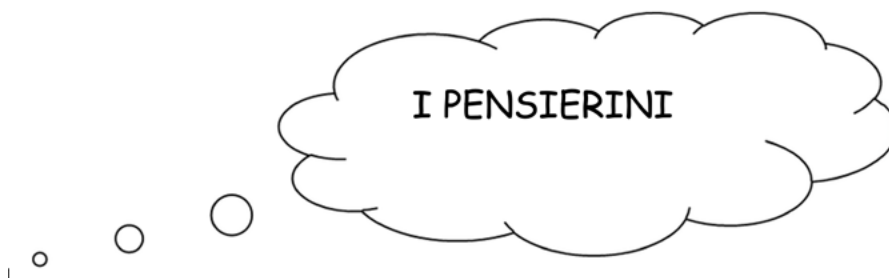
- i ricercatori e le ricercatrici che devono trovare delle soluzioni
- i politici e le politiche che devono fare normative a vantaggio dell'ambiente
- tutti gli abitanti della Terra che possono contribuire anche con piccoli gesti

7. IO come posso fare la differenza per salvare l'ambiente:

- aiutando a tagliare più alberi possibili
- usando meno prodotti in plastica
- lasciando accesi TV e dispositivi elettronici anche quando non li uso

8. Chi può fare la differenza per salvare l'ambiente:

- solo il chimico e la chimica ambientale
- tutti i lavoratori e le lavoratrici, anche chi non si occupa solo di ambiente
- solo il biologo e la biologa marina

Appendice 5.4: Riflessioni finali**COMPLETA LE SEGUENTI FRASI**

Oggi mi è piaciuto di più

.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....

Appendice 5.5: Compiti per casa**COMPITI PER CASA**

Utilizza la tua fantasia e pensa ad una professione a vantaggio dell'ambiente

Quale è questa professione?

.....
.....
.....

Quali attività professionali vengono svolte?

.....
.....
.....

In che modo può salvaguardare l'ambiente?

.....
.....
.....

Sesta sessione del laboratorio di Orientamento 5.0

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Nella sesta sessione le bambine e i bambini sono invitate e invitati ad analizzare le caratteristiche delle società e comunità sostenibili, attenti alla salvaguardia dell’ambiente e del pianeta e ad immaginare attività professionali e professioni che possono contribuire alla costruzione di tali contesti.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Dopo aver richiamato quanto approfondito nel corso della sessione precedente, il/la conduttore/conduttrice potrebbe pubblicizzare l’obiettivo² e giustificare la sessione in questione con frasi simili alle seguenti: *“...abbiamo già percorso metà del nostro avventuroso viaggio! Vi ricordate che la volta scorsa abbiamo visto le conseguenze del riscaldamento globale e il modo in cui i lavoratori e le lavoratrici possono fare la differenza? ...oggi proveremo a pensare ad una comunità, una società e un quartiere sostenibile, attento alla salvaguardia dell’ambiente e del pianeta”.*

² Obiettivo: *Condizioni:* data una prova criteriale contenente 8 quesiti a proposito delle comunità sostenibili e del buon lavoro come strumento per rendere le comunità sempre più sostenibili; e data una storia descrivente la filiera della carne sostenibile.

Prestazioni: lo/la studente/studentessa individua le risposte attese e individua le attività professionali attente alla salvaguardia dell’ambiente e del pianeta.

Criterio di padronanza: l’obiettivo si considera raggiunto se lo/la studente/studentessa risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 della prova criteriale proposta e individua almeno un’attività professionale attenta alla salvaguardia dell’ambiente e del pianeta.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice presenta le caratteristiche delle comunità e dei quartieri sostenibili dal punto di vista ambientale (ad esempio, realizzazione di spazi verdi, tetti giardino e orti urbani per assorbire le emissioni di CO₂ e isolare termicamente gli edifici; risparmio energetico grazie alle tecnologie applicate come solare termico, sistemi fotovoltaici e microeolici; promozione dello smart working per ridurre l'inquinamento ambientale e il traffico cittadino; diffusione dei documenti digitali nella pubblica amministrazione per arrestare il disboscamento e la produzione di rifiuti di carta; incentivazione della raccolta differenziata; transizione verso una mobilità sostenibile, anche tramite servizi di sharing e taxi elettrici; progettazione e ri-progettazione del territorio in chiave ecologica e green, soprattutto per le nuove costruzioni e le ristrutturazioni con riqualificazione energetica; utilizzo dell'Internet of Things e della domotica per garantire la gestione integrata e il controllo da remoto degli apparecchi domestici, contribuendo a ottimizzare i consumi). Per illustrare tali caratteristiche, la/il conduttore/conduttrice può avvalersi di istruzioni, esemplificazioni, immagini e brevi filmati.

È anche importante discutere con i bambini e le bambine le molteplici professioni coinvolte in questi contesti e riflettere, anche in modo creativo, sulle attività professionali del futuro che potrebbero contribuire alla costruzione di tali comunità. In alcune realtà scolastiche, ad esempio, sono state mostrate delle immagini di edifici (uffici, negozi, appartamenti) attenti alla salvaguardia dell'ambiente e avviate delle riflessioni con i bambini e le bambine, utilizzando i seguenti stimoli:

“Guardate i tetti di questi edifici... Si tratta di pannelli fotovoltaici che sfruttano l'energia prodotta dal sole... e questi sono impianti domestici microeolici che sfruttano l'energia prodotta dal vento... Quali lavoratori e quali lavoratrici possono fare la differenza per costruire delle case sostenibili? ...nel costruire una casa, i lavoratori e le lavoratrici possono decidere di utilizzare materiali che non fanno male all'ambiente e che al tempo stesso tengono le case più isolate, così ci sarà meno bisogno di accendere il riscaldamento di inverno e l'aria condizionata d'estate... possono essere utilizzati sensori e processi automatizzati, elettrodomestici e impianti di illuminazione che si accendono quando sono veramente necessari, risparmiando energia...”

Per fornire ulteriori esempi di professioni e attività professionali attente alla salvaguardia dell'ambiente è anche possibile utilizzare la storia di Omar e Sara (Appendice 6.1).

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione della sesta sessione

Nel condurre le operazioni di verifica e nel proporre occasioni di ulteriori esercitazioni ed approfondimenti, se ritenuto opportuno, il/la conduttore/conduttrice può avvalersi o ispirarsi ad alcuni materiali che abbiamo utilizzato nel corso delle nostre sperimentazioni e che si allegano qui di seguito (Appendici 6.2, 6.3, 6.4, 6.5).

Appendici della sesta sessione

Appendice 6.1: Storia di Omar e Sara

LE AVVENTURE DI OMAR E SARA

Omar e Sara sono a mensa con le loro compagne e i loro compagni e iniziano a parlare della carne di pollo che stanno mangiando... il maestro Francesco sfrutta l'occasione per discutere della filiera della carne. Il maestro dice "Sapete bambini, la nostra mensa ha deciso di prendere la carne in una azienda che rispetta i diritti dell'ambiente, delle lavoratrici e dei lavoratori. Tornati in classe vi spiego bene questa cosa interessante."

Una volta tornati in classe, il maestro dice: "Ora bambini vi racconto perché è molto importante scegliere bene dove comprare la carne. La produzione di carne ha un forte impatto sull'ambiente. Per questo è utile e bello comprare da aziende che decidono di allevare gli animali in maniera naturale, non intensiva, ad esempio lasciandoli quasi liberi in un ambiente grande così non sono stressati." Sara chiede: "ma è importante sapere cosa mangiano questi animali?" e il maestro risponde: "Sì, è anche molto importante che i mangimi siano sani e naturali e che non vengano dati antibiotici agli animali. Gli allevamenti non intensivi riducono al minimo la produzione di gas serra che inquinano l'aria."

Allora interviene Omar chiedendo come funziona la vendita della carne e il maestro gli risponde: "è molto importante, sempre per ridurre l'impatto sull'ambiente, che la distribuzione sia a chilometro zero, cioè che la carne sia venduta ai negozi e ai ristoranti del luogo, senza dover fare tanta strada e utilizzare mezzi di trasporto che inquinano. Oltre a scegliere la carne prodotta

in questo modo, è fondamentale non sprecarla dopo averla comprata. Vedete bambini, chi sceglie di allevare gli animali in questo modo, sta rendendo il lavoro un buon lavoro. Inoltre, come diciamo sempre, è importante che vengano rispettati i diritti delle lavoratrici e dei lavoratori per essere un buon lavoro a tutti gli effetti.”

Appendice 6.2: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE”

Pensando alla storia di Omar e Sara...

Scrivi un'attività professionale sostenibile (attenta alla salvaguardia dell'ambiente e del pianeta), collegata alla filiera della carne, che hai letto nella storia

.....

Ti vengono in mente altre attività professionali attente alla salvaguardia dell'ambiente e del pianeta che possono essere svolte nella filiera della carne?

.....

Appendice 6.3: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Un quartiere\una città\una comunità è sostenibile dal punto di vista ambientale quando:

- è attento alla salvaguardia dell'ambiente e del pianeta
- non è attento alla salvaguardia dell'ambiente
- non è attento ai diritti delle persone

2. I luoghi di una città e i servizi se gestiti male:

- rendono la città migliore
- possono aggravare il problema del riscaldamento globale
- aiutano a diminuire i problemi dell'ambiente

3. La presenza di traffico molto intenso:

- fa diventare l'aria più pulita
- fa diventare la città più bella
- aumenta l'inquinamento dell'ambiente

4. I sistemi fotovoltaici e microeolici possono contribuire a:

- inquinare di più l'ambiente
- garantire città e quartieri sostenibili
- non fanno nulla per l'ambiente

5. I servizi di car sharing e taxi elettrici sono esempi di:

- mobilità sostenibile
- raccolta differenziata
- progettazione di palazzi ecologici

6. Chi può fare la differenza per creare una città sostenibile?

- tutti, persone adulte e bambini e bambine
- nessuno
- solo le persone anziane

7. I lavoratori e le lavoratrici che costruiscono case possono fare la differenza per l'ambiente:

- scegliendo materiali che non fanno male all'ambiente
- scegliendo materiali di scarsa qualità
- scegliendo materiali senza sapere se inquinano o no

8. I trasporti di una città possono aiutare a rispettare l'ambiente:

- se inquinano molto
- se non funzionano bene
- se sono elettrici

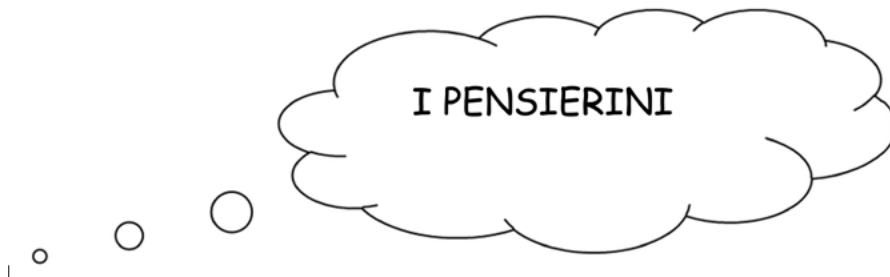
Pensando ad un lavoro che ti viene in mente, scrivi **un'attività professionale sostenibile**, cioè che è utile per salvaguardare l'ambiente e il pianeta:

.....

.....

.....

Appendice 6.4: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....
.....
.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....
.....
.....

Appendice 6.5: Compiti per casa

COMPITI PER CASA

Immagina e poi disegna un quartiere sostenibile. Poi scrivi un lavoro, un'attività professionale che contribuisce a salvaguardare l'ambiente e il pianeta.

Disegna qui sotto il tuo quartiere:

Nel tuo disegno quale professione/attività professionale sostenibile (attenta alla salvaguardia dell'ambiente e del pianeta) *è coinvolta?*

.....
.....
.....

Perché è sostenibile?

.....
.....
.....

Settima sessione del laboratorio di Orientamento

5.0 “*Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!*”

La settima sessione, in sintonia con la precedente, si focalizza sulle caratteristiche delle società e comunità sostenibili e inclusive, attente all’inclusione, al benessere, alla salute e alla qualità della vita delle persone e invita i bambini e le bambine e ad immaginare attività professionali e professioni che possono contribuire alla costruzione di tali contesti.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Nella fase di avvio della sessione, come negli incontri precedenti, il\la conduttore\conduttrice ricorda le caratteristiche delle comunità e società sostenibili dal punto di vista sociale, assegna i bollini, rivede i compiti per casa e pubblicizza l’obiettivo³ della sessione.

³ Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale contenente 8 quesiti a proposito delle comunità sostenibili e inclusive e del buon lavoro come strumento per rendere le comunità sempre più attente all’inclusione, al benessere, alla salute e alla qualità della vita delle persone; e date tre professioni.

Prestazioni: lo\la studente/studentessa individua le risposte attese e illustra il contributo delle professioni per l’inclusione, il benessere, la salute e la qualità di vita delle persone.
Criterio di padronanza: l’obiettivo si considera raggiunto se lo\la studente/studentessa risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 della prova criteriale proposta e illustra il contributo di almeno una professione per l’inclusione, il benessere, la salute e la qualità di vita delle persone.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

La conduttrice/conduuttore introduce il concetto di inclusione e analizza le caratteristiche delle comunità e dei quartieri sostenibili dal punto di vista sociale (ad esempio, accessibilità; attenzione alla salute, al benessere e alla qualità della vita di tutte le persone; partecipazione sociale; attenzione alle situazioni di vulnerabilità). Può anche utilizzare la storia di Alessandro per far riflettere i bambini e le bambine sul ruolo delle professioni a vantaggio della costruzione di contesti sociali inclusivi (vedasi Appendice 7.1).

