



# QUADERNI DI **ORIENTAMENTO**

DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, ISTRUZIONE E FAMIGLIA  
SERVIZIO RICERCA, APPRENDIMENTO PERMANENTE E FONDO SOCIALE EUROPEO



**57**  
cinquantasette



QUADERNI DI ORIENTAMENTO  
Periodico semestrale - II\_2021

**57**  
cinquantasette



## QUADERNI DI ORIENTAMENTO

# 57

cinquantasette

Immagine di copertina: Veduta del Golfo di Trieste in occasione della Regata velica "Barcolana" che si svolge annualmente dal 1969. Fotografia di Fabrice Gallina (2017), messa a disposizione da PromoTurismo FVG Particolare

### **Redazione**

34131 TRIESTE - Scala dei Cappuccini, 1  
e-mail: [cr.orientamento@regione.fvg.it](mailto:cr.orientamento@regione.fvg.it)

### **Direttore responsabile**

*Demetrio Filippo Damiani*

### **Coordinamento redazione**

*Francesca Saffi*

### **Comitato di redazione**

*Lucia D'Odorico,  
Francesca Saffi,  
Marianna Toffanin,  
Anna Rosa Tomasin*

### **Impaginazione grafica**

*Struttura stabile Creatività & Design  
Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia*

### **Immagini**

*AA.VV. per PROMOTURISMO FVG  
Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia*

### **Stampa**

*Centro stampa regionale  
Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia*

### **Finito di stampare nel mese di**

*gennaio 2022*

### **Realizzazione**

*periodico realizzato a cura della  
Direzione centrale lavoro, formazione,  
istruzione e famiglia  
Servizio ricerca apprendimento  
permanente e Fondo Sociale Europeo*

### **Iscrizione al Tribunale**

*n. 774 Registro Periodici del 6.2.1990  
CODICE ISSN 1971-6680*

**IN QUESTO NUMERO**

**REGATA VELICA "BARCOLANA" A TRIESTE**  
e iniziative regionali di "Barcolana JOB"

..... 9

**Editoriale**

Redazione..... 15

**ORIENTAMENTO E SOCIETÀ**

**ACCOMPAGNARE L'ORIENTAMENTO DI INDIVIDUI E GRUPPI**

Verso un mondo sostenibile ed equo

**ACCOMPAGNER L'ORIENTATION DES INDIVIDUS ET COLLECTIFS**

Vers un monde durable et équitabile

Jean Guichard ..... 16

**ORIENTAMENTO E AGENDA 2030**

I principi applicati nei corsi di istruzione  
e formazione professionale (IeFP)

Annalisa Isdraele Romano..... 40

**ORIENTAMENTO**

**IDENTITÀ PERSONALE E ORIENTAMENTO**

Le identità difficili ostacolano le dinamiche  
della scelta e lo studio

Fortunato Mior ..... 48

**EDUCAZIONE DI GENERE E ORIENTAMENTO**

Superare gli stereotipi di genere per le scelte formative

Miriam Colautti.....60

**INTERVENTI DI ORIENTAMENTO**

**INCLUSIVO DELLA REGIONE FVG**

Le equipe multidimensionali e i colloqui di orientamento

G. Fiorillo F.Bassi ..... 64

**ORIENTAMENTO E SCUOLA**

**DISEGNARE NUOVI FUTURI PROFESSIONALI**

Una rete di scopo per l'orientamento come leva  
strategica per migliorare i processi di insegnamento  
e apprendimento

Giuliana Silvestri .....70

**L' ALFABETO DELLA NUOVA SCUOLA**

Nuovi significati delle parole per il futuro della scuola

Antonella Santin .....78

**PROGETTARE E GESTIRE ATTIVITÀ DI**

**ORIENTAMENTO A DISTANZA**

Un approccio metodologico basato sulla gestione  
attiva di tutte le fasi del percorso

M. Giorgi G. Iannis.....90

**I TIROCINI ESTIVI**

Un'opportunità di formazione on the job per gli studenti

Giovanni Portosi..... 102

**LA DIGITALIZZAZIONE DEGLI STRUMENTI**

**PER L'ORIENTAMENTO EDUCATIVO**

Progetto Plan Your Future FVG

Gianni Martari ..... 110

**ORIENTAMENTO E LAVORO**

**LA SCELTA DEI PERCORSI STEM DOPO IL DIPLOMA**

Il fabbisogno delle imprese e l'offerta formativa  
degli ITS regionali

T. Suran G. Vidotto Fonda  
S. Franzini ..... 118



**IN QUESTO NUMERO**

**ORIENTAMENTO INTERNAZIONALE**

**ORIENTAMENTO PRECOCE:**

**IL PROGETTO EUROPEO JOBLAND**

Strumenti e modelli per promuovere l'orientamento a partire dalla scuola primaria

**CAREER EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL:  
THE EUROPEAN PROJECT JOBLAND**

Models and tools to foster career education for pupils

A. Montagna S. Falconi  
A. M. Locatello G. Galeotti ..... 122

**IL PROGETTO SCET-NET**

Percorsi di tirocinio e di apprendistato nell'era della digitalizzazione in epoca COVID-19

**SCET-NET PROJECT**

Internships and apprenticeships in the era of digitalisation in COVID-19

**DAS PROJEKT SCET-NET**

Ausbildungswege im Zeitalter der Digitalisierung in der COVID-19-Ära

Susanna Penko ..... 138

**IL PROGETTO TOOL4GENDER**

Supportare chi opera in ambito educativo ad affrontare con i giovani il fenomeno della violenza di genere

**TOOL4GENDER PROJECT**

Supporting the professionals working in education to deal with the phenomenon of gender-based violence with young people

Chiara Cristini..... 150

**INFORMA**

"Educazione per l'Azione per il Clima":

Sviluppare consapevolezza e capacità di agire rispetto alla crisi climatica

M. Paoli G. Gennari..... 160



**IN QUESTO NUMERO**

**LIBRI**

**VIVERE E AMARE**

Guarire dal passato, abbracciare il presente, creare il futuro ideale

*di Philip Zimbardo, Rosemary Swoord*

**LA CURA DEL TEMPO**

Superare i disturbi post-traumatici con la nuova psicologia della prospettiva temporale

*di Philip Zimbardo, Richard Sword, Rosemary Sword*

Fortunato Mior ..... 166

**LAVORARE CON IL FUTURO**

Idee e strumenti per governare l'incertezza

*di Roberto Poli*

Antonella Santin ..... 168

**MI DECIDO**

Scegliere con protagonismo

*di Massimo Ravasi*

Massimo Ravasi ..... 170

**APPENDICE**

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

Accompagnare l'orientamento di individui e gruppi

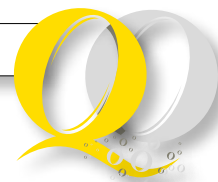
Jean Guichard ..... 174

Identità personale e orientamento

Fortunato Mior ..... 180







# REGATA VELICA “BARCOLANA” A TRIESTE E INIZIATIVE REGIONALI DI “BARCOLANA JOB”

La Barcolana è una regata velica internazionale che, dal 1969, si tiene ogni anno nel Golfo di Trieste la seconda domenica di ottobre. Nel 2021 ha avuto luogo la 53ª edizione (1 - 10 ottobre).