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del quarto modulo

Anche nell'avviarsi alla conclusione di questa sessione la/il conduttrice/conduuttore potrebbe sintetizzare il lavoro svolto chiedendo alle e ai partecipanti esempi di professioni o attività professionali attenti all'inclusione, al benessere, alla salute e alla qualità di vita di tutte le persone. Per verificare il raggiungimento dell'obiettivo e consolidare l'apprendimento, in alcune nostre sperimentazioni abbiamo utilizzato i materiali di seguito in appendice (Appendici 7.2, 7.3, 7.4).

Appendici della settima sessione

Appendice 7.1: Storia di Alessandro

LA STORIA DI ALESSANDRO

Alessandro F. è un **parrucchiere**, lavora in un salone e nel suo lavoro compie tante **attività professionali diverse**: lavare i capelli dei clienti e delle clienti, tagliarli, fare acconciature; preparare le misture per il colore e applicarlo ai capelli per fare le tinte; tenere in ordine il materiale nel salone, pulire gli strumenti come le spazzole, i pettini, le forcine, gli asciugamani, ecc.; parlare con le clienti e i clienti, intrattenerli; fissare gli appuntamenti al salone; registrare i clienti e le clienti nel registro; registrare il colore esatto che ha fatto ad un cliente o ad una cliente per ricordarsi, la volta dopo, quale aveva usato; fare ordini quando le tinte stanno per finire, ecc.

Per compiere queste attività professionali si serve di **molti strumenti** come le forbici, le piastre per capelli, le tinture colorate naturali che non inquinano l'ambiente, i phon, gli arriccia capelli, i pettini, gli shampoo, le schiume, i balsami, i bigodini! Sono davvero tanti!

Per arrivare a svolgere bene il suo lavoro Alessandro si è diplomato in una scuola per estetisti, ma non ha smesso di aggiornarsi e studiare... e annualmente partecipa a corsi di aggiornamento sulle acconciature, sui tagli, sulle colorazioni... proprio un mese fa ha partecipato ad un corso di aggiornamento, per una settimana, per rendere il suo salone più inclusivo e attento a tutte le clienti e i clienti... Ecco alcune cose che ha imparato:

- È indispensabile che il salone non abbia **barriere architettoniche...** ovvero che sia accessibile a persone che presentano delle difficoltà. Durante il corso sono state presentate le norme che regolano l'obbligo di mantenere il proprio luogo di lavoro accessibile.
- È importante accogliere **clienti molto eterogenei**, provenienti da paesi differenti, che parlano lingue diverse, che hanno età diverse... uomini, donne, ragazze, ragazzi, bambini, bambine, anziani. Ogni salone deve creare luoghi accoglienti che tengano conto delle caratteristiche di persone diverse
- **Seguire la moda** è davvero importante, perché i clienti e le clienti chiedono molto spesso acconciature che vedono sui giornali e in tv. È importante quindi che nel salone ci siano cataloghi di acconciature molto variegati!

Grazie alle lezioni e al suo studio ora può migliorare il modo di fare il suo lavoro! Infatti, ha deciso di:

- Dedicare maggiore **attenzione all'accessibilità** del suo salone e ha predisposto una piccola rampa per le persone che si muovono in sedia a rotelle o che hanno difficoltà nei movimenti. Ha posizionato gli shampoo naturali e biologici in uno scaffale basso in modo che siano visibili da tutte le persone. Inoltre, ha deciso di ingrandire l'insegna posta esternamente al salone, in modo che sia ben visibile anche dalle persone che hanno difficoltà visive.
- Rendere il salone maggiormente **attento alle eterogeneità** dei suoi clienti e delle sue clienti... Ha deciso di prevedere il menu dei servizi svolti in varie lingue, di installare un monitor per intrattenere le clienti e i clienti con video, cartoni animati per bambini e bambine, film per ragazzi e ragazze, ecc.
- Presentare i nuovi tagli e le nuove acconciature utilizzando foto, book e filmati che ritraggono persone di diversa età, di diverso genere, e che provengono da paesi differenti. Ha anche deciso di aggiornarsi sulle pettinature che vanno di moda in paesi e culture diverse, ad esempio le trecchine africane.

Alessandro è davvero soddisfatto di aver partecipato al corso e subito dopo esser tornato al suo salone ha appeso ad una parete, in bella vista, l'attestato di **'Negozio inclusivo'** che gli è stato consegnato!

Dopo aver letto la storia di Alessandro, il parrucchiere, prova a riflettere su ciò che di nuovo ha imparato durante il corso sulla sua professione.

Per rendere il suo salone più inclusivo, Alessandro ha deciso di:

.....

Appendice 7.2: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE”

Rifletti sulle professioni e prova a rispondere alle domande.

INFERMIERE/A

Quali attività professionali svolge?

.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....



Quali conoscenze e capacità sono necessarie?

.....

In che modo questa professione è utile per l’inclusione e il benessere di tutte le persone?

.....

SEGRETARIO/A

Quali attività professionali svolge?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Quali conoscenze e capacità sono necessarie?

.....
.....
.....

In che modo questa professione è utile per l'inclusione e il benessere di tutte le persone?

.....
.....
.....

AVVOCATO/AVVOCATESSA

Quali attività professionali svolge?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Quali conoscenze e capacità sono necessarie?

.....
.....
.....

In che modo questa professione è utile per l'inclusione e il benessere di tutte le persone?

.....
.....
.....

Appendice 7.3: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Si possono progettare e costruire case, uffici e negozi inclusivi?

- no, non è possibile tenere conto dei bisogni di tutti
- no, i lavoratori e le lavoratrici non possono prevedere soluzioni diverse per garantire l'accesso di tutti e tutte
- sì, tutti i lavoratori e le lavoratrici possono impegnarsi per garantire accessibilità e inclusione

2. Un negozio è inclusivo quando:

- non ha barriere architettoniche che impediscano l'accesso alle persone con disabilità motoria
- il commesso o la commessa non è interessato/a a persone che parlano lingue diverse
- ha spazi stretti in cui, ad esempio, è difficile muoversi con un passeggino

3. Un parco gioco è inclusivo quando:

- è stato progettato per bambini con disabilità motoria ma non per chi ha disabilità di altro tipo come quelle uditive o visive
- alcuni giochi possono essere utilizzati da tutti e tutte ma altri invece sono riservati solo ad alcuni bambini
- tutti i giochi sono progettati per essere usati da tutti i bambini e tutte le bambine per giocare e divertirsi insieme

4. Quale tra questi giochi NON è inclusivo:

- un castello colorato in cui si entra salendo una rampa
- uno scivolo stretto, alto e ripido
- un'altalena spaziosa in cui può salire anche chi ha una disabilità motoria

5. Un museo che voglia essere inclusivo quale caratteristica dovrebbe avere?

- rampe di accesso all'ingresso e scale all'interno
- cartelli di spiegazione con scritte grandi, in braille, in lingue diverse ed indicazioni sonore
- ascensori in zone separate, lontani da raggiungere

6. Quali lavoratori e lavoratrici possono agire affinché un mezzo di trasporto come l'autobus sia attento a tutte le persone?

- gli autisti e le autiste

- chi controlla i biglietti a bordo
- tutti i lavoratori e le lavoratrici, dall'ingegnera o ingegnere che progetta l'autobus all'operatore o all'operatrice che vende i biglietti

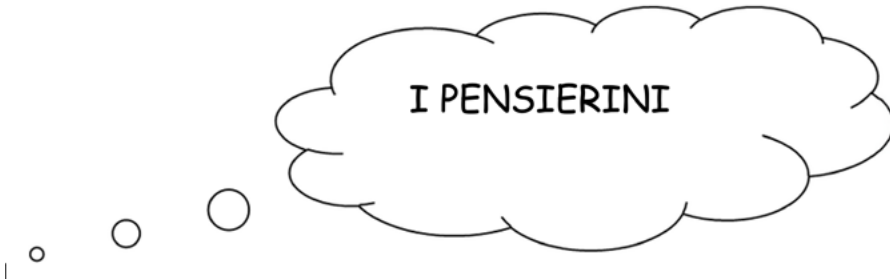
7. Quando una città è sostenibile ed inclusiva?

- tutti e tutte possono avere accesso a qualsiasi luogo
- chi è anziano non può andare in certi luoghi a causa delle barriere architettoniche (per esempio troppe scale)
- chi ha una disabilità visiva non può attraversare la strada da solo perché il semaforo non è dotato di un'indicazione sonora

8. Una città NON è attenta al benessere delle persone quando:

- chi parla una lingua diversa fatica ad essere compreso ed aiutato
- chi ha una disabilità motoria può salire su un autobus o su un treno perché questi sono dotati di rampa
- chi ha una disabilità uditiva può visitare un museo poiché cartelli e scritte sono facilmente visibili e comprensibili

Appendice 7.4: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....

.....

.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....

.....

.....

Appendice 7.5: Compiti per casa

Le avventure di Omar e Sara

Giulia, la mamma di Sara, va a prendere Omar e Sara a scuola e sulla strada di casa Omar le chiede: “Giulia quando ci porti a fare un giro sul tuo enorme autobus?”, lei sorride e risponde: “Molto presto Omar, questa volta però c’è una novità!”, “Davvero? Che cosa?” aggiunge Omar incuriosito...

“Finalmente l’azienda di trasporti per cui lavoro lo ha reso inclusivo e così ci potranno salire molte più persone!”, dice la mamma... “È così grande l’autobus che pensavo ci potessero già salire molte persone” la interrompe Sara.

“Sì è vero Sara è molto grande e ci possono stare molte persone sia in piedi tenendosi alle maniglie che sedute, ma purtroppo spesso chi è anziano, chi ha bambini piccoli nei passeggini oppure chi ha una disabilità motoria non può nemmeno salire a causa di uno scalino troppo alto per accedere all’autobus; vi ricordate che quando venite a fare un giretto per la città sul mio autobus vi dico sempre di fare attenzione a non cadere quando scendete e salite?” e aggiunge “D’ora in poi chi ha qualsiasi difficoltà potrà salire sull’autobus tramite uno scivolo che è stato montato in corrispondenza delle porte di salita e discesa e che io posso mettere in funzione ogni volta che ce n’è bisogno!... ma ci sono anche altre novità!! Sia noi autisti che i controllori degli autobus abbiamo fatto un corso di aggiornamento per poter accogliere sull’autobus persone molto eterogenee, che parlano lingue differenti, che hanno delle difficoltà e disabilità e sull’autobus è stato aggiunto un QR code in modo che ciascuno possa ascoltare e leggere le informazioni e le regole dell’autobus in ogni lingua”.

Pensando alla storia di Sara e Omar, prova a suggerire a Giulia, la mamma di Sara, quali ulteriori attività professionali potrebbe compiere per fare in modo che il suo autobus sia maggiormente accessibile e inclusivo per tutte e tutti:

.....
.....
.....

Ottava sessione del laboratorio di Orientamento 5.0

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

L’ottavo incontro si focalizza sull’importanza della formazione e dell’aggiornamento per la vita lavorativa e sul contributo delle diverse discipline scolastiche per lo svolgimento delle attività professionali⁴.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Nell’avviare quanto previsto in questa sessione, la/il conduttrice/conduuttore ricorda i contenuti trattati nell’incontro precedente, assegna i bollini e procede alla revisione dei compiti per casa. Il/la conduttore/conduttrice presenta l’obiettivo dell’ottava sessione sottolineando l’importanza dello studio, i vantaggi associati, le caratteristiche e le tipologie di studio, la formazione necessaria per svolgere il lavoro e i vantaggi di studiare tutte le materie: crescere da un punto di vista culturale, potenziare capacità ed intelligenza, capire la realtà che ci circonda, stare insieme ad altre persone, fare nuove esperienze, prepararsi a diventare lavoratori.

⁴ Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale (vedasi Appendice 8.2) contenente 8 quesiti a proposito delle definizioni di studio, delle caratteristiche e delle tipologie di studio, dell’utilità dello studio e dell’importanza dell’aggiornamento continuo; e considerando 3 professioni.

Prestazioni: l’alunno/a individua le risposte attese ed elenca per ogni professione le discipline scolastiche necessarie a svolgerla.

Criterio di padronanza: l’obiettivo si considera raggiunto se l’alunno/a risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 e descrive le discipline scolastiche necessarie per svolgere almeno due professioni su tre.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice dell'attività introduce il concetto di studio e si focalizza sui suoi aspetti positivi

“Secondo voi, cosa vuol dire studiare? ...Bene! Lo studio è l'insieme delle strategie messe in atto per acquisire conoscenze su una data materia e per collegare le conoscenze delle diverse materie. Alcuni aspetti positivi dello studio sono: acquisire nuove conoscenze; comprendere le minacce del pianeta e individuare delle soluzioni; collaborare con i compagni e le compagne per pensare insieme a soluzioni nuove e originali; saper confrontare ciò che sappiamo con altri ed esprimere le nostre idee; fare nuove esperienze; sviluppare le proprie capacità; acquisire le conoscenze di base per poter svolgere le attività lavorative; capire la realtà che ci circonda; aumentare le possibilità di raggiungere i nostri obiettivi.

Studiare è impegnativo e richiede fatica, perché per farlo bene bisogna sapersi organizzare, essere concentrati ed avere pazienza, per esercitarsi finché non siamo sicuri di aver imparato bene.”

Discute l'utilità delle diverse discipline per il lavoro a vantaggio della costruzione di contesti inclusivi e sostenibili, utilizzando istruzioni simili alle seguenti:

“Ora che sappiamo meglio cosa è lo studio è importante sapere a cosa serve! Allora possiamo dire che andare a scuola e studiare sono utili per imparare tante cose, per acquisire tante conoscenze tramite le discipline. Ogni disciplina è importante e dà un contributo per ogni lavoro che si vuole svolgere e per fare la differenza nel creare comunità/città/contexti che siano sostenibili e inclusivi”.

Proviamo a vedere come ogni disciplina può fare la differenza!!!

- ✓ *la MATEMATICA è utile in quanto la nostra è una società tecnologica, in cui bisogna saper lavorare in modo preciso, con metodi rigorosi ed efficaci... alla matematica è stato riconosciuto un ruolo cruciale per l'analisi e la soluzione dei problemi del nostro pianeta tanto che è stata avviata un'iniziativa mondiale che mette insieme matematici e matematiche di vari paesi del mondo che lavorano insieme per elaborare dei modelli matematici, ad esempio per fare delle previsioni accurate per eventi come uragani e terremoti...*
- ✓ *l'ITALIANO è utile per parlare e scrivere adeguatamente e per farci comprendere bene dai colleghi e dalle colleghe, dalle clienti e dai clienti, dalle compagne e dai compagni, e dagli altri cittadini e dalle altre cittadine, ad esempio, delle nostre idee e delle nostre azioni a vantaggio del pianeta, dell'ambiente, degli animali, delle piante e delle altre persone e*

- per collaborare con loro a nuove idee e nuove soluzioni.*
- ✓ *l'INGLESE è tra le lingue più parlate nel mondo e la più studiata in Europa... e questo può essere utile per parlare e collaborare con persone di cultura diversa per affrontare problemi che riguardano non solo la nostra comunità/la nostra città ma tutto il pianeta... l'inglese è anche importante per conoscere realtà lontane dalla nostra, per essere in contatto con gli esperti e le esperte in tutto il mondo e poter studiare ed aggiornare le nostre conoscenze sulle questioni dell'ambiente e della salute e del benessere delle persone su libri e riviste internazionali.*
 - ✓ *la GEOGRAFIA è utile per conoscere meglio il nostro ambiente e le sue caratteristiche, per studiare i fenomeni che coinvolgono l'ambiente, il clima, gli eventi metereologici, i rischi ambientali, per sapere cose nuove su paesi vicini e lontani nel mondo.*
 - ✓ *la STORIA è utile per conoscere le origini della nostra società, per comprendere i processi e le decisioni del passato che hanno provocato le sfide e i problemi del pianeta di oggi, per conoscere le strategie belle che sono state pensate nel passato e che possono essere utilizzate anche oggi, per conoscere le storie di coloro che nel passato si è dato da fare per denunciare le ingiustizie subite dalle popolazioni.*
 - ✓ *la BIOLOGIA e le discipline scientifiche sono utili per conoscere meglio noi stessi ed il nostro corpo, per capire i fenomeni naturali intorno a noi e aumentare la nostra sensibilità ai problemi dell'ambiente e del pianeta, per conoscere l'ecosistema e la biodiversità.*
 - ✓ *l'INFORMATICA e la TECNOLOGIA sono utili perché la maggior parte della conoscenza nella nostra società è trasmessa attraverso internet e il computer e le nuove tecnologie; quindi, saperle usare bene ci permette di collaborare con persone a distanza, comunicare, essere sempre aggiornati con ciò che succede in altre parti del mondo.*
 - ✓ *l'ARTE e la MUSICA sono utili per saperci guardare intorno e riconoscere la bellezza di ciò che ci circonda, per allenare la nostra mente a produrre idee creative e fantasiose, per utilizzare la musica, le immagini, i quadri, ecc. come strumenti per sensibilizzare le persone sui temi del rispetto dell'ambiente e delle persone.*
 - ✓ *l'EDUCAZIONE MOTORIA è utile per conoscere il proprio corpo, per fare sport e collaborare in squadra con compagni e compagne diversi e per aiutare l'ambiente! ... camminare, correre, salire e scendere le scale fa risparmiare gli alti costi di energia elettrica che si hanno utilizzando l'ascensore o ridurre lo smog che provoca la macchina.*

- ✓ *è necessario capire qualcosa di LEGGI e DIRITTO per sapere cosa e come dobbiamo comportarci, quali sono i nostri obblighi ed i nostri diritti a scuola, a lavoro... come abbiamo visto nei primi incontri di questo laboratorio.*

Ogni disciplina è importante per essere ‘i cittadini e le cittadine’ e ‘le lavoratrici e i lavoratori’ del futuro, per attrezzare il loro pensiero, la loro intelligenza, affinché possano dare il loro contributo... inoltre tutte le discipline interagiscono tra loro... la musica richiede ad esempio elementi di matematica, ci sono infatti dei rapporti numerici tra le frequenze sonore... e tra tutte le discipline ci sono relazioni ed elementi comuni...

Provate a pensare a cosa succederebbe se i giovani non andassero più a scuola e non studiassero: non ci sono lavori che possono essere svolti senza una adeguata preparazione! I giovani senza formazione e senza scuola sarebbero più facilmente ‘sfruttati’!

Questo per dire W la scuola!!! Anche se costa fatica e richiede impegno, essa è uno strumento per crescere, per stare con gli altri, per far ‘fruttare’ l’intelligenza, per fare nuove esperienze, per esplorare pian piano il mondo!”

Avvalendosi anche della storia di Nadir (Appendice 8.1), la/il conduttrice/conduuttore può fornire degli esempi del contributo delle diverse discipline per le professioni. Infine, può descrivere le tappe della formazione (nido di infanzia, scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado, università, corsi post-lauream) ed enfatizzare l’importanza dell’aggiornamento e della formazione continua per il mondo del lavoro, utilizzando istruzioni ed esemplificazioni come le seguenti:

“Tutti i lavoratori e tutte le lavoratrici devono aggiornare costantemente le loro conoscenze e capacità per svolgere al meglio il loro lavoro... Tutti i lavori, infatti, con il passare del tempo cambiano e questo è dovuto:

- *all’EVOLUZIONE DELLA TECNOLOGIA che porta dei cambiamenti nei lavori, pensiamo al treno, prima era a vapore e andava abbastanza veloce, adesso con le nuove tecnologie sono stati costruiti treni elettrici ad alta velocità che sono meno inquinanti e poi ad esempio usano la frenata per recuperare energia elettrica... Provate a pensare ad esempio alla telemedicina che permette di visitare virtualmente le persone a casa, di monitorare la salute dei bambini e delle bambine e delle persone che hanno delle patologie che così non devono recarsi frequentemente in ospedale... ma anche i tanti ausili e strumenti che aiutano ad esempio le dottoresse e i dottori nella diagnosi di una malattia – chissà cosa si potrà fare fra qualche anno...;*

- *anche al PROGRESSO DELLA SCIENZA... provate a pensare ad esempio alla pandemia da COVID-19 e al fatto che grazie agli studi sono stati messi a punto dei vaccini e delle medicine per prevenire e curare le situazioni più gravi... Provate a pensare agli studi e alle ricerche in materia di ecologia, di risparmio energetico, della possibilità di utilizzare macchine elettriche. Provate a pensare come potranno cambiare alcuni lavori quando utilizzeremo le macchine elettriche...”*

“Adesso che abbiamo visto che i lavori cambiano grazie alle scoperte e all’evoluzione tecnologica e delle scienze dobbiamo pensare che, se cambiano i lavori devono adeguarsi anche le conoscenze di chi lavora, delle persone che svolgono quel lavoro... e come si fa ad adeguare le conoscenze e capacità? Ed ecco che entra in gioco l’importanza dell’aggiornamento e della formazione, continuare a studiare per essere sempre informati! È necessario tenersi aggiornati sulle nuove scoperte e le evoluzioni scientifiche rispetto al proprio ambito lavorativo, in modo da poter migliorare, andare avanti, apportare delle modifiche al proprio metodo di lavoro o cambiarlo. Facciamo un esempio, pensiamo ad un dottore o ad una dottoressa, aggiornandosi viene a conoscenza di una nuova crema anestetizzante, decide di utilizzarla prima di fare una puntura ai suoi pazienti, vede che ha dei risultati positivi, i pazienti provano meno dolore e sono più soddisfatti, così decide di usarla sempre...”

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del modulo

Il/la conduttore/conduttrice sintetizza i punti principali dei temi trattati, utilizzando delle istruzioni analoghe alle seguenti:

“Siamo arrivati alla fine dell’ottava sessione, facciamo un po’ il riassunto di oggi! 1) Abbiamo imparato cosa vuol dire studiare e i vantaggi dello studio per il pianeta. 2) Abbiamo capito a che cosa serve studiare e che ogni professione ha la sua formazione. 3) Abbiamo capito l’importanza dell’aggiornamento e della formazione”.

Procede alla valutazione dell’efficacia dell’insegnamento (Appendici 8.2 e 8.3) e, per facilitare il mantenimento e la generalizzazione dell’apprendimento, assegna dei ‘compiti per casa’ (vds Appendice 8.4). Al termine della sessione, assegna i bollini per la partecipazione, rinforza ogni partecipante per un comportamento positivo attuato e l’intero gruppo, e può far compilare ‘I pensierini’ (Appendice 8.4).

Appendici dell'ottava sessione

Appendice 8.4: La storia di Nadir

LA STORIA DI NADIR

Nadir è arrivato in Italia dal nord Africa 12 anni fa e da tanti anni lavora in uno studio di restauro sostenibile insieme a Micaela, Federico e Giulia. Il loro compito è quello di riparare un dipinto su tela, che si è lacerato. Si tratta di una bella collaborazione tra uomini e donne diversi, di persone con religioni diverse, con e senza difficoltà e disabilità ed è proprio l'eterogeneità che è un grande vantaggio per lo studio di restauro... ognuno dà il proprio contributo e da idee diverse nascono quelle più creative e originali!

In questo laboratorio di restauro, i lavoratori e le lavoratrici sono molto attenti, nel loro lavoro, alla salvaguardia dell'ambiente e utilizzano prodotti innovativi ed ecologici. Inoltre, si impegnano molto per rendere il loro luogo di lavoro inclusivo per clienti molto eterogenei, provenienti da paesi differenti, che parlano lingue diverse, che presentano difficoltà e disabilità.

Quali conoscenze Nadir, Micaela, Federico, e Giulia devono possedere per riuscire a portare a termine il suo compito? Tutte!!

- **Arte/Immagine/Tecnologia:** devono aver studiato a fondo la Storia dell'Arte, per conoscere le caratteristiche dei dipinti, l'uso dei colori, le tecniche di pittura, le caratteristiche dei dipinti dei grandi maestri;
- **Storia:** devono conoscere i periodi storici in cui vengono prodotte le opere che restaurano, per poter capire meglio in che contesto è stata realizzata un'opera e per quale finalità, da chi è stata voluta, e

cosa doveva rappresentare, ad esempio per raccontare una guerra, per raccontare un'ingiustizia a un gruppo di persone, ma anche per raccontare degli avvenimenti storici molto belli;

- **Chimica/Scienze:** devono conoscere la composizione chimica dei materiali che utilizzano, come ad esempio i colori o i solventi che usano per pulire le opere, o le caratteristiche dei tessuti, su cui sono realizzate le opere. Devono conoscere la differenza tra prodotti attenti all'ambiente e prodotti inquinanti e scegliere quelli che rispettano l'ambiente;
- **Matematica:** devono conoscere la matematica per essere in grado di prendere adeguatamente le misure, per usare strumenti computerizzati... per produrre i composti devono essere a conoscenza di simboli e formule matematiche;
- **Italiano:** devono saper leggere, ma anche conoscere l'italiano, per studiare i documenti, in cui si hanno notizie relative all'opera e al suo autore/autrice, devono saper parlare adeguatamente con i loro clienti e spiegare loro quali tecniche e prodotti utilizzano, devono interagire tra loro e concordare su quali prodotti ecologici utilizzare e quali evitare;
- **Geografia:** devono conoscere il luogo nel quale l'opera è stata prodotta, in quale città, le caratteristiche e le risorse ambientali presenti in quel territorio, devono valutare l'incidenza delle condizioni ambientali sullo stato di degrado dell'opera;
- **Inglese:** devono saper studiare e documentarsi sulle più recenti scoperte in campo artistico e sulle tecniche di restauro sostenibile ed essere in contatto con la comunità scientifica in tutto il mondo, per scambiarsi conoscenze, tecniche, e potersi confrontare con persone esperte;
- **Informatica:** devono saper utilizzare i mezzi più innovativi che servono a comunicare con persone in ogni parte del mondo, e saper attingere alle informazioni presenti in rete, inoltre devono conoscere e utilizzare i programmi per computer specifici per il settore artistico (come, ad esempio, programmi di grafica);
- **Educazione motoria:** svolgono il loro lavoro per molte ore seduti, devono quindi conoscere bene alcuni principi e tecniche per una corretta postura e per avere una buona salute fisica.

Appendice 8.2: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE”

Dopo aver letto la storia di Nadir e dei suoi colleghi Micaela, Federico e Giulia, rispondi alle domande ed elenca 3 materie scolastiche che è necessario possedere per poter svolgere al meglio queste professioni:

COMMESO/A

Quali attività professionali svolge?

.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....

Quali conoscenze e capacità deve acquisire?

.....

Indica tre materie scolastiche utili per acquisire queste conoscenze e capacità

1° materia →.....

2° materia →.....

3° materia →.....

VETERINARIO/A

Quali attività professionali svolge?