La manifestazione non è limitata alla regata della domenica mattina, infatti prevede una serie di eventi che coinvolgono il mare e la città di Trieste nei giorni precedenti, esibizioni collaterali, stand enogastronomici e altre proposte, attirando non solo gli equipaggi delle imbarcazioni coinvolte, ma anche molti turisti regionali, nazionali e internazionali.

Nel contesto delle manifestazioni legate alla storica regata, dal 2017 la Regione Friuli Venezia Giulia, attraverso la Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia, organizza BarcolanaJOB, rassegna di eventi dedicati al lavoro e alla formazione, offrendo incontri, dibattiti, approfondimenti su tematiche legate al mondo della scuola, della formazione e dell'occupazione, riferiti in particolare alla filiera del mare.

Anche nell'ottobre 2021 si è concretizzato l'appuntamento con Barcolana JOB, quest'anno ospitata nella suggestiva *location* del Porto Vecchio di Trieste. La rassegna si è svolta dal 5 all'8 ottobre 2021, con una serie di appuntamenti aperti a studenti, docenti, persone in cerca di lavoro e cittadini interessati a conoscere meglio i servizi regionali per l'orientamento e il lavoro e a cogliere le opportunità di studio, formazione e

impiego offerte dal territorio.

Oltre 680 le persone che hanno partecipato – in presenza e online – ai panel tematici, confermando l'interesse verso i temi dell'educazione, delle scelte scolastiche/formative e della conoscenza del sistema produttivo come leve fondamentali per costruire un progetto di vita e lavoro concreto. Molti i temi toccati - dai percorsi di studio post diploma alle professioni più richieste, dalle ricerche di personale al lavoro all'estero – volti a ispirare, in particolare, le nuove generazioni nelle loro scelte di studio e carriera. Non solo, Barcolana JOB ha proposto anche momenti di incontro e riflessione rivolti a docenti e formatori su temi di grande attualità come l'educazione su clima e ambiente.

## LE PROPOSTE DI BARCOLANA JOB

Barcolana JOB 2021 ha proposto alla cittadinanza questi panel:

**“Conoscere le professioni per scegliere il futuro”**, rivolto in particolare a studenti delle scuole secondarie, universitari, diplomati e laureati, che ha proposto un incontro sulle opportunità di studio e carriera post diploma in ambito STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), con le relazioni di esperti e le testimonianze di laureati e diplomati di Università e Istituti Tecnici Superiori del Friuli Venezia Giulia. In

Immagine pagina a fronte:  
Barcolana Job 2021 - I mestieri del mare: laboratorio interattivo “Come nasce un a nave”. Percorso didattico interattivo per avvicinare gli studenti alle professioni del mare, sessione dedicata alle scuole secondarie di I grado dal Cluster MareFVG - (Foto Maritime Technology Cluster FVG – mareFVG)

Immagine:  
Regata Barcolana 2010  
foto Anja Cop  
particolare







Immagini in questa pagina:  
Barcolana Job 2021 - Percorso  
didattico interattivo per avvicinare  
gli studenti alle professioni del  
mare, sessione dedicata alle  
scuole secondarie di II grado sulla  
robotica marina (Foto Saipem S.p.A.  
particolare per entrambe)





calendario anche un approfondimento sulla mobilità professionale in Europa come esperienza di crescita per i giovani, grazie ai servizi della rete EURES FVG, e un evento sulle possibili scelte di carriera legate alla libera professione e all'imprenditoria dopo il diploma o l'università. Nel panel anche il laboratorio didattico interattivo "I mestieri del mare", curato dal Maritime Technology Cluster FVG-mareFVG e dell'azienda Saipem, pensato per avvicinare gli studenti delle scuole secondarie alle professioni legate al mare. Il laboratorio si è articolato in una sessione per le scuole secondarie di primo grado intitolata "Come nasce una nave?" e una sessione per le scuole secondarie di secondo grado sulla robotica e innovazione marina.

**"I grandi temi di Barcolana JOB"**

ha ospitato un incontro-riflessione sul ruolo dell'educazione scolastica nella sensibilizzazione dei giovani sul tema del cambiamento climatico e sulla difesa dell'ambiente. L'evento ha visto la partecipazione di scienziati di spicco internazionale, tra i quali i membri del gruppo IPCC, vincitore del Premio Nobel per la Pace 2007, Lučka Kajfež Bogataj e Filippo Giorgi, che hanno presentato alcuni percorsi didattici innovativi per le scuole.

**"Le aziende che assumono - recruiting day"** ha presentato due opportunità di lavoro aperte a giovani e adulti: in ambito turistico, con Costa Crociere, e nel settore energia con Union Energy, società specializzata nella realizzazione di impianti di produzione, distribuzione e trasmissione di energia.

La rassegna, infine, prevedeva l'iniziativa "Cercare lavoro: un 'mestiere' da imparare", ovvero una serie di incontri online su appuntamento con gli operatori dei Centri per l'impiego e dei Centri di orientamento regionali, dedicati a chiunque fosse interessato a una consulenza personalizzata su come cercare lavoro, presentarsi efficacemente in azienda, rimettersi in gioco nella professione.



REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA



FSE



FVG

LavoroFVG



# BARCOLANA JOB

## LA ROTTA VERSO IL LAVORO E LA FORMAZIONE

**Trieste, 5-8 ottobre 2021**

**BarcolanaJOB è il format dedicato al lavoro e alla formazione proposto dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia nell'ambito della manifestazione Barcolana, con un'offerta di eventi su tematiche legate al mondo della scuola, della formazione e dell'occupazione. Gli incontri sono gratuiti e aperti a tutti.**

**Segui la rotta di BarcolanaJOB, scopri il programma degli eventi su: [www.regione.fvg.it](http://www.regione.fvg.it)**

**Per partecipare agli eventi è necessario iscriversi**

**INFO E ISCRIZIONI**  
<http://bit.ly/RegioniFVG-BarcolanaJOB2021>

**CONTATTI**  
Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia  
[comunicazione.lavoro@regione.fvg.it](mailto:comunicazione.lavoro@regione.fvg.it)

**SEGUICI SU:**  
Instagram: @regione.fvg.it  
Twitter: @regioneFVGit  
@Lavoro\_FVG @serviziempresFVG  
Facebook: @regionefvg  
@inFVGFormazioneLavoro  
Giovani  
LinkedIn: @regione-autonoma-friuli-venezija-giulia @rafvg-serviziempres

**LE AZIENDE CHE ASSUMONO RECRUITING DAY**

*Incontri con grandi brand in cerca di personale, aperti a diplomati, laureati e a tutte le persone in cerca di lavoro*

**Mercoledì 6 ottobre, ore 15.30 - 16.30**  
**Magazzino 26, Porto Vecchio di Trieste - Sala Luttazzi**  
**LAVORA CON NOI: COSTA CROCIERE CERCA PERSONALE**  
Costa Crociere, leader in Italia nel settore della crociera navale, è alla ricerca di nuovo personale da inserire a bordo: addetti ai servizi di accoglienza e ospitalità, tecnici audio luci, animatori per adulti e bambini. Partecipa al recruiting day, scopri come candidarti.