.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....

Quali conoscenze e capacità deve acquisire?

.....

Indica tre materie scolastiche utili per acquisire queste conoscenze e capacità

1° materia →.....

2° materia →.....

3° materia →.....

INSEGNANTE

Quali attività professionali svolge?

.....
.....
.....

Quali strumenti utilizza nel suo lavoro? E in quali luoghi di lavoro?

.....
.....
.....

Quali conoscenze e capacità deve acquisire?

.....
.....
.....

Indica tre materie scolastiche utili per acquisire queste conoscenze e capacità

1° materia →.....

2° materia →.....

3° materia →.....

Appendice 8.3: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Lo studio:

è un'attività che serve a diventare più abili da un punto di vista fisico (imparare a camminare, andare in bicicletta, ecc.)

è l'insieme di attività che aiuta gli adulti a insegnare meglio a bambini e adolescenti

è l'insieme delle strategie messe in atto per acquisire conoscenze relative a diverse discipline e materie

2. I vantaggi dello studio:

riguardano l'imparare cose nuove, lo stimolare le nostre abilità, la nostra intelligenza e capacità di pensare e riflettere, ecc.

in realtà lo studio non ha vantaggi, in quanto è soprattutto fatica e tanto impegno

riguardano il fatto che i genitori possono andare a lavorare senza preoccuparsi per i propri figli

3. Possiamo anche considerare i seguenti vantaggi dello studio (segnare tutte le opzioni considerate corrette):

- farci fare nuove esperienze e quindi dare vita a ‘nuove abilità’
- farci sperimentare delle difficoltà di comprensione
- farci riflettere sui problemi del pianeta e su come risolverli

4. Generalmente la scuola e lo studio:

- sono indispensabili a svolgere qualsiasi attività lavorativa
- sono utili, ma non necessari a svolgere un lavoro pratico
- sono di aiuto solo per le professioni in cui si lavora con le idee e la creatività

5. I lavoratori e le lavoratrici che vogliono mantenersi aggiornati:

- non studiano e non frequentano corsi dopo la laurea
- frequentano dei corsi, leggono e studiano ‘le novità’ nel loro settore
- è importante che si facciano dare qualche indicazione dai colleghi in quanto chi lavora non può studiare

6. Pensando al lavoro di ingegnere, qual è la sequenza formativa più corretta? (INDICA COL NUMERO 1 LA PRIMA SCUOLA DA FREQUENTARE, 2 PER LA SECONDA, ECC.)

- Istituto tecnico per Geometri.....
- Scuola primaria.....
- Scuola dell’infanzia.....
- Corso di Laurea Triennale in Ingegneria Civile e Ambientale.....
- Scuola secondaria di primo grado.....

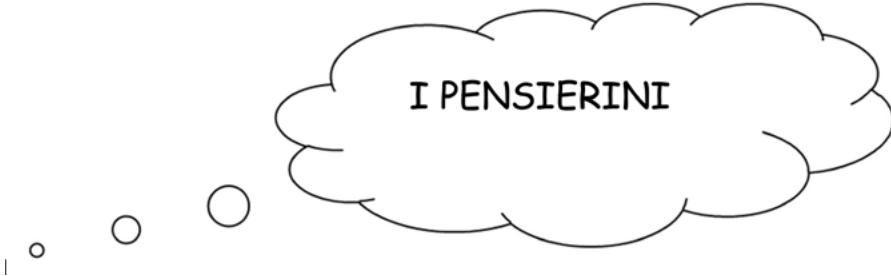
7. I lavori e le professioni:

- rimangono sempre gli stessi, con il tempo non cambiano
- nel corso del tempo possono cambiare le attività che si chiede di svolgere
- cambiano continuamente, le attività che si chiede di svolgere sono sempre diverse

8. Quali sono i fattori che possono favorire dei cambiamenti nel modo di svolgere i lavori (segna tutte le risposte considerate corrette):

- nuove scoperte scientifiche
- l’invenzione di nuovi strumenti
- la costruzione di edifici
- la produzione di film e documentari
- nuove conoscenze per spiegare i fenomeni
- lo sviluppo della tecnologia

Appendice 8.4: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....

.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....

.....

.....

Compiti per casa

Le avventure di Omar e Sara

Omar e Sara conoscono Enrico e Martina ad un corso sulla sicurezza che si svolge a scuola. Enrico e Martina sono due vigili del fuoco e sono a scuola per dare dei suggerimenti su come affrontare alcune situazioni di pericolo. Dopo il corso, Omar chiede loro di raccontargli qualcosa sul loro lavoro. Allora Enrico prende la parola e dice: "Io mi occupo principalmente di prevenire e spegnere gli incendi e, quindi, salvaguardare l'ambiente, di effettuare soccorsi a persone che hanno avuto incidenti di ogni tipo".

Martina si aggiunge al discorso e dice: "Io sono una vigilessa del fuoco specializzata come sommozzatrice". Sara, molto sorpresa, le chiede di spiegare bene di cosa si occupa. Martina allora dice: "I vigili e le vigilesse del fuoco

sommozzatrici intervengono negli incendi a bordo di navi, nella ricerca di persone in mare, laghi e fiumi, e molte altre cose. Il mio lavoro aiuta anche l'ambiente, perché cerchiamo di ridurre i danni provocati, ad esempio, da navi che vanno a fuoco e che magari contengono molta plastica, che, se bruciata o dispersa in mare inquina tantissimo”.

Omar e Sara rimangono molto sorpresi dai loro racconti. Enrico allora chiede ai bambini: “Ci avete fatto tante domande, ora tocca noi: secondo voi quali strumenti usiamo nel nostro lavoro?”. Interviene quindi Omar “Sicuramente tu Enrico dovrai avere una tuta speciale che ti protegga dal fuoco e dal calore e una maschera che ti aiuti a respirare se c'è del fumo”, Sara aggiunge: “Non solo una tuta speciale, ma anche dei guanti, un casco, gli stivali e gli occhiali!”. Omar sempre più interessato chiede quindi a Martina quali strumenti lei utilizzi, e lei risponde “Io bambini invece devo lavorare in acqua e quindi ho bisogno ovviamente delle barche, e secondo voi come posso proteggermi?”. Interviene subito Sara e aggiunge: “A te servirà una tuta subacquea che si chiama muta, ma anche le pinne, una maschera, le bombole di ossigeno e molte altre cose!”. “Bambini siete davvero bravissimi, avete indovinato proprio tutto!” conclude Enrico.

Infine, Sara chiede curiosa “come si fa a diventare una vigilessa o un vigile del fuoco?”. Enrico e Martina raccontano il loro percorso formativo, sottolineando come ogni materia scolastica serve a qualcosa. Enrico dice: “ad esempio, studiare scienze ci ha aiutato a capire come si accende e spegne un fuoco; studiare matematica mi è stato utile per calcolare le distanze a cui piazzare le pompe dell'acqua; studiare italiano è molto importante per imparare a parlare con gli altri e a collaborare. Questi sono solo alcuni esempi, potrei farvene tanti altri”. Martina aggiunge che: “è molto importante studiare bene ogni materia che la scuola propone, perché ognuna serve a sapere qualcosa di utile per fare questo bellissimo lavoro”.

Enrico, quindi, dice: “Inoltre, noi partecipiamo molto spesso a corsi di aggiornamento sulle nuove innovazioni per spegnere un incendio o aiutare una persona che è rimasta bloccata in auto, così da migliorare sempre di più.” Martina aggiunge: “Spesso partecipiamo anche a corsi di formazione che ci aiutano a sapere come relazionarsi con ogni tipo di persona, come ad esempio con coloro che possono avere disabilità psichica o fisica. In questo modo siamo sicuri di poter aiutare tutti nel modo migliore e nel modo più corretto possibile”.

Ti vengono in mente altri esempi di materie scolastiche che possono essere utili per svolgere bene il lavoro di vigile e vigilessa del fuoco? (Oltre quelle già indicate nella storia)

> Materia scolastica:.....

è utile perché:.....

.....

> Materia scolastica:.....

è utile perché:.....

.....

Perché Enrico e Martina sono convinti che l'aggiornamento sia importante per la loro professione?

.....

.....

.....

Nona sessione del laboratorio di Orientamento 5.0

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Questa sessione si propone di analizzare alcune situazioni spiacevoli che possono verificarsi nei contesti lavorativi a svantaggio della sostenibilità ambientale e sociale (ad esempio condizioni di discriminazione e isolamento sociale, sfruttamento eccessivo delle risorse naturali, ecc.); enfasi è quindi data al senso di ingiustizia per queste situazioni e alla responsabilità individuale nei confronti degli altri, dell’ambiente e del pianeta.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Il/la conduttore/conduttrice dell’attività, dopo aver sintetizzato i contenuti trattati nella sessione precedente, rivisto i compiti per casa, assegnato i bollini per la presenza e i compiti per casa, può presentare l’obiettivo⁵ della nona sessione sottolineando che è importante essere delle sentinelle di sostenibilità e inclusione.

“Siamo quasi alla fine della nostra storia avventurosa! Ormai avrete capito che è importante che tutti, nessuno escluso, si preoccupino per gli altri, per gli

⁵ Obiettivo: *Condizioni*: data una prova criteriale contenente 8 quesiti a scelta multipla a proposito dei comportamenti sociali OK a salvaguardia dei diritti di tutte le persone, dell’ambiente e del pianeta; e un evento spiacevole in cui i diritti delle persone non sono rispettati. *Prestazioni*: Il bambino o la bambina individua le risposte attese e scrive le azioni sociali OK per fronteggiare la situazione spiacevole. *Criterio di padronanza*: l’obiettivo si considera raggiunto se il bambino o la bambina risponde correttamente ad almeno 6 domande su 8 e scrive almeno due azioni sociali OK per fronteggiare la situazione spiacevole.

animali, per l'ambiente, per il Pianeta... Oggi scopriremo insieme tanti piccoli gesti per essere dei bravi guardiani dei diritti di tutti...".

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice fornisce diverse esemplificazioni di situazioni spiacevoli che possono verificarsi a svantaggio delle persone, dell'ambiente e del pianeta. Inoltre, guida l'attenzione dei partecipanti sul senso di ingiustizia che queste situazioni comportano e sul senso di responsabilità sociale nei confronti degli altri, dell'ambiente e del pianeta e fornisce esempi di azioni OK che possono essere messe in atto per fronteggiare queste situazioni.

"Nelle scorse settimane abbiamo parlato di diritti... diritti delle lavoratrici e dei lavoratori, diritti delle piante, degli animali, del pianeta... è possibile talvolta che qualcuno di questi diritti non venga rispettato ... ad esempio un lavoratore o una lavoratrice può non essere trattato/a bene nel contesto di lavoro... ad esempio è possibile che non venga mai invitato dai colleghi e dalle colleghe a bere un caffè insieme, mentre tutti gli altri vanno alla macchinetta del caffè per una pausa ... oppure che venga preso in giro dai colleghi o dal datore di lavoro ... oppure che durante una riunione, quando è il suo turno di dire la sua opinione, i colleghi e le colleghe iniziano a ridere e a parlare tra loro e non lo ascoltano..."

"Secondo alcuni esperti di diritto queste situazioni spiacevoli sono proprio un'ingiustizia, che non fanno stare bene le persone a lavoro! Voi state diventando dei bambini e delle bambine attenti e attente ai diritti delle persone e del pianeta... ed essere delle bambine e dei bambini attenti ai diritti significa anche darsi da fare per fare in modo che le persone non vivano situazioni spiacevoli... non fare nulla in queste situazioni, ignorare, non intervenire, dare scarsa attenzione al problema; continuare a fare le proprie cose e fare finta di niente, ecc. sono infatti considerati comportamenti NON OK!

Quali azioni OK potreste invece mettere in atto? cosa potreste fare per difendere i diritti del vostro collega?"

"È possibile anche che a lavoro possano capitare situazioni spiacevoli nei confronti dell'ambiente e del pianeta... ad esempio un collega o una collega NON attenta alla raccolta differenziata, che butta ad esempio la carta nel cestino della plastica, oppure che spreca tantissimi fogli, che lascia sempre la luce accesa nel suo ufficio anche quando non è in stanza, che non rispetta i diritti degli animali... anche queste situazioni sono spiacevoli perché queste lavoratrici e questi lavoratori non sono attenti ai diritti dell'ambiente e del pianeta... come

lavoratori e lavoratrici del futuro quali azioni OK potreste mettere in atto? cosa potreste fare per far fronte a queste situazioni spiacevoli?

Per fornire ulteriori esempi di situazioni spiacevoli, il/la conduttore/conduuttrice potrebbe leggere la storia di Omar e Sara (Appendice 9.1).

Terza fase: sintesi, verifica e passi verso la conclusione del modulo

Avviandosi alla conclusione della sessione sarebbe opportuno che il/la conduttore/conduuttrice sintetizzasse quanto proposto nel corso delle fasi precedenti e chiedesse ai partecipanti di fare esempi di comportamenti OK da mettere in atto in situazioni spiacevoli. Può procedere alla verifica del raggiungimento dell'obiettivo della sessione, a raccogliere le riflessioni sull'incontro e ad assegnare i bollini per la partecipazione e i compiti per casa, utilizzando materiali analoghi a quelli qui presentati (Appendici 9.2, 9.3, 9.4).

Appendici della nona sessione

Appendice 9.1: La storia di Omar e Sara

LE AVVENTURE DI OMAR E SARA

L'incontro di oggi sulle situazioni spiacevoli che possono verificarsi nei contesti lavorativi ha davvero colpito Sara e Omar che, dopo l'incontro con (NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE), hanno molto riflettuto su questo insieme ai compagni e alle compagne.

Omar inizia a dire ai compagni e alle compagne che a lui piace molto essere a scuola con loro, che è proprio bello fare delle cose insieme, si diverte molto con loro e che sarebbe molto triste se venisse escluso. Bryan, un compagno di Omar e Sara, racconta una situazione spiacevole che è successa ad un collega di suo papà, che non veniva trattato bene da una collega... veniva trattato male rispetto agli altri colleghi, non veniva mai invitato a bere il caffè al distributore, veniva interrotto ogni volta che iniziava a parlare e dire cosa pensava, e veniva preso in giro... il papà di Bryan però ha deciso di NON ignorare questa situazione spiacevole e ha chiaramente detto a questa collega che non era giusto comportarsi così! Sara aggiunge: "che bravo il tuo papà!! Come direbbe NOME CONDUTTORE/CONDUTTRICE ha proprio fatto un'azione OK!!!"

Omar aggiunge: "Sì è stato proprio OK..., se mi fossi anche io trovato in quella situazione avrei detto e fatto..."

Completa la storia di Omar, scrivendo che cosa avresti detto e fatto in questa situazione spiacevole

.....

Appendice 9.2: Prova criteriale

METTIAMOCI ALLA PROVA...

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sulla risposta che ritieni corretta.

1. Quando i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici NON vengono rispettati si tratta di:

- cattivo lavoro
- buon lavoro
- non si può parlare di ingiustizia

2. Se ci si accorge che i diritti di un collega o di una collega non vengono rispettati:

- è meglio non intromettersi e pensare a sé
- è necessario intervenire in modo ragionevole
- è opportuno chiamare un altro collega perché sia lui a risolvere il problema

3. Se si sente fare un commento negativo su un collega in sua assenza:

- bisogna chiamarlo e riferire tutto
- è opportuno intervenire e spiegare perché non è un comportamento corretto
- è bene chiamare altri colleghi e parlarne tutti insieme senza il diretto interessato

4. Non rispettare i diritti del pianeta e dell'ambiente sul luogo di lavoro:

- è un esempio di cattivo lavoro
- è un esempio di buon lavoro
- non influisce sulla definizione del lavoro perché l'ambiente non c'entra con il lavoro

5. Lucia è nel suo ufficio e alcuni colleghi la invitano a pranzare insieme a loro e specificano di non aver invitato Luca, il nuovo arrivato, che cosa dovrebbe fare Lucia?

- accettare l'invito, è normale non includere un nuovo collega
- non accettare l'invito e arrabbiarsi con i colleghi per il loro cattivo comportamento
- accettare l'invito estendendolo anche a Luca, spiegando ai colleghi che potrebbe essere un'ottima occasione per conoscerlo meglio

6. In futuro la minaccia del pianeta, rappresentata dai rischi ambientali, potrà essere affrontata:

- solo dagli studiosi e dalle studiose che si occupano di ambiente
- da tutti i lavoratori e le lavoratrici con i gesti quotidiani
- non si può affrontare con il lavoro

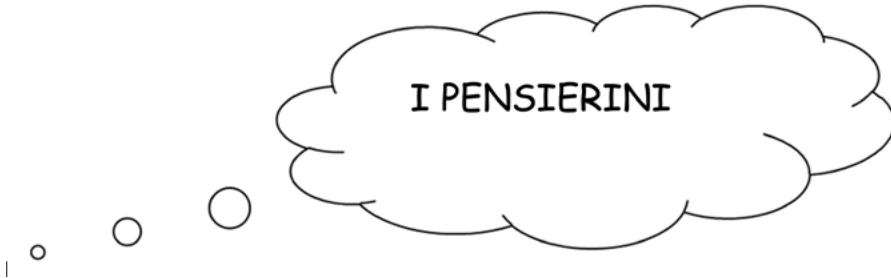
7. Quale dei seguenti comportamenti è corretto e difende i diritti dei lavoratori e delle lavoratrici?

- durante una riunione non rispettare il turno di parola di una persona
- se qualcuno parla male di un collega, intervenire, spiegare che non è un buon comportamento perché crea disagi e ingiustizie
- se qualcuno interrompe continuamente un collega mentre parla, iniziare a ridere per questa situazione

8. Quale dei seguenti comportamenti è corretto e difende i diritti dell'ambiente e del pianeta?

- non sprecare la carta e se possibile utilizzare documenti digitali
- stampare tante copie di uno stesso documento, anche se non servono!
- se qualcuno lascia la luce accesa, non fare nulla perché è solo responsabilità della persona che era in quella stanza

Appendice 9.3: Riflessioni finali



COMPLETA LE SEGUENTI FRASI

Oggi mi è piaciuto di più

.....
.....
.....

Oggi durante l'incontro mi è capitato di pensare a

.....
.....
.....

Appendice 9.4: Compiti per casa

Al bar un cliente è poco attento all'ambiente e agli altri clienti: getta per terra il tovagliolino dopo aver preso il caffè e la brioche, strappa le foglie della pianta posta all'ingresso del bar, non rispetta la fila. Se tu fossi il/la barista cosa potresti dire e fare?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Michele ha organizzato una festa per il suo pensionamento, ha invitato quasi tutti i suoi colleghi e sue colleghe tranne Giovanna. Giovanna ci è rimasta molto male ed è molto triste. Se tu fossi un/una collega di Michele, cosa potresti dire e fare?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Decima sessione del laboratorio di Orientamento

5.0 “Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme!”

Nell’ultimo incontro, i bambini e le bambine sono stimolati/e ad elaborare la propria ‘mission’ per il futuro per far fronte ad una o più minacce del pianeta. Sono stimolati a pensare alle attività professionali che potrebbero svolgere in futuro per la costruzione di un contesto inclusivo e sostenibile, gli strumenti, i luoghi di lavoro, le conoscenze e le abilità specifiche, i percorsi formativi e attività di aggiornamento.

Prima fase: richiamo e pubblicizzazione dell’obiettivo

Per l’avvio dell’ultima sessione, come negli incontri precedenti, il/la conduttore/conduttrice riprende i concetti affrontati, i compiti per casa, assegna i bollini e pubblicizza l’obiettivo⁶, precisando che in questo incontro i bambini e le bambine saranno invitati a fare ‘un salto nel loro futuro’ e a pensare alla loro ‘mission possible’.

⁶ Obiettivo: *Condizioni*: alla richiesta di scrivere la propria mission per il futuro.

Prestazioni: il/la partecipante individua un’attività professionale e descrive gli strumenti, i luoghi di lavoro, le conoscenze e le competenze necessarie, le collaborazioni con altri professionisti, il contributo per la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili, l’investimento nella formazione e nell’aggiornamento.

Criterio di padronanza: l’obiettivo si considera raggiunto se il/la partecipante individua un’attività professionale e descrive almeno uno strumento, un luogo di lavoro, una conoscenza/competenza necessaria, almeno una collaborazione con altri professionisti, almeno un contributo per la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili e sottolinea l’importanza di formarsi e aggiornarsi.

Seconda fase: spunti per l'insegnamento e stimoli all'apprendimento

Il/la conduttore/conduttrice dell'attività stimola i bambini e le bambine a pensare al loro futuro e alle sfide del pianeta di cui potrebbero occuparsi, utilizzando delle istruzioni come le seguenti:

“Adesso che abbiamo anche imparato ad essere dei bambini e delle bambine attenti ai diritti degli altri, dell'ambiente e del pianeta... vorrei che provassimo a fare uno sforzo e ad immaginarci tra qualche anno... proviamo a pensare alle cinque minacce, i cinque problemi di cui abbiamo parlato in queste settimane... di quale vorreste occuparvi nel vostro futuro? in tutte queste settimane abbiamo imparato che con ogni lavoro, ogni attività lavorativa si può fare la differenza per queste minacce ...oggi inizieremo a pensare alla vostra 'mission' per il futuro... al modo in cui anche voi potrete fare la differenza nel lavoro futuro ...è una mission per il futuro, vuol dire che ci sarà tanto tempo per realizzarla, che potrà cambiare, che pian piano potrete aggiungere attività e azioni per raggiungerla”.

Per guidare i bambini e le bambine nell'individuazione di una minaccia di un cui vorrebbero occuparsi nel loro futuro, il/la conduttore/conduttrice può utilizzare la storia di Omar e Sara e coinvolgere i/le partecipanti nella successiva esercitazione (Appendice 10.1). Individuata una minaccia, i bambini e le bambine possono essere stimolati/e a descrivere le attività professionali, gli strumenti, i luoghi di lavoro, le conoscenze e le competenze necessarie, le collaborazioni con altri professionisti, l'investimento nella formazione e nell'aggiornamento e il contributo per la costruzione di contesti inclusivi e sostenibili (Appendice 10.2).

Terza fase: Conclusione del training

A conclusione dell'incontro il/la conduttore/conduttrice dell'attività ripercorre brevemente gli argomenti trattati durante il laboratorio, sfogliando con i bambini e le bambine il quaderno del corso. In seguito, rinforza i bambini in modo specifico, anche in relazione ai bollini raccolti (token economy) e propone un'ultima scheda con una serie di domande al fine di svolgere una valutazione e verifica generale del percorso (vedasi Appendice 10.3).

Appendici della decima sessione

Appendice 10.1: La storia di Omar e Sara

LE AVVENTURE DI OMAR E SARA

Omar e Sara quasi giunti, insieme alla loro classe, al termine del viaggio avventuroso nel mondo delle professioni, chiacchierano tra loro sulle attività e sugli argomenti che hanno preferito nel corso di tutte queste settimane... “Sai Sara” dice Omar, “durante questo nostro viaggio ho capito una cosa... ho capito quale sarà la mia mission!”, stupita Sara gli chiede subito di continuare... “nel mio futuro vorrei fare qualcosa in prima persona per salvare il nostro pianeta, vorrei occuparmi dell’ambiente! Non sopporto proprio vedere i rifiuti per terra oppure, quando sono al mare, trovare moltissimi pezzi di plastica in acqua e non mi piace neanche vedere come certe persone non si preoccupano di rispettare l’ambiente e magari lasciano le luci accese oppure sprecano acqua e quindi vorrei insegnare a tutti e tutte a preoccuparsi del pianeta perché ne abbiamo uno solo e se continuiamo così chissà cosa succederà!” dice Omar, “è vero Omar! Tutti possiamo farlo, non è importante che lavoro si fa, come ci ha spiegato NOME CONDUTTORE/CONDUTTICE... infatti ogni tipo di lavoro e quindi ogni lavoratrice e lavoratore può fare qualcosa per salvare il nostro pianeta e ridurre i rischi ambientali!” aggiunge Sara. Poi Omar chiede: “Tu Sara ci hai pensato? Di che cosa vorresti occuparti?”, Sara risponde “in queste settimane ho sentito moltissimo parlare delle discriminazioni a lavoro e quindi ho pensato che anche io potrei agire e potrei fare la differenza per aiutare chi è in difficoltà! Sono sicura che continuando a studiare e ad impegnarmi potrei approfondire i diritti dei lavorato-

ri e delle lavoratrici, così qualsiasi lavoro farò, potrò avere le conoscenze e le capacità per occuparmene”, Omar risponde: “Ben detto Sara! è una responsabilità di tutti e tutte non solo di chi è coinvolto in prima persona, quindi tutti possiamo fare qualcosa!”.

Appendice 10.2: Esercitazione

“ADESSO TOCCA A TE”

Adesso tocca a te... pensando alla storia di Omar e Sara, prova a scrivere la tua ‘MISSION POSSIBLE’

Pensando al mio futuro...

Mi piacerebbe occuparmi di:

.....

Per quale motivo?

.....

Prova adesso a pensare ad una attività professionale o ad immaginare una attività professionale che ancora non esiste che potresti svolgere per far fronte a questa minaccia

.....

Quali strumenti dovrai utilizzare? E in quali luoghi di lavoro?

.....

Quali conoscenze e capacità dovrai acquisire?

.....

Con chi dovrai collaborare?

.....

Quali percorsi formativi dovrai svolgere?

.....

Quali aggiornamenti dovrai considerare?

.....

In che modo potrai fare la differenza nella tua comunità/quartiere/società sostenibile e inclusiva?

.....

Appendice 10.3: Verifica

“Il mondo che vogliamo... ‘lavoriamo’ tutti e tutte insieme”. come sono andate le cose secondo te?

1. Dopo questo laboratorio penso di conoscere il lavoro e le professioni:

MOLTO PEGGIO DI PRIMA	PEGGIO DI PRIMA	COME PRIMA	MEGLIO DI PRIMA	MOLTO MEGLIO DI PRIMA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A proposito del contributo di ogni lavoro per la costruzione di comunità/ città inclusive attente all’inclusione e alla sostenibilità, dopo questo corso penso di saperne:

MOLTO PEGGIO DI PRIMA	PEGGIO DI PRIMA	COME PRIMA	MEGLIO DI PRIMA	MOLTO MEGLIO DI PRIMA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Questo laboratorio mi ha aiutato/a a pensare al mio futuro:

PER NIENTE VERO	POCO VERO	NON SO	VERO	MOLTO VERO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Gli argomenti trattati nei diversi incontri sono stati presentati in modo:

PER NIENTE CHIARO	POCO CHIARO	SONO INCERTO\A	CHIARO	MOLTO CHIARO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Gli argomenti nei diversi incontri mi sono sembrati:

POCO IMPORTANTI	ABBASTANZA IMPORTANTI	SONO INCERTO\A	IMPORTANTI	MOLTO IMPORTANTI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Le storie di Omar e Sara che hai letto come ti sono sembrate?