**Mercoledì 6 ottobre, ore 15.30 - 16.30**  
**Magazzino 26, Porto Vecchio di Trieste - Sala Luttazzi**  
**ENERGIA E AMBIENTE: UNION ENERGY ASSUME**  
Union Energy, società specializzata nella realizzazione di impianti di produzione di energia da fonte rinnovabile, distribuzione e trasmissione di energia elettrica, cerca nuovo personale per il territorio del Friuli Venezia Giulia. Scopri i profili richiesti e come candidarti.

**CERCARE LAVORO UN "MESTIERE" DA IMPARARE**

*Laboratori con gli operatori dei Centri per l'impiego e dei Centri di Orientamento*

**Dal 5 al 7 ottobre, dalle 14.30 alle 17.30**  
**CONVINCERE CON IL CURRICULUM E IL COLLOQUIO DI LAVORO**  
Incontri online su prenotazione

**Dal 6 al 8 ottobre, dalle 10.00 alle 13.00**  
**VALORIZZARE LE PROPRIE COMPETENZE E RIMETTERSI IN GIOCO NEL LAVORO**  
Incontri online su prenotazione

**CONOSCERE LE PROFESSIONI PER SCEGLIERE IL FUTURO**

*Incontri e testimonianze rivolti a giovani e studenti delle scuole e delle università del Friuli Venezia Giulia*

**Dal 5 al 8 ottobre, ore 8.30 - 16.00**  
**Magazzino 26, Porto Vecchio di Trieste Sala 2A**  
**I MESTIERI DEL MARE: LABORATORIO INTERATTIVO**  
A cura del Cluster MareFVG - Percorso didattico interattivo per avvicinare gli studenti alle professioni del mare, con una sessione dedicata alle scuole secondarie di I grado e una dedicata alle scuole secondarie di II grado sulla robotica marina

**Giovedì 7 ottobre, ore 10.00 - 11.30**  
**Evento online**  
**IMPRENDITORIA GIOVANILE E LIBERA PROFESSIONE: UNA SCELTA PER IL FUTURO**  
Fare impresa e libera professione come scelta dopo gli studi superiori o universitari: gli strumenti regionali a sostegno dei giovani per l'avvio e la crescita dell'attività. Con le testimonianze di giovani professionisti e imprenditori finanziati dalla Regione

**Venerdì 8 ottobre, ore 9.30 - 11.30**  
**Magazzino 26, Porto Vecchio di Trieste - Sala Luttazzi**  
**DOPO IL DIPLOMA: LE COMPETENZE DEL FUTURO? VIAGGIO ATTRAVERSO I PERCORSI "STEM"**  
Le percezioni dei giovani verso le discipline "STEM" (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Le motivazioni della scelta, le nuove frontiere e le possibili carriere accademiche degli Alunni (laureati e diplomati) di Università e Istituti Tecnici Superiori (ITS)

**Venerdì 8 ottobre, ore 10.30 - 11.30**  
**Evento online**  
**UN'ESPERIENZA DI LAVORO ALL'ESTERO? A MALTA CON LA RETE EURES**  
La mobilità all'estero come occasione di crescita personale e professionale: i servizi della rete regionale EURES FVG per giovani, diplomati, studenti e laureati che vogliono fare un'esperienza di lavoro in Europa, focus sulle opportunità di vita e lavoro a Malta

**I GRANDI TEMI DI BARCOLANA JOB**

*Incontri e discussioni su mare, ambiente e sostenibilità*

**Mercoledì 6 ottobre, ore 16.00 - 17.00**  
**Evento online**  
**IL CLIMA NELLA SCUOLA: CONOSCENZE PER IL FUTURO**  
Dialogo rivolto a docenti, operatori della formazione e cittadini sull'educazione per l'azione per il clima, con l'obiettivo di annunciare un modulo didattico che sarà messo a disposizione delle Scuole in occasione della 26a Conferenza delle Parti (COP) a novembre

**Giovedì 7 ottobre, ore 11.45 - 13.00**  
**Magazzino 28, Porto Vecchio - Trieste Convention Center**  
**ECONOMIA BLU E I MESTIERI DEL MARE**  
Come ispirare la Gen Z verso impieghi capaci di unire scienza, innovazione, tecnologia, passione per il mare, tradizione e sostenibilità? La rotta dell'economia blu come parte del progetto di orientamento al mondo del lavoro "Barcolana JOB": evento organizzato nell'ambito di "Barcolana Sea Summit".  
Info e iscrizioni:  
<https://serviziempres.barcolana.it>

Il programma potrebbe subire variazioni. Si invita a consultare il sito regionale per aggiornamenti

**Alessandra Picciolo**

*Regione Autonoma FVG  
Direzione centrale lavoro, formazione,  
istruzione e famiglia  
Coordinatrice della Struttura Stabile  
Coordinamento della Attività di  
Comunicazione istituzionale  
della Direzione*

Per le fotografie della Regata Velica Barcolana si ringraziano i fotografi che hanno messo a disposizione le immagini per tramite di PromoTurismo FVG, ente regionale che si occupa della strategia, della gestione operativa e della promozione turistica del Friuli Venezia Giulia.

Per le fotografie relative a Barcolana JOB 2021, si ringraziano il Maritime Technology Cluster FVG (mareFVG) e Saipem S.p.A..

Immagine sopra:  
Barcolana Job 2021  
Locandina iniziative



## EDITORIALE

Questo numero focalizza molti temi attuali che richiamano gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda ONU 2030. In particolare, l'articolo di J. Guichard ha per oggetto l'accompagnamento degli individui e dei gruppi verso un mondo sostenibile ed equo, tramite percorsi di orientamento innovativi e sfidanti. Nello stesso filone si collocano sia il contributo di A. Isdraele Romano, che propone di applicare i principi dell'Agenda nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, sia l'articolo di M. Paoli e G. Gennari, che presenta un modulo didattico per sensibilizzare gli studenti e le studentesse sui temi legati al cambiamento climatico.

A richiamare l'Agenda anche diversi contributi di colleghi dei Centri di Orientamento della Regione FVG: quello di F. Mior che approfondisce il tema delle "identità difficili" che possono ostacolare la scelta dei percorsi di studio, quello di G. Fiorillo e F. Bassi che descrive il modello di orientamento inclusivo adottato dalla Regione FVG e infine quello di M. Colautti, che tratta di educazione di genere, tema affrontato anche nella presentazione del progetto "Tool4Gender" di C. Cristini.

Si dà spazio anche ad esperienze di formazione on the job quali strumenti efficaci di orientamento e sviluppo delle competenze: l'articolo di G. Portosi sui tirocini estivi in regione FVG e la presentazione di S. Penko del progetto "SCET-NET" sui percorsi transfrontalieri di tirocini e apprendistato.

Un altro filone è quello delle scelte for-

mative e professionali per il futuro, tema affrontato sia da T. Suran et al. nel loro articolo sulla scelta dei percorsi c.d. STEM, sia da A. Montagna et al. che presentano il progetto Europeo JOBLAND sull'orientamento nella scuola primaria, sia da G. Silvestri che descrive la Rete di scopo composta da istituti comprensivi del territorio pordeonese per promuovere la condivisione di buone pratiche di didattica orientativa.

Infine, è presente un approfondimento sugli approcci tecnologici e il futuro della scuola, grazie ai contributi di M. Giorgi e G. Iannis sull'orientamento a distanza, di G. Martari che presenta il progetto PLAN YOUR FUTURE e di A. Santin che propone un nuovo Alfabeto per la scuola.

Il numero si chiude con le recensioni curate da F. Mior e A. Santin e la presentazione di M. Ravasi del suo libro "Mi decido", testo utile a potenziare le capacità di decision making.

La redazione desidera ringraziare Fortunato Mior, collega psicologo dei servizi di orientamento della Regione FVG, ora in quiescenza. A lui siamo grate per aver contribuito in maniera significativa all'approfondimento teorico, alla ricerca e allo sviluppo di strumenti per l'orientamento, nonché per il generoso apporto dato negli anni alla Rivista, non ultimo l'accurato articolo presente in questo numero.

Immagine pagina a fronte:  
Barcolana Job 2021 - I mestieri del mare: laboratorio interattivo "Come nasce un a nave". Percorso didattico interattivo per avvicinare gli studenti alle professioni del mare, sessione dedicata alle scuole secondarie di I grado dal Cluster MareFVG - (Foto Maritime Technology Cluster FVG - mareFVG)



# ACCOMPAGNARE L'ORIENTAMENTO DI INDIVIDUI E GRUPPI

## VERSO UN MONDO SOSTENIBILE ED EQUO

**T**

*re possibili strade per far sì che le pratiche di orientamento diventino presupposti per un mondo sostenibile ed equo*

Jean Guichard

### INTRODUZIONE

Al giorno d'oggi, l'orientamento e la consulenza si limitano generalmente a guidare le persone nella gestione della loro occupabilità.

Tuttavia, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, i più eminenti promotori di queste pratiche (in particolare John Dewey, George Herbert Mead, Frank Parsons) le avevano concepite come metodi per rimediare - attraverso la costruzione di una società equa - ai problemi economici e sociali prodotti dalle prime due rivoluzioni industriali. L'orientamento e la consulenza di oggi potrebbero avere uno scopo simile nell'affrontare l'attuale grave crisi dell'Antropocene (che alcuni chiamano "capitalocene")? Per rispondere positivamente a questa domanda, vengono esplorate tre strade: (1) la riprogettazione di alcuni interventi attualmente focalizzati sulla vita attiva delle persone, (2) lo sviluppo di nuovi metodi che accompagnino le persone nella costruzione di forme di vita a bassa impronta ecologica, inserite in organizzazioni di lavoro decenti e in sistemi di scambio economico equi, (3) la ridefinizione dei concetti centrali dell'accompagnamento al fine di concepirlo come un orientamento verso le forme di vita attiva necessarie nel mondo equo e umanamente sostenibile di domani.

La domanda rimane: come possia-

mo stabilire meccanismi che offrono questo accompagnamento al pubblico quando l'economia neoliberale è oggi dominante ovunque?

### ACCOMPAGNARE L'ORIENTAMENTO DI INDIVIDUI E GRUPPI VERSO UN MONDO SOSTENIBILE ED EQUO

Da diversi decenni, il mondo sta affrontando una grande crisi che combina diverse dimensioni: il riscaldamento globale, l'inquinamento, la scomparsa delle specie naturali, il deficit di forme di lavoro decenti, le crescenti disuguaglianze di ricchezza di una popolazione mondiale le cui dimensioni sono quadruplicate durante il XX secolo, ecc.

Dalla fine del 2019, questa crisi è stata amplificata da COVID-19, che dovrebbe essere considerata, secondo Richard Horton (2021), come una "sindemia"<sup>1</sup>. Vale a dire, come un'ulteriore manifestazione di ciò che molti ricercatori chiamano la "crisi dell'Antropocene" (Magny, 2021) indicando la sua origine principale: l'impronta ecologica conseguente alle forme di vita e ai modi di produzione e scambio economico delle frazioni più agiate di circa 8 miliardi di esseri umani.

L'umanità ora non ha altra scelta che organizzarsi per affrontare questa crisi. In



altre parole: impegnarsi in grandi riforme degli attuali sistemi di lavoro, sfruttamento delle risorse naturali e scambio di beni e servizi e conseguentemente (specialmente per i privilegiati economicamente) in una trasformazione dei loro stili di vita.

Come possiamo aiutare gli individui e le collettività a impegnarsi in queste transizioni? Attraverso quali meccanismi? Attraverso quali interventi?

Questo articolo si propone di rispondere a queste domande difendendo la tesi che pratiche di orientamento professionale profondamente riformate potrebbero aiutare a risolvere questa crisi. In effetti, come ci ricorda la prima parte di questo articolo, questa forma di accompagnamento fu concepita dai suoi primi promotori con l'intenzione di porre rimedio ai problemi economici e sociali causati dalle prime due rivoluzioni industriali in Europa e Nord America. Certo, un secolo dopo, la maggior parte degli interventi di orientamento non hanno altra ambizione che guidare l'"occupabilità" dei lavoratori nei capricci di un mercato del lavoro globalizzato e diventato molto flessibile.

Tuttavia, alcuni di essi continuano ad avere obiettivi più ampi del semplice adattamento delle persone alle norme dei sistemi di lavoro dominanti.