INUTILI	POCO INUTILI	SONO INCERTO\A	UTILI	MOLTO UTILI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. I compiti per casa assegnati ti sono sembrati:

PER NIENTE CHIARI	POCO CHIARI	SONO INCERTO\A	CHIARI	MOLTO CHIARI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Il/la conduttore/conduttrice (INDICARE IL NOME), per quanto riguarda il suo modo di condurre gli incontri, ti è sembrato/a:

POCO BRAVO\A	ABBASTANZA BRAVO\A	SONO INCERTO\A	BRAVO\A	MOLTO BRAVO\A
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Le 'spiegazioni' e le esercitazioni che sono state fatte durante il corso ti sono sembrate:

INUTILI	POCO INUTILI	SONO INCERTO\A	UTILI	MOLTO UTILI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Cosa del laboratorio 'IL MONDO CHE VOGLIAMO... 'LAVORIAMO' TUTTI E TUTTE INSIEME" ti è interessato maggiormente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliografia

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Aktürk, Y. C., Talan, T., & Cubukcu, C. C. (2022). *Education 4.0 and university 4.0 from society 5.0 perspective*. Presentazione al 12th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT), Ruzomberok, Slovakia.
- Alford, C. F. (2021). *Whistleblowing etico: Denunciare le ingiustizie*. Milano: FrancoAngeli.
- Alvaredo, F., Berman, Y., & Morelli, S. (2024). *Evidence from the dead: New estimates of wealth inequality using the distribution of estates*. IZA institute of Labor Economics
- Allen, S. (2019). How thinking about the future makes life more meaningful. *Greater Good Magazine*, May, 1.
- Amit, E., Algom, D., & Trope, Y. (2009). Distance-dependent processing of pictures and words. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(3), 400-415.
- Andolfatto, M., Nota, L., & Reale, R. (2022). *Aver cura del vero. Come informare e far crescere una società inclusiva*. Venezia: Nuova dimensione.
- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. New York: Verso.
- Arendt, A. (2005), *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation*, 36(2) SPEC. ISS., 126–144.
- Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2024). *Scuola e inclusione. Dico la mia*. Roma.

- Balletto, G., Ladu, M., Milesi, A., & Borruso, G. (2020). Una proposta per la valutazione quali-quantitativa dei grandi complessi immobiliari pubblici dismessi per una Walkable City. Il caso della città di Cagliari (Sardegna, Italia). *Urbanistica Informazioni*, 289, 1-7.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977), *Social Learning Theory*, Vol. 1. Prentice Hall.
- Banholzer, & Volker M. (2022). From 'Industry 4.0' to 'Society 5.0' and Industry 5.0': *Value- and Mission-Oriented Policies: Technological and Social Innovations – Aspects of Systemic Transformation*. IKOM WP Vol. 3, No. 2/2022. Nürnberg: Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm.
- Banks, J. A. (2004). *Educazione multiculturale: Teorie, modelli e prospettive critiche*. Roma: Armando Editore.
- Baranes, A., Biggeri, U., Tracanzan, A., Vago, C., & Villano, D. (2019). *Non con i miei soldi!* Milano: Altraeconomia.
- Bartolomei, S. (1995). *Etica e natura. Una "rivoluzione copernicana" in etica?* Bari: Laterza.
- Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2023). The pragmatic structure of indeterminacy: Mapping possibilities as context for action. *Possibility Studies & Society*, 1(1), <https://doi.org/10.1177/27538699221150777>.
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... & Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Becchetti, L., Bruni, L., & Zamagni, S. (2019). *Economia civile e sviluppo sostenibile. Progettare e misurare un nuovo modello di benessere*. Roma: Ecra.
- Belardinelli S. (2010). Rappresentazioni della società: dal moderno al postmoderno. In P. Donati (a cura di), *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*. Padova: Cedam.
- Benadusi, L. (2021). La giustizia sociale. *Scuola democratica*, 12(speciale), 93-105.
- Benadusi, L., & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna: il Mulino.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

- Bertazzoni, C., & Robiati, A. (2021). Il futuro, da bene di lusso a scelta di libertà. *Pandora Rivista*, 25 giugno.
- Bifulco, L., & Dodaro, M. (2022). Finanza, welfare e governo dell'incertezza: il caso dell'educazione finanziaria. *Cambio: rivista sulle trasformazioni sociali*: 23(1), 49-64.
- Binder, P. (2022). Facing the uncertainties of being a person: On the role of existential vulnerability in personal identity. *Philosophical Psychology*, 1-24.
- Bibri, S. E. (2020). A methodological framework for futures studies: integrating normative backcasting approaches and descriptive case study design for strategic data-driven smart sustainable city planning, *Energy Informatics*, 3, 31. <https://doi.org/10.1186/s42162-020-00133-5>
- Bischi, G. I. (2012). Modelli dinamici per le scienze sociali. Razionalità (limitata), interazione, aspettative. In V. Fano, E. Giannetto, G. Giannini & P. Graziani (a cura di), *Complessità e Riduzionismo*. ISONOMIA - Epistemologica Series Editor. pp. 14-26
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 407.
- Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (1999). *Destra e sinistra. Ragioni e significati di una distinzione politica*. Roma: Donzelli Editore.
- Bondi, D. (2019). *Ecologia ed ecologie*, 135-143.
- Bowers, C. A. *Educating for eco-justice and community*. University of Georgia Press.
- Brewer, J. M. (1942). *History of Vocational Guidance: Origins and Early Development*. New York: Harper & Brothers.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S. D., Lent, R. W. (2004). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Wiley.
- Bruni, L. (2012). *Le nuove virtù del mercato nell'era dei beni comuni*. Città Nuova.
- Bryndin, E. (2018). System synergetic formation of society 5.0 for development of vital spaces on basis of ecological economic and social programs. *Annals of Ecology and Environmental Science*, 2, 12-19.

- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
- Busby, J., & Suddendorf, T. (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow. *Cognitive Development*, 20(3), 362–372.
- Butler, J. (2020). *The force of nonviolence: An ethical-political bind*. London: Verso Books.
- Byung-Chul Han (2022). *Infocracy*. Cambridge: Polity Press.
- Canullo C. (2010), Fragilità e vulnerabilità dell'umano, in L. Sandonà (ed.), *La struttura dei legami. Forme e luoghi della relazione - "Anthropologica"* Annuario di studi filosofici (pp. 49-56). Brescia: La Scuola
- Carayannis, E. G. & Morawska-Jancelewicz, J. (2022). The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces of Future Universities. *Journal of the Knowledge Economy*, 13, 3445–3471.
- Casalini, B., & Cini, L. (2012). *Giustizia, uguaglianza e differenza: una guida alla letteratura della filosofia politica contemporanea*. Firenze University Press.
- Casati, R. (2011). *Prima lezione di filosofia*. Bari: Editori Laterza.
- Cascio, J. (2020). Facing the age of chaos. *Medium*, April 29.
- Castelli, C., & Venini, L. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale - teorie, modelli e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cattell, R. (1949). *Culture Free Intelligence Test, Scale 1, Handbook*. Champaign, Illinois: Institute of Personality and Ability.
- Cedefop (2021) *Investing in career guidance*. European Training Foundation. Available at: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/investing-career-guidance>.
- Cestari, V. R. F., Moreira, T. M. M., De Paula Pessoa, V. L. M., Florêncio, R. S., Da Silva, M. J. P., & Torres, R. A. M. (2017). The essence of care in health vulnerability: a Heideggerian construction. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 70(5), 1112-1116.
- Chen, K. H., & Hsu, L. P. (2020). Visioning the future: Evaluating Learning outcomes and impacts of futures-oriented education. *Journal of Futures Studies*, 24(4), 103-116.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Jones, M. R., & Porter, S. R. (2020). The Opportunity Atlas: Mapping the childhood roots of social mobility. *Quarterly Journal of Economics*, 135(3), 1373-1444. <https://doi.org/10.1093/qje/qjaa006>.

- Chipunza, K. J., & Fanta, A. (2022). Quality financial inclusion and its determinants in South Africa: evidence from survey data. *African Journal of Economic and Management Studies*, 13(2), 177-189.
- Chiurazzi, G. (2002). *Il Postmoderno*. Milano: Bruno Mondadori.
- Collingridge (1980). *The Social Control of Technology*. New York: St. Martin's Press.
- Cordelli, C. (2022). *Privatocrazia. Perché privatizzare è un rischio per lo stato democratico*. Milano: Mondadori.
- Correia de Barros, A. (2022). Inclusive design within industry 4.0: A literature review with an exploration of the concept of complexity. *The Design Journal*, 25(5), 849-866. <https://doi.org/10.1080/14606925.2022.2081307>.
- Council for Science, Technology and Innovation. Cabinet Office, Government of Japan (2015). *Report on the 5th Science and Technology Basic Plan*.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. Simon & Schuster.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. New Haven: Yale University Press.
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2021). *Paul J. Crutzen and the anthropocene: A new epoch in earth's history*, 19-21. Wiley.
- Daryono, D., & Firmansyah, M.B. (2019). Public Relations Promotion Strategy for Higher Education in the Era of Society 5.0. *Journal of Research Innovation & Development in Higher Education*, 1(1), 10-25.
- Dator, J. (2019) What Futures Studies Is, and Is Not. In J. Dator (a cura di), *A Noticer in Time. Anticipation Science*, Vol. 5, Cham: Springer.
- De Felice, F., Travagliani, M., & Petrillo, A. (2021). Innovation Trajectories for a Society 5.0. *Data*, 6, 115.
- De Masi, D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- De Sanctis, S. (1919). Psicologia della vocazione. *Rivista di Psicologia*, Vol. XV.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative*. Trento: Erikson.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Park, C. J., Perry, J. C. (2020). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society*, 52(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/0044118X17719220>.

- Dodaro, M., & Bifulco, L. (2022). Finanza, welfare e governo dell'incertezza: il caso dell'educazione finanziari. *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, 12(23), 49-64.
- Dogliani, M. (2012). Costituzione e virtù politica. Indignazione e sdegno, *Costutuzionalismo.it.*, 3.
- Duque-Gómez, L.F, González-Valencia, G.A., Santisteban-Fernández, A. (2023). What Do You Think About the Future? Students' Imaginaries in Colombian PostConflict. *Journal of Futures Studies*, 27(4), 13-17.
- Fauziah, F. Iswari, M., D., & Daharnie, D. (2022). The role of guidance and counseling to improve students' career maturity entering the Society 5.0 era. *Al-Ihtiram: Multidisciplinary Journal of Counseling and Social Research*, 1(1), 11-22.
- Folbre, N. (2021). The rise and decline of patriarchal systems: An intersectional political economy. Verso
- Fondazione Aurelio Peccei (1992) (a cura di). *Lezioni per il ventunesimo secolo – Scritti di Aurelio Peccei*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per l'informazione e l'editoria.
- Forner, Y., & Mullet, E. (1988). Informatique et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 209-232.
- Foucault, M. (1998). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard & Seuil.
- Fraser, N. (2020). Giustizia sociale nell'era della politica dell'identità: redistribuzione, riconoscimento e partecipazione. In N. Fraser & A. Honneth (a cura di), *Redistribuzione o riconoscimento?* Milano: Meltemi Editore.
- Fraser, N. (2022). *Capitalismo cannibale. Come il sistema sta divorando la democrazia, il nostro senso di comunità e il pianeta*. Bari: Laterza.
- Fraser, N., Honneth, A. (2007). *Redistribuzione o riconoscimento?: Una controversia politico-filosofica* (Vol. 43). Milano: Meltemi Editore.
- Freeman, M., Vasconcelos, E. F. (2010). Critical social theory: Core tenets, inherent issues. *New Directions for Evaluation*, 127, 7-19.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Edizioni Gruppo Abele.
- Frey, C. B. (2019). *The Technology Trap: Capital, Labor, and Power in the Age of Automation*. New York Times Book.
- Frisby, D. (1996). Modernità e modernizzazione, Enciclopedia delle scienze sociali "Modernità". In *Enciclopedia della Scienze Sociali* (Vol.5). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana (pp.754-761).

- Füssel, H. M., & Klein, R. J. (2006). Climate change vulnerability assessments: an evolution of conceptual thinking. *Climatic change*, 75(3), 301-329.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gall, T., Vallet, F., & Yannou, B. (2022). How to visualise Futures Studies Concepts: A Revision of the Futures Cone. *Futures*, 143, 1-13.
- Gallino, L. (2023). *Una civiltà in crisi. Contraddizioni del capitalismo*. Torino: Einaudi.
- García-Pérez, C., Prieto-Alaiz, M., & Simón, H. (2017). A new multidimensional approach to measuring precarious employment. *Social Indicators Research*, 134(2), 437-454. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1447-6>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung, (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 199-232). Routledge.
- Gati, I., & Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-based self-help career assessments and interventions: Challenges and implications for evidence-based career counselling. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 259-273.
- Gaudron, J.-P. (1999). La psychométrie assistée par ordinateur: problématiques en question et perspectives de recherches. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(1), 31-62.
- Glenn, J. C. (1972). *Futurizing Teaching vs. Futures Course*. *Social Science Record*, Syracuse University, Volume IX, No. 3, Spring 1972.
- Giannantonio, R. (2016). Architettura e scuola nell'Europa tra ottocento e novecento. In A. Scoria, *Architettura pedagogica nel tempo. Forma e anima dell'educazione*. Di Felice Edizioni, Martinsicuro (TE), pp. 11-64.
- Giannetti, R. (2018). Tecnologia e lavoro nelle Rivoluzioni industriali: occupazione, competenze e mansioni del lavoro, salari e disegualianza. In Cipriani, A., Gramolati, A. e Mari, G., (2018). *Il lavoro 4.0. La Quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze: Firenze University Press, pp. 275-292.
- Gidley, J. M. (2017). *The Future: A Very Short Introduction*. London: Oxford University Press.
- Gidley, J. M., Batemen, D., & Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, Practice and potential*. Monograph Series No. 5, Australian Foresight Institute Swinburne University.

- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: Experiencing the Future. *Science*, 317(5843), 1351-1354.
- Gilodi, A., Albert, I., & Nienaber, B. (2022). Vulnerability in the Context of Migration: a Critical Overview and a New Conceptual Model. *Human Arenas*. 1-21.
- Ginevra, M. C., Valbusa, I. (2025). Lo sviluppo eco-socio-politico-professionale e la costruzione del futuro. In M. Pitzalis & L. Nota (a cura di), *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*. Milano: Mondadori, p. 135-143.
- Giovannella, C. (2022). *Design thinking. Il pensiero progettuale: cos'è e perché si deve insegnare a scuola*. Roma: Aslerd e Università di Roma, Tor Vergata.
- Giroux, H. A. (2004). *Pedagogia pubblica e trasformazione sociale: Nuove frontiere dell'educazione critica*. Milano: FrancoAngeli.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. Amherst: Bergin and Garvey.
- Giroux H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, Routledge.
- Glăveanu (2023). Possibility Studies: A manifesto. *Possibility Studies & Society*, 1, 1-2, pp 3-8.
- Goede, M. (2020). *Society 5.0: We and I*. www.universityofgovernance.com
- Goldberg S. (2019). *Relazioni tossiche. Riconoscere una relazione tossica e imparare come ripararla o dimenticarla*. LLC, Wisconsin: Creative Dynamics.
- Gonokami, M. (2017). *Society 5.0 (chishiki shūyakugata shakai) e no shakai henkaku to daigaku no yakuwari (Social innovation aimed at Society 0.5 <the knowledge-intensive society> and the role of universities)*. Reference material used by the Ministry of Finance (Fiscal System Subcommittee, Fiscal System Council), October 2017.
- Gorbachev, M. (2015, January 28). “We need a new economic model, the planet is overburdened” – Mikhail Gorbachev. Retrieved November 11, 2019, from *Creative Systems Thinking*: <https://creativesystemsthinking.wordpress.com>.
- Granaglia, E. (2022). *Uguaglianza di opportunità. Sì, ma quale?* Bari: Laterza.
- Greene, M. (1977). Toward wide awakesness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, 79(1), 119–125.
- Grosso, P. (2022). Cos'è un paradigma nelle scienze sociali, *Sociologicamente*, 14 gennaio.

- Gruenewald, D.A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place, *Educational Researcher*, 32.
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581–601
- Guigoni A., & Ferrari R., (2020). *Pandemia 2020. La vita in Italia con il Covid-19*, Beongil: M&J Publishing House.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guillard-Gonçalves, C., & Zêzere, J. L. (2018). Combining social vulnerability and physical vulnerability to analyse landslide risk at the municipal scale. *Geosciences*, 8(8), 294.
- Gustiana, I., Wahyuni, W., & Hasti, N. (2019). Society 5.0: Optimization of Socio-Technical System in Poverty Reduction. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 662, 022019.
- Gutiérrez-Barbarrusa, T. (2016). The growth of precarious employment in Europe: Concepts, indicators and the effects of the global economic crisis. *International Labour Review*, 155(4), 477-508.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career counselling: Process, issues and techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Han, B. C. (2022). *Infocrazia: Il potere nell'era dell'informazione*. Milano: Nottetempo.
- Hancock, T., & Bezold, C. (1994). Possible futures, preferable futures. *Healthcare Forum Journal*, 37(2), 23–29.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Harris, D. X. (2023). Non-binary possibilities of creative agency. *Possibility Studies & Society*, 1(1-2), 99-104.
- Harris-Bowlsbey, J. (2013). Computer-assisted career guidance systems: A Part of NCDA Histor. *The Career Development Quarterly*, 51, 181-185.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63–74.
- Hermans, C. A. M. (2019). God as pure possibility and the wonder of possibilisation. *Acta Theologica*. 39(2), 9-30.
- Hicks, D., & Holden, C. (2007). Remembering the future: What do children think? *Environmental Education Research*, 13(4), 501-512.
- Himmetoglu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2020). Education 4.0: defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21, 12-18.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. New York: The Aspen Institute
- Højdal, L. (2020). Contemporary approaches to career counseling: Critical perspectives on the life-design paradigm. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 27–37.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2017). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. Taylor & Francis.
- Horkheimer, M. (1937 tr. it.1971). *Teoria tradizionale e teoria critica*. Torino: Einaudi.
- Hornsey, M. J., Harris, E. A., Bain, P. G., & Fielding, K. S. (2016). Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change. *Nature Climate Change*, 6(6), 622–626. <https://doi.org/10.1038/nclimate2943>
- Hutchinson, F. (1992). *Futures consciousness and the school: Explorations of broad and narrow literacies for the twenty-first century with particular reference to Australian young people.*, University of New England: Armidale NSW.
- Indra, A. (2024). Education System in the Era of Smart Society 5.0. *Journal Ilmiah Mandala Education (JIME)*, 10(1), 46–52.
- Iodice, D. (2021). *Disabilità o diversa abilità? Contrattare l'inclusione e la diversità gestionale*. Adapt University Press.
- Ioli, R. (2023). *Il futuro e alle nostre spalle, e giunge da lontano*. Aula di lettere. Bologna: Zanichelli.
- Iyengar, S. (2011). *The Art of Choosing*. New York, NY, USA: Twelve.
- Jedlowski, P. (2017). *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci.
- Jenschke, B. (2012). History of IAEVG 195-2011. Bielefeld: W. Bertessmann Verlag.
- Johnson, E. W., Coma, A., & Castonguay, S. (2023). Characteristics of Large environmental nonprofits that identify climate change and social justice as focal concerns. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 08997640221138264. <https://doi.org/10.1177/08997640221138264>.

- Jones, L. K. (1994): Frank Parsons' contribution to career counseling. *Journal of Career Development*, 20, 287–294.
- Jost, J. T., Becker, J., Osborne, D., & Badaan, V. (2022). The ideological justification of inequality: Past, present, and future. *Nature Human Behaviour*, 6(3), 412-426. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01258-1>
- Kahn, D. (1982). *Seizing the Enigma: The Race to Break the German U-Boat Codes, 1939–1943*. London: Frontline Books.
- Keliner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Keidanren (Japan Business Federation) (2016). *Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of 'Society 5.0'*. April 19.
- Keser, H., & Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(3), 39-49.
- Killeen, J. (1996). Career Theory. In A. G. Watts, B. Law, & J. Killeen (eds.) *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice*. London: Taylor & Francis.
- Kinoshita, M. (2019). *Japan on The New Industrial Revolution (Nir): Direction and Its Global Implication for Inclusive and Sustainable Industrial Development*. Tokyo: University of Tokyo.
- Kipper, M. L., Iepsen, S., Dal Forno, A. J., Frozza, R., Furstenu, L., Agnes, J., & Cossul, D. (2021). *Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. Technology in Society*, 64.
- Klein, G., Snowden, D., & Pin, C. L. (2007) *Anticipatory Thinking-Proceedings of the Eighth International NDM Conference* (Eds. K. Mosier & U. Fischer), Pacific Grove, CA, June 2007 1-8.
- Kohler, K. (2021). *Strategic Foresight. Knowledge, Tools, and Methods for the Future*. Center for Security Studies (CSS), ETH Zürich.
- Krumboltz, J. D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. D. (1996). *A learning theory of career counseling*. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling, Theory and Practice*. Palo Alto: Davies-Black Publishing, pp. 55-80.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135– 154.

- Kuhn, T S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago University Press, Chicago, tr. it della II ed. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1979.
- Lawrence, D. (1994). The Careers Service: Threatened by youth unemployment -- Saved by youth training. *British Journal of Education & Work*, 7(2), 63-76.
- Lee, S. Y., Yuen, S., Or, N. H., Cheng, E. W., & Yue, R. P. (2022). Pandemic vulnerability, policy feedback and support for immigration: Evidence from Asia. *British Journal of Social Psychology*, 61(4), 1124-1143.
- Lemov, D. (2021). *Teach Like a Champion 3.0: 63 Techniques that Put Students on the Path to College*. John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, D. Lent, R. (Eds) *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leonardi, E. (2021). Per una critica dell'antropocene. *Politica & Società*, 3, 483-494.
- Levrini, O., Tasquier, G., Barelli, E., Laherto, A., Palmgren, E., Branchetti, L., & Wilson, C. (2021). Recognition and operationalization of Future-Scaffolding Skills: Results from an empirical study of a teaching-learning module on climate change and futures thinking. *Science Education*, 1-28.
- Lewin, K. (2009). Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*, 45(2), 151-174.
- Little, J. (2017). *Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Taylor & Francis Ltd.
- Lowy, M. (2021). *Ecosocialismo*. Verona: Ombre Corte.
- Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations*. University of California Western Training Lab.
- Luhmann, N. (1976). The future cannot begin: Temporal structures in modern society. *Social Research*, 43(1).
- Luhman, N. (1996). *Sociologia del rischio*. Milano: Bruno Mondadori.
- Magnani, M. (2023). *Diritto del lavoro*. Torino: Giappichelli.
- Magni, M. (2023). L'ambiguo impero delle competenze. *Roars*, 23 maggio.
- Marcarini, M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, II(5), 1-18.

- Marcuse, H. (1967). *L'uomo a una dimensione: L'ideologia delle società industriali avanzate*. Torino: Einaudi.
- Maritain, J. (1942). *Les droits de l'homme et la loi naturelle*. New York.
- Masini, E. (1993). *Why futures studies?*. London: Grey Seal.
- Mattei, C. E. (2022). *Operazione austerità. Come gli economisti hanno aperto la strada al fascismo*. Torino: Einaudi.
- Mattei, C. E. (2023). *L'economia è politica*. Milano: Fuori Scena.
- Matthews R. J. (2017). A theory for everything? Is a knowledge of career development theory necessary to understand career decision making? *European Scientific Journal*, 13(7), 320-334.
- Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented innovation policies: challenges and opportunities. *Industrial and Corporate Change*, 27(5), 803-815.
- Mazzucato, M. (2023). *Una missione per il futuro: Ripensare il capitalismo*. Roma: Laterza.
- McCash, P., Hooley, T., & Robertson, P. J. (2021). Introduction: Rethinking career development. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *The Oxford handbook of career development* (pp. 1–19). Oxford University Press.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogia rivoluzionaria: Educazione, politica e giustizia sociale*. Roma: Armando Editore.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools, An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of Education*. New York and London: Longmans.
- McMahon, M., & Arthur, N. (2019). Career development theory. Origins and history. In N. Arthur & M. McMahon (EDS.), *Contemporary career development theories: expanding international perspectives* (p. 241-257). London and New York: Routledge.
- McWhirter, E. H., & McWha-Hermann, I. (2021). Social justice and career development: Progress, problems, and possibilities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, Article 103492. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103492>
- Medić, N., Anišić, Z., Lalić, B., Marjanović, U., Brezocnik, M., & Hybrid, F. (2019). Multi-Attribute Decision Making Model for Evaluation of Advanced Digital Technologies in Manufacturing: Industry 4.0 Perspective. *Advances in Production Engineering & Management*, 14, 483-493.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Michaelian, K., Stanley, B. K., & Szpunar, K. K. (2016). *Seeing the Future: Theoretical Perspectives on Future-Oriented Mental Time Travel*. New York: Oxford Academic.
- Miller, R. (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Mingardi, A. (2020). *Contro la tribù Hayek. La giustizia sociale e i sentieri di montagna*. Venezia: Marsilio.
- Mitchell, K. E., Levin, A., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 115-124.
- Moore, J. W. (2024). *Oltre la giustizia climatica*. Verona: Ombre Corte.
- Moore, J. W. (2017). Anthropocenes & the capitalocene alternative. *Azimuth: Philosophical Coordinates in Modern and Contemporary Age*, 9(1), 71-79.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le lettere.
- Münsterberg, H. (1913). *Psychology and industrial efficiency*. Houghton: Mifflin and Company.
- Nafea, R. & Kilicarslan Toplu, E. (2020). Future of Education in Industry 4.0: Educational Digitization – A Canadian Case Study. *Business Management and Communication Perspectives in Industry 4.0*.
- Narjoux, F. (1877). *Les écoles publiques en France et en Angleterre. Construction et installation*. Paris: More.
- Narvaez Rojas, C., Alomia Peñafiel, G. A., Loaiza Buitrago, D. F., & Tavera Romero, C. A. (2021) Society 5.0: A Japanese Concept for a Superintelligent Society. *Sustainability* 2021, 13, 6567.
- Negri, A., & Hardt, M. (2002). *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*. Milano: Rizzoli.
- Nguyen, C. V., Horne, R., Fien, J., & Cheong, F. (2017). Assessment of social vulnerability to climate change at the local scale: development and application of a Social Vulnerability Index. *Climatic change*, 143, 355-370.
- Niles, S. G., Harris-Bowlsbey, J. (2002). *Career development interventions in the 21st century*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Nota, L., Ginevra, M. C. & Santilli, S. (2015). Life Design and prevention. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Life Design and career counselling*. Göttingen: Hogrefe.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

- Nota, L., & Rossier, J. (2015). *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and from Theory to Practice*. Hogrefe.
- Nota, L., Santilli, & S., Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4–19
- Nota, L., Santilli, & S., Zucchini, D. (2023). Inclusion, Sustainability, and Equity at the Heart of a 5.0 Society. In *Design for Inclusion* (pp. 59-67). IOS Press.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable Development, Career Counseling and Career Education*. London: Springer.
- Nussbaum, M. (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oliverio, A. (2009). Il cervello sociale. *Mente e cura Periodico. IRPPI*, 0, 35-48.
- Ong, L. L., Fox, A. K., Cook, L. A., Bessant, C., Gan, P., Hoy, M. G., ... & Steinberg, S. B. (2022). Sharenting in an evolving digital world: Increasing online connection and consumer vulnerability. *Journal of Consumer Affairs*, 56(3), 1106-1126.
- Organizzazione Mondiale della Sanità [World Health Organization] (2016). *Ambient air pollution: a global assessment of exposure and burden of disease*. World Health Organization.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patel e Moore (2021)
- Pazè, V. (2023). *Libertà in vendita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri Possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.
- Pellizzoni, L. (2023). *Introduzione all'ecologia politica*. Bologna: Il Mulino.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Fighting misinformation on social media using crowdsourced judgments of news source quality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(7), 2521-2526. <https://doi.org/10.1073/pnas.1806781116>
- Petersen, L. (1999). *Out of the Blue: How to Anticipate Big Future Surprises*. Lanham: Madison Books.
- Pievani, T. (2016). Buon sangue non mente. In Aa. Vv. *Il pregiudizio universale* (pp. 33-36). Bari: Laterza.
- Piketty, T. (2020). *Capitale e ideologia*. Milano: La nave di Teseo.