Alcuni di questi potrebbero probabilmente contribuire alla costruzione di vite lavorative che si occupano di sviluppo equo e sostenibile.

Altri interventi mirati allo stesso obiettivo potrebbero probabilmente essere sviluppati.

Tuttavia, un tale rinnovamento dell'orientamento non può essere raggiunto senza una ridefinizione delle categorie concettuali su cui si basano queste pratiche. Queste tre strade sono esplorate nella seconda parte di questo testo.

Ciò nonostante, rimane una domanda: nell'economia neoliberale ormai dominante a livello globale, come possono essere stabiliti i servizi che offrono tale supporto al pubblico?

## **SOSTENERE LA COSTRUZIONE DELLA VITA LAVORATIVA O GUIDARE L'OCCUPABILITÀ DEI LAVORATORI?**

Le professioni di consulenza di carriera sono nate dopo le prime due rivoluzioni industriali (dopo l'invenzione della macchina a vapore, poi lo sviluppo dell'elettricità). I cambiamenti tecnologici portarono tali sconvolgimenti nell'organizzazione della produzione che molti mestieri artigianali o agricoli scomparvero o richiesero molto meno lavoro. Allo stesso tempo, nuove funzioni professionali si svilupparono nelle grandi unità di produzione che l'accumulo di capitale rese gradualmente possibili. Queste trasformazioni nei metodi di produzione ebbero enormi conseguenze sociali: molti artigiani e produttori agricoli si trovarono in povertà. Molti hanno dovuto emigrare in paesi che potevano offrire loro migliori condizioni di vita.

Non è un caso che il libro *Choosing a Vocation (Scegliere una vocazione)*, che è considerato l'opera fondante in questo campo, sia stato pubblicato a Boston, un importante porto di immigrazione, nel 1909. Il suo autore, Frank Parsons, morto l'anno precedente, era un attivista e pensatore della *Fabian Society*, un movimento di riforma politica radicale di ispirazione socialista. In effetti, questo è l'argomento di quasi tutte le pubblicazioni di Parsons. Le frasi conclusive di uno di questi libri – *The City for the People (La città per il popolo)* (1900) – riassumono il suo pensiero economico e sociale:

"Posso desiderare che mio fratello sia inferiore a me se devo amare il mio prossimo come me stesso? Non dovrei desiderare che stesse bene come me? Come possono dunque i monopoli privati essere compatibili con la fratellanza o essere in pace con questa regola d'oro? Questi monopoli non soddisfano

nemmeno i requisiti dell'egoismo illuminato, perché privano il mondo e gli esseri umani del pieno sviluppo e della vita di un'epoca di progresso in cui il partenariato bandirebbe i rapporti di dominio e l'assistenza reciproca sostituirebbe i conflitti sventati. Così il monopolista priva se stesso della vita più nobile che potrebbe vivere in un mondo cooperativo. Il monopolio privato è solo un egoismo gretto" (Parsons, 1900, p. 504).

Così, per Parsons, l'orientamento professionale è solo un aspetto di una preoccupazione più ampia per le trasformazioni economiche e sociali volte a costruire una società giusta e attenta (Plant, 2020). Molto presto, però, quelli che Parsons chiama "i monopolisti" si resero conto dei vantaggi che l'orientamento professionale poteva offrire loro, fornendo una forza lavoro adatta alle esigenze delle loro aziende. Perciò, in particolare in Francia nelle camere di commercio (*Chambres des Métiers*), sono stati istituiti accordi per questo orientamento-selezione professionale. Questo fu il caso di Bordeaux, dove il direttore della *Chambre des Métiers de la Gironde et du Sud-Ouest* - Fernand Mauvezin – pubblicò, a partire dal 1918, una serie di lavori sull'orientamento professionale, il più noto dei quali è *La Rose des Métiers* (La rosa delle professioni) (1922), che fu premiato dall'*Académie Française*.

A causa di questa duplice origine, la consulenza di carriera ha suscitato un intenso dibattito sociale sui suoi obiettivi. Le due posizioni furono illustrate nel corso del Congresso di Grand Rapids negli Stati Uniti che, nel 1913, fondò l'*American Association of Career Counsellors* (ora *National Career Development Association* – NCDA). Da un lato, c'erano intellettuali ispirati da John Dewey e George Herbert Mead (che partecipò alla conferenza): per loro, lo scopo della consulenza di carriera era di costruire una società socialmente giusta permettendo a tutti (insistevano sull'istruzione delle ragazze) di sviluppare i loro talenti e realizzare il loro potenziale mettendoli al servizio del

bene comune (Mead, 1914). In Francia, Alfred Binet e Edouard Toulouse hanno sviluppato considerazioni simili (Huteau e Lautrey, 1979; Huteau, 2002). I loro oppositori affermavano, d'altro canto, che l'unico scopo dell'orientamento professionale era quello di fornire alle imprese i lavoratori più efficienti per affrontare la concorrenza economica. Questa visione dell'orientamento professionale è stata riassunta da Henri Wallon come la "sorella minore della selezione professionale (...) [che] consiste nel cercare per ogni lavoro il lavoratore che potrà dare la migliore prestazione" (Wallon, 1932, p. 161). Nell'ultima parte del XX secolo, quest'ultimo concetto è diventato la norma. Le argomentazioni dell'altra parte sono cadute nell'oblio. Questo successo si spiega in particolare con il trionfo dell'ideologia del *Washington Consensus*: cioè l'affermazione che solo una concorrenza economica senza limiti permette lo sviluppo ottimale delle varie nazioni. Alain Supiot (2010) osserva che, negli anni settanta del novecento, questa credenza nei benefici di un mercato deregolamentato ha soppiantato lo "spirito di Philadelphia" che aveva prevalso alla fine della seconda guerra mondiale. Quest'ultimo aveva definito alcuni principi su cui si basano le grandi organizzazioni internazionali e i trattati che regolano le relazioni tra gli stati: l'uguale dignità di tutti gli esseri umani, la giustizia sociale e la solidarietà tra i popoli.

In questo contesto economico, sociale e politico della fine del XX secolo, l'orientamento si riduceva così a sostenere l'individuo nella preparazione all'inserimento nei sistemi lavorativi attuali e nella successiva gestione della sua carriera professionale. In inglese, questo supporto ha cambiato nome: *vocational guidance* (laddove in inglese il termine *vocation* ha il doppio significato di professione e di "chiamata") è diventato *career counselling*: il termine *career* è inteso nel senso stretto di un percorso professionale. Questa prepa-



razione all'inserimento lavorativo e la successiva gestione di carriera erano allora considerate come le uniche responsabilità dell'individuo, come ha ricordato il rappresentante dell'organizzazione francese dei datori di lavoro (MEDEF) in una conferenza sull'orientamento del 1996. Stiamo vivendo, ha osservato, "un cambiamento che richiede all'individuo di diventare responsabile della propria competenza e del proprio percorso professionale" (De Calan, 1997, p. 214); perché è necessario "lasciare a ciascun partner la responsabilità che gli compete. Il dovere dell'imprenditore è quello di fare soldi, di avere un'azienda prospera per poter reinvestire e la sua prima preoccupazione non sono le questioni sociali ma la produttività della sua azienda" (De Calan, 1997, 213).

Per quanto riguarda i giovani, è quindi necessario "prepararli alla flessibilità" (dal titolo del saggio di De Calan, 1997, 205-215).

Tuttavia, mezzo secolo dopo il trionfo del *Washington Consensus* (e dei concetti di orientamento ad esso correlati), il mondo sta vivendo una crisi politica, economica, ecologica e sociale (e attualmente una pandemia) di lunga durata e di notevole portata, come sottolinea Alain Supiot:

"L'aumento vertiginoso delle disuguaglianze, l'abbandono delle classi lavoratrici alla precarietà e al declassamento, le migrazioni di massa di popolazioni cacciate dalla miseria o dalla devastazione del pianeta stanno dando origine a rabbia e violenza proteiformi, che alimentano il ritorno dell'etnonazionalismo e della xenofobia. Oggi, nella maggior parte dei paesi, a cominciare da quelli che sono stati i campioni del neoliberalismo, la rabbia smorzata generata dall'ingiustizia sociale sta facendo risorgere ovunque il cesarismo politico - anche se tecnocratico - e la dicotomia "amico-nemico". Questo dimostra ancora una volta la validità delle disposizioni del preambolo della Costituzione dell'OIL (Organizzazione Internazionale del La-

voro) e della Dichiarazione di Filadelfia che, basandosi sulle lezioni della prima e poi della seconda guerra mondiale, affermano che 'una pace duratura può essere stabilita solo sulla base della giustizia sociale'. Questa affermazione non è l'espressione di un idealismo superato, ma il frutto delle esperienze più omicide che la storia umana conosca" (Supiot, 2019, §5).

Questa crisi dell'Antropocene - cioè causata dalle forme di vita e dall'economia di una popolazione mondiale che dovrebbe avvicinarsi a 10 miliardi di individui entro la metà del XXI secolo - è di tale portata che gli Stati membri dell'ONU hanno adottato all'unanimità nel 2015 una risoluzione intitolata "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile". Questo piano d'azione definisce 17 obiettivi e 169 traguardi da raggiungere nei prossimi 10 anni per costruire un mondo con un'economia sostenibile ed equa.

Nonostante questo impegno e quelli presi nelle varie "Conferenze delle Parti" (COP), compresa quella che ha portato all'Accordo di Parigi nel 2015, pochi risultati sono stati raggiunti. António Guterres, segretario generale delle Nazioni Unite, lo ha sottolineato all'Assemblea generale del 2019:

"[Dobbiamo] riconoscere che noi [i diversi paesi del mondo] non siamo sulla strada giusta e poi prendere le decisioni necessarie in termini di investimenti, politiche, cambiamenti nelle diverse forme di cooperazione, a livello internazionale o con le imprese, la società civile, le autorità locali, al fine di lavorare in modo più efficace per garantire il successo dell'attuazione dell'Agenda 2030."

Se siamo ancora così lontani dagli obiettivi da raggiungere, è con tutta probabilità perché questo stato di cose deleterie è una conseguenza dell'attuale organizzazione dell'economia mondiale, come molti analisti hanno sottolineato negli ultimi tre decenni. In particolare: René Dumont (1991), Geneviève Azam (2007), Geneviève Azam, Jean-Marie Har-

ribey & Dominique Plihon (2007), Ivan Illich (2000, 2001), Constantin Castoridis (2005), André Gorz (1978, 1992), Serge Moscovici, (2002, 2005), Dominique Bourg, (2019), Christian Arnsperger, (2009, 2011), ecc. Analisi che Papa Francesco sintetizza così nella sua lettera enciclica *Laudato Si*:

«Dal momento che il mercato tende a creare un meccanismo consumistico compulsivo per piazzare i suoi prodotti, le persone finiscono con l'essere travolte dal vortice degli acquisti e delle spese superflue. Il consumismo ossessivo è il riflesso soggettivo del paradigma tecno-economico. (...) Tale paradigma fa credere a tutti che sono liberi finché conservano una pretesa libertà di consumare, quando in realtà coloro che possiedono la libertà sono quelli che fanno parte della minoranza che detiene il potere economico e finanziario. In questa confusione, l'umanità postmoderna non ha trovato una nuova comprensione di sé stessa che possa orientarla, e questa mancanza di identità si vive con angoscia» (Francesco, 2015, § 203).

C'è quindi un consenso: l'umanità potrà affrontare la crisi dell'Antropocene solo cambiando il suo "paradigma tecno-economico" (per usare la terminologia di Francesco). Da qui il cambiamento di concettualizzazione introdotto da alcuni autori che ora usano il termine "crisi del capitalocene" (Moore, 2017 & 2018; vedi: Bonneuil, 2017; Campagne, 2017; Baschet, 2021)

Gli esseri umani devono quindi intraprendere una grande transizione. Devono modificare profondamente i loro sistemi di scambio economico e di produzione di beni e servizi e - almeno per i più abbienti tra loro - riformare il loro tenore di vita.

Un tale imperativo porta a una ridefinizione degli obiettivi dell'orientamento. Non può più essere finalizzato - come affermavano gli accaniti sostenitori del *Washington Consensus* - ad aiutare gli individui a gestire i loro percorsi di carriera nelle fluttuazioni aleatorie dei sistemi di

lavoro di ieri e di oggi. Si tratta ormai di accompagnare le persone verso stili di vita che si inseriscano attivamente in sistemi di lavoro e di scambio economico i quali, sostenendo vite lavorative dignitose (nell'accezione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro: ILO, 2017, 2019a&b), contribuiscono a uno sviluppo sostenibile ed equo.

## **ACCOMPAGNARE LA TRANSIZIONE VERSO UN NUOVO PARADIGMA TECNICO-ECONOMICO**

Per gli operatori dell'orientamento, questo imperativo di cambiare il paradigma tecno-economico solleva una domanda fondamentale: come possiamo aiutare individui e gruppi a fare questa transizione?

Tre percorsi complementari sembrano in grado di fornire elementi di risposta a questa domanda: in primo luogo, l'adattamento di alcuni metodi esistenti, in secondo luogo, lo sviluppo di nuove metodologie, e in terzo luogo, la definizione dei concetti essenziali su cui basare questo sostegno alla costruzione di una vita lavorativa dignitosa che contribuisca allo sviluppo equo e sostenibile.