- Pinsker, D. M., McFarland, K., & Stone, V. E. (2011). The social vulnerability scale for older adults: An exploratory and confirmatory factor analytic study. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 23(3), 246-272.
- Piscitelli, G. (2021). Le verità del corpo: sociologia clinica e 'tossicità' delle relazioni sociali. *The Critical Society. Giornale delle scienze sociali*, 3 gennaio 2021.
- Planck, M. (1949). *Scientific Autobiography*. New York.
- Pólya, G. (1945) *How to Solve It*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pombeni, M. L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale. La nuova scienza. Serie di psicologia applicata*. Bologna: il Mulino.
- Ponzo M. (1929), *Alla ricerca delle attitudini nei giovani: guida di psicotecnica applicata all'orientamento professionale*. Torino: Paravia.
- Prabhakar, J., Coughlin, C., & Ghetti, S. (2016). The neurocognitive development of episodic prospection and its implications for academic achievement. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 196–206.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2011). *The Chaos Theory of Careers: A new perspective on working in the twenty-first century*. New York, NY: Routledge.
- Pryor, R. G. L., & Bright J. E. H. (2012). The value of failing in career development: A chaos theory perspective. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 67-79.
- Quon, E., & Atance, C. M. (2010). A comparison of preschoolers' memory, knowledge, and anticipation of events. *Journal of Cognition and Development*, 11(1), 37–60.
- Rapa, L. J., Bolding, C. W., & Jamil, F. (2020). Development and initial validation of the short critical consciousness scale (CCS-S). *Journal of Developmental Psychology*, 70, 101164.
- Ray, D. (2006). Aspirations, poverty, and economic change. In A. V. Banerjee, R. Benabou, & D. Mookherjee (eds.), *Understanding Poverty*. Oxford University Press.
- Renda, A., Schwaag Serger, S., & Tataj, D. (2022). *Industry 5.0 (2022). A Transformative Vision for Europe: Governing Systemic Transformations towards a Sustainable Industry*. Luxemburg Publications Office of the European Union.
- Renzulli, J. S. (2023). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. *Possibility Studies & Society*, 1(1-2), 198-205.
- Robinson, G. B. (1990). Futures under glass: A recipe for people who hate to predict. *Futures*, 22, 820-842.

- Robinson, J. (2003). Future subjunctive: backcasting as social learning. *Futures*, 35(8), 839-856
- Romero, D., & Stahre, J. (2021). Towards the resilient operator 5.0: The future of work in smart resilient manufacturing systems. *Procedia CIRP*, 104, 1089-1094.
- Rosenberg, N. (1983). *Inside the Black Box*. Cambridge University Press.
- Ross, W. (2023). Embracing difference and cultivating hope: The transformative potential of Possibility Studies. *Possibility Studies & Society*, 1–17.
- Rossello, A. (2022). *La relazione tra la modernità e la post-modernità. Dal disagio sociale alla sociologia clinica*. Sociologia clinica.it.
- Rossi, S. (2017). Forme della vulnerabilità e attuazione del programma costituzionale. *Rivista AIC Associazione Italiana Costituzionalisti*, n.2.
- Rostami, A., Mohammadi, M., & Karimipour, H. (2023). Reliability assessment of cyber-physical power systems considering the impact of predicted cyber vulnerabilities. *International Journal of Electrical Power & Energy Systems*, 147, 108892.
- Rowland, N. J., & Spaniol, M. J. (2017). Social foundation of scenario planning. *Technological Forecasting and Social Change*, 124, 6–15.
- Sampson, J. P., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(1), 191-208.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2023). Construction and initial validation of the scale “Goals for Future Design of the 2030 Agenda”. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. Advance Online Publication.
- Savickas, M. L. (1989). Annual review: Practice and research in career counseling and development, 1988. *The Career Development Quarterly*, 38(2), 100–134.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counselling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87-96.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A., (2009), Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. Ecco

- Seligman, M. E. P., Railton, P., Baumeister, R. F., & Sripada, C. S. (2016). *Homo Prospectus*. Oxford, England, UK: Oxford University Press.
- Serpa, C., & Ferreira, S. (2018) Society 5.0 and Social Development: Contributions to a Discussion. *J. Manag. Organ. Stud.*, 5, 26–31.
- Severino, E., & Vitiello, V. (2018). *Dell'essere e del possibile*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133, 5-6, 531-578.
- Shin, R. Q., Ezeofor, I., Smith, L. C., Welch, J. C., & Goodrich, K. M. (2016). The development and validation of the Contemporary Critical Consciousness Measure. *Journal of counseling psychology*, 63(2), 210–223. <https://doi.org/10.1037/cou0000137>
- Simon, H. (1960) *The new science of management decision*. New York: Harper.
- Singer (2023),
- Slaughter, R. (1996). Futures studies from individual to social capacity. *Futures*, 28(8), 751-762.
- Smart, J. (2021). *Introduction to Foresight, Executive Edition: Personal, Team, and Organizational Adaptiveness*. Boston: Foresight University Press.
- Snyder, P. (2010). *What the future holds for the Counseling Profession*. *Counseling Today*. Archive.
- Soresi, S. (1995). *Magellano, una batteria per l'orientamento universitario*. Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S. (2019). Per uscire dal bozzolo... ovvero per un orientamento di qualità in favore di uno sviluppo equo e sostenibile per tutti. In O. Scandella (a cura di), *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori* (pp. 169-184). Milano: Franco Angeli.
- Soresi, S. (2000) (a cura di). *Orientamenti per l'orientamento*. Firenze: Giunti-OS.
- Soresi, S. (2020). L'orientamento può cambiare rotta? Può, rinnegando l'homo adaptus, oeconomicus e competens, promuovere l'homo prospectus, visionarius e sapiens? *La parola all'orientamento, SIO- online* 6.4.
- Soresi, S. (2021) (a cura di). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Studium Edizioni: Roma.
- Soresi, S. (2022). Appunti per coinvolgere gli e le insegnanti nelle azioni di orientamento verso un futuro di qualità. *La parola all'orientamento, SIO-online*, 7.9.

- Soresi, S. (2023). A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove linee guida per l'orientamento. *Nuova Secondaria*, 7 (XL), 170-177.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020) (a cura di). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino.
- Soresi, S., & Nota, L., (2023). L'orientamento 5.0. ...quello che non si accontenta di valutare e profilare. *Nuova Secondaria*, 4 (XLI), 134-146.
- Soresi, S., Nota, L., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Giannini, I., Ginera, M. C., & Santilli, S. (2014). Il career counselling e le nuove tecnologie. Programmi e considerazioni sul futuro. *Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento*, 14(2-3), 103-112.
- Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., & Santilli, S. (2020). L'orientamento: dalle origini ai tempi di crisi. In S. Soresi, & L. Nota (a cura di). *L'orientamento e la progettazione professionale* (pp. 11-55). Bologna: il Mulino.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Steffen, W. (2021). Introducing the Anthropocene: The Human Epoch. *Ambio*, 50, 1784-1787.
- Sultana, R. G. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F.T. L. Leong, A.G. Watts (Eds.), *Handbook of career development: International perspectives* (pp. 317-333). New York, NY: Springer.
- Summer, A. (2019), *Future-Mindedness*. Berkeley: John Templeton Foundation.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Susskind, D. (2020). *A world without work: Technology, automation, and how we should respond*. London: Allen Lane.
- Swanson, L., & Schneider, M. (2020). The Theory of Work Adjustment. In S. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (p. 33-60) 3rd Edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Thunberg, G. (2020). *La nostra casa è ancora in fiamme: La nostra battaglia contro il cambiamento climatico*. Milano: Mondadori.
- Thurstone, L.L. (1925). A method of scaling psychological and educational tests. *Journal of Educational Psychology*, 16, 433-451.
- Toffler, A. (1971). *Lo choc del futuro*, Milano: Rizzoli.

- Trigilia, C. (1996). *Modernizzazione*. In AA.VV. *Enciclopedia delle scienze sociali* (pp. 762-778). Roma: Istituto dell'enciclopedia italiana.
- Villiers, A. (2020). Why we should stop using 'soft' skills. *Career convergence, Web Magazine*, 02/01/2020.
- Von Hayek, F. A. (1982). *Consolidated Preface to One-Volume Edition Law, Legislation and Liberty: A New Statement of the Liberal Principles of Justice and Political Economy*. London.
- Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. *Foresight*, 5, 3, 10-21.
- Voros, J. (2017). The Futures Cone, use and history. *The Voroscope*. <https://thevoroscope.com>.
- Walsh, W. B., Savickas, M. L., & Hartung, P. (2013). *Handbook of Vocational Psychology Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Wangel, J. (2011) Exploring social structures and agency in backcasting studies for sustainable development. *Technological Forecasting and Social Change*, 78(5), 872-882.
- Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 43-57. <https://doi.org/10.1002/cd.310>.
- Wicklund, R. A., & Deponete, A. (2005). Avrò il proposito di agire... La pubblicità delle intenzioni come simbolo sociale. *Giornale italiano di psicologia*, 1, 131-144.
- Wijayanto, H., & Prabowo, I. A. (2020). Cybersecurity vulnerability behaviour scale in college during the covid-19 pandemic. *Jurnal Sisfokom (Sistem Informasi dan Komputer)*, 9(3), 395-399.
- Whittaker, D. (2024). 'Alone in a Crowd': Teacher-Level and Pupil-Level Hidden Curricula and the Theoretical Limits of Teacher-Pupil Relationships. *Education Sciences*, 14(5), 477. <https://doi.org/10.3390/educsci14050477>
- Worthy, D. A, Byrne K. A, & Fields, S. (2014) Effects of emotion on prospection during decision-making. *Frontiers in Psychology*, 5, 591.
- van Wynsberghe, A. Vandemeulebroucke, t., Bolte, L. & Nachid, J. (2023). Special Issue. Towards the sustainability of AI. Multi-disciplinary approaches to investigate the hidden costs of AI. *Sustainability*.
- Yates, J. (2020). Career Development: An Integrated Analysis. In P. Robertson, P. McCash, & T. Hooley (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zappalà, E. (2012). Postmoderno e Postmodernità: vivere la nostra epoca. *Sul Romanzo*, 8, 10-23.

- Žižek, S. (2020). *Pandemia! COVID-19 scuote il mondo*. Torino: Einaudi.
- Žižek, S. Š., Mulej, M., & Potočnik, A. (2021). The sustainable socially responsible society: Well-being society 6.0. *Sustainability*, 13, 9186.
- Zizic, M. C., Mladineo, M., Gjeldum, N., & Celent, L. (2022) From Industry 4.0 towards Industry 5.0: A review and analysis of paradigm shift for the people, organization and technology. *Energies*, 15(14), 5221.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs.

L'orientamento, anche da un punto di vista scientifico, si è sviluppato nel corso del secolo passato quando erano disponibili, e pressoché per tutti e tutte, ventagli variegati di possibilità di scelta, di futuri migliori facilmente prevedibili che venivano considerati, tutto sommato, continuazioni semplici e lineari dei presenti.

Oggi si afferma spesso che 'il futuro non è più quello di una volta'; ciò che ne sarà tra 10-20 anni riguarderà il come affrontiamo le tante sfide che abbiamo di fronte, che richiedono sforzi condivisi di immaginazione, lo sviluppo del pensiero critico, complesso e pluralista, l'impegno nel tentare almeno di co-costruire i futuri che si auspicano maggiormente. I pilastri dell'orientamento 5.0, quelli che gli consentiranno di 'non essere più quello di una volta', propongono, accanto ad una serie di riflessioni teoriche, strumenti e pratiche laboratoriali 'nuove' per insegnare a guardare lontano, alla Società 5.0, a riflettere sulla formazione e sul lavoro anche con gli occhi della giustizia sociale, dell'inclusione e della sostenibilità.

ISBN 978-88-6938-517-9



9 788869 385179