### **- Adattare alcuni interventi esistenti**

La maggior parte degli attuali interventi di orientamento sono limitati alla questione del futuro inserimento degli individui e delle loro successive carriere negli attuali sistemi di lavoro, ma esistono alcune eccezioni. Ad esempio, nel 2009, un gruppo internazionale di ricercatori (Mark Savickas, Laura Nota, Jérôme Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria-Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul van Esbroeck & Annelies van Vianen, 2009) è arrivato alla conclusione che è necessario concentrare gli interventi di orientamento sulla costruzione dell'intera vita lavorativa piuttosto che su una sola delle



sue potenziali componenti, ovvero il percorso di carriera.

Da questa prospettiva sono emerse diverse metodologie di supporto. In particolare, i percorsi di "consulenza sul *life design*" (Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud & Robinet, 2017). Consistono in una serie di incontri (generalmente tre in un periodo di circa un mese) tra una persona e un consulente. L'obiettivo è quello di aiutare la persona a precisare le prospettive future che danno senso alle sue attività nei diversi ambiti che compongono la sua vita attiva (familiare, personale, associativa, civica, amicale, sportiva, professionale, di svago, ecc.) Nel corso della consulenza, la persona parla di sé nelle diverse aree che compongono la sua vita attiva oggi, o che l'hanno composta in passato, o che spera la comporranno in futuro. Alcune di queste aree sono più importanti di altre per la persona? Per quali ragioni ciò accade? Quali attività sono più significative? Quali relazioni? Quali esperienze? Quali aspettative e speranze? Ecc.

Durante il colloquio, la persona narra la propria storia a un consulente, sapendo che quest'ultimo la ascolta cercando di cogliere indicazioni sulle sue aspettative riguardo alla vita lavorativa futura. Così, quello che la persona dice (il suo discorso esterno) è accompagnato da un dialogo interno: cosa sente il consulente sul mio futuro in quello che dico? In questo modo, la persona mette in relazione le esperienze e gli eventi che racconta, interrogandosi sul senso (inteso sia come direzione che come significato) che possono imprimere sulla sua vita futura. La persona non è alla ricerca del tempo perduto, ma del tempo sperato.

Questa storia non è un resoconto oggettivo di ciò che è successo di significativo nella vita della persona. È un resoconto delle sue interpretazioni dei vari eventi, esperienze e aspettative nel corso della sua vita lavorativa che lei ha ritenuto rilevanti da selezionare. Vi sono selezione e interpretazione. La persona può fare queste selezioni e interpreta-

zioni solo facendo riferimento alle sue rappresentazioni sociali dei futuri possibili nella società e nel mondo in cui vive.

Alcune persone - generalmente giovani - sono acutamente consapevoli delle sfide di uno sviluppo globale equo e sostenibile. Si chiedono: "con quale vita attiva posso contribuire a questo?" Durante la consulenza, selezionano e interpretano le loro esperienze e aspettative passate e presenti da questa prospettiva. Per queste persone, il percorso consulenziale è quindi "spontaneamente" un accompagnamento alla costruzione di una vita lavorativa dignitosa che contribuisce allo sviluppo equo e sostenibile.

D'altra parte, altre persone non mostrano questa preoccupazione. Data la gravità della crisi attuale, l'etica del consulente non può che portarlo a introdurre questo punto nel suo dialogo con loro. Per esempio, chiedendo loro: "Ha mai pensato a come potrebbe contribuire con la sua vita attiva a porre rimedio ai gravi problemi che l'umanità si trova ad affrontare (riscaldamento globale, spreco di risorse naturali, molteplici forme di inquinamento, scomparsa di molte specie viventi, crescenti disuguaglianze di ricchezza, ecc.)? Considera questi problemi molto importanti? Pensa che sia necessario avere questa preoccupazione in mente quando pensa alla sua futura vita lavorativa?" Naturalmente, la persona può rifiutarsi di impegnarsi in tale riflessione. In questo caso, il dialogo sarà un "*life designing*" che apre prospettive future indubbiamente realistiche a breve termine, ma che lasciano aperta la questione della loro sostenibilità in un futuro più lontano, così come quella del "vivere bene insieme".

Altri interventi di orientamento potrebbero senza dubbio essere inseriti in questo stesso tipo di sviluppo. Si possono citare, a titolo di esempio, alcuni metodi di psicologia esistenziale (Bernaud, 2021), la consulenza per la costruzione della carriera (Savickas, 2019a, 2019b), il laboratorio del progetto biografico (Delory-Momberger, 2016) (un metodo

di lavoro di gruppo rivolto agli studenti che intraprendono un corso di formazione), i metodi delle scoperte delle attività professionali e dei progetti personali (Guichard, Abadie, Boy, Darré, Dernaucourt, Pouyaud & Steinbruckner, 2008) (laboratori di educazione all'orientamento destinati ad aiutare i giovani dai 15 ai 25 anni a selezionare le attività che vorrebbero trovare nella loro futura vita lavorativa e a sviluppare le competenze necessarie), ecc.

**- Sviluppare nuove metodologie di orientamento**

È improbabile che l'adattamento di alcuni interventi di orientamento attuali sia sufficiente per permettere alle persone di far fronte alle numerose richieste della transizione a questo nuovo paradigma economico e tecnico.

Bisogna sviluppare metodi che li preparino proprio a questo cambiamento.

Questo è il compito che si sono prefissati i partecipanti alla cattedra dell'UNESCO e alla rete UNITWIN *"Life designing interventions (counselling, guidance and education) for decent work and sustainable development"*<sup>2</sup>, che riunisce circa 20 università di tutto il mondo.

Il loro lavoro ha già portato a diverse proposte (Vedi in particolare: Guichard, Drabik-Podgorna & Podgórný (eds.), 2016; Di Fabio, 2017; Cohen-Scali, Pouyaud, Podgorný, Drabik-Podgorna, Aisenson, Bernaud, Moumoula & Guichard (eds.), 2018; Cohen-Scali, (eds.), 2021).

Tra i contributi di questa rete, si possono menzionare due modelli di intervento di orientamento: un programma di educazione all'orientamento rivolto ai giovani e laboratori e percorsi di consulenza rivolti principalmente agli adulti (Guichard, 2019 & 2021a).

Il programma di educazione all'orientamento ha due componenti: una incentrata sulla questione del lavoro, l'altra sugli imperativi dello sviluppo sostenibile ed equo. L'obiettivo della prima parte è quello di aiutare i giovani a scoprire il ruolo fondamentale del lavoro, le sue modalità di organizzazione e le sue

forme di scambio, nella costruzione del mondo comune e della soggettività di ogni individuo.

Si discuterà il ruolo delle diverse forme di organizzazione e scambio del lavoro nello sviluppo dei talenti individuali, di certe modalità di relazione con se stessi e con gli altri, delle rappresentazioni di se stessi e degli altri, così come delle trasformazioni del mondo.

Si farà un punto sulle conseguenze deleterie di certi sistemi di organizzazione e di scambio del lavoro (Sennett, 1998) al fine di sottolineare l'importanza fondamentale di un diritto universale a un lavoro dignitoso e umano, sia per l'individuo che per l'umanità intera.

Questo metodo di ricerca di informazioni basata su una pedagogia attiva è tratto dalle opere di Henri Bergson (2012), Hanna Arendt (2017), André Gorz (1992), Christophe Dejours (2000, 2009a & b), Alain Supiot (2010, 2019 & Supiot (dir.), 2019), Danielle Linhart (2015), l'ILO (2017, 2019a & b), Isabelle Ferreras, Julie Battilana e Dominique Méda (2020), ecc., i cui spunti sono stati adattati al livello di conoscenza e alla capacità di riflessione dei giovani.

La seconda parte del programma di educazione all'orientamento è finalizzata a stimolare la riflessione da parte di ogni beneficiario sulle caratteristiche di una futura vita attiva contribuendo agli obiettivi e ai traguardi definiti dal programma ONU 2015.

L'approccio comprende cinque tappe:

- prima, la presa di coscienza di questi obiettivi e traguardi;
- seconda, una selezione di quelli in cui ogni persona vorrebbe impegnarsi;
- terza, una riflessione sulle forme di attività lavorative in grado di contribuire al meglio alla realizzazione di tale progetto, tenendo conto degli imperativi di uno sviluppo sostenibile e socialmente giusto e della preoccupazione di un'equa distribuzione del lavoro di ciascuno;
- quarta, un'analisi di queste attività



lavorative in termini di talenti che esse richiedono

- quinta, la definizione dei percorsi da intraprendere per sviluppare queste competenze.

L'intervento, rivolto soprattutto agli adulti, ha lo scopo di aiutarli a pensare a quali percorsi di vita attiva potrebbero intraprendere - collettivamente o individualmente - per ridurre al minimo la loro impronta ecologica. Inizia con laboratori collettivi e continua con attività individuali.

I workshop collettivi mirano, in primo luogo, a sensibilizzare i partecipanti sulla necessità di riformare il sistema globale di organizzazione della produzione e dello scambio di beni e servizi per "riterritorializzare" certe produzioni e favorire le filiere corte (Azam, 2007, Baschet, 2021).

Il secondo obiettivo è quello di incoraggiare la riflessione collettiva sulle possibilità di organizzare sistemi locali di produzione e scambio di beni e servizi in una certa area geografica (Quali bisogni sono poco o male soddisfatti? Quali forme di lavoro e di attività di scambio potrebbero soddisfarli meglio? Come organizzare questo sistema? Come trovare il finanziamento iniziale necessario? Ecc.) (Vedi: Mandin, 2009; Laville, 2016).

Le attività individuali previste nel percorso prendono la forma di un dialogo a tu per tu con un consulente volto ad aiutare ogni partecipante a esaminare la propria vita lavorativa a partire dall'imperativo di minimizzare la propria impronta ecologica (Bourg, Dartiguepeyrou, Gervais e Perrin, 2016).

La riflessione si concentra su domande come ad esempio: quali attività lavorative posso scegliere tra quelle che producono beni o servizi sostenibili e scambiabili? Quali bisogni umani esse soddisfano? In quali tipi di organizzazioni di lavoro e sistemi di scambio posso inserirmi? Posso considerare di partecipare all'organizzazione di un sistema di scambio locale o inserirmi in un sistema esistente? Ecc.

### **- Ridefinire i concetti di base dell'orientamento**

Il programma di educazione all'orientamento e i workshop e i dialoghi sopra descritti sono solo nelle loro fasi iniziali. Come gli altri interventi delineati nella rete UNITWIN, hanno bisogno di essere sviluppati, raffinati, testati, modificati e integrati. Queste diverse vie per il rinnovamento dell'orientamento, tuttavia, rendono manifesta un'esigenza comune: l'imperativo di rielaborare il campo concettuale sottostante (Hooley, Sultana, & Thomsen, eds., 2018; Plant, 2020).

L'attuale concezione dell'orientamento si riferisce infatti a un insieme di nozioni non univocamente definite: competenze, occupabilità, adattabilità, flessibilità, sviluppo di carriera, tipi di occupazione, ecc. Questa terminologia proviene dal vocabolario delle risorse umane (Supiot, 2019). La riduzione del concetto di orientamento al semplice aumento dell'occupabilità individuale è la conseguenza di una "colonizzazione" avvenuta importando, senza la dovuta riflessione, varie nozioni dalle risorse umane.

Questo indispensabile rinnovamento concettuale sarà probabilmente in grado di riprendere - e rielaborare - nozioni che hanno avuto un posto importante agli albori della psicologia professionale, ma che poi sono state talmente deformate da perdere il loro significato iniziale. È il caso della "forma di vita" che potrebbe senza dubbio diventare il concetto primordiale di questo rinnovamento. "Forma di vita" è il concetto chiave di due testi - di Eduard Spranger - che ebbero un notevole impatto sul mondo dell'orientamento di lingua tedesca all'inizio del XX secolo. Il libro che egli pubblicò nel 1921 vide molte edizioni. Si intitolava "Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit" (Forme di vita: psicologia spirituale ed etica della personalità). Il titolo della sua traduzione inglese (pubblicata nel 1928) rivela un importante cambiamento semantico - "Tipi di uomini". La psicologia e l'etica



della personalità" - prefigurando una serie di reinterpretazioni e distorsioni che hanno portato all'oblio del suo significato originale. Così, le forme di vita di Eduard Spranger sono diventate i "tipi di personalità e gli ambienti di lavoro" di John Holland (1985) che sono ora utilizzati in un numero considerevole di metodi, software e interventi di orientamento al lavoro. Evidentemente, la ricostruzione del concetto di "forma di vita" può essere fatta solo prendendo in considerazione il lavoro di Hanna Arendt (2017), André Gorz (1992), Christophe Dejours (2009a & b), Mark Hunyadi (2015), ecc.

Altri concetti utilizzati nell'orientamento e nei sistemi di lavoro del passato e del presente dovranno essere sviluppati di nuovo. È il caso, per esempio, della "capacità di adattamento" o della "competenza di orientamento".

Il termine "adattabilità" ha dato origine, già nel 1945, ad analisi dettagliate ma ormai dimenticate di Pierre Naville, che ha concepito l'orientamento come una "diagnosi di adattabilità" (Naville, 1972, p. 227). La domanda di oggi (vedi Barbara Stiegler, 2019) - che Naville stava già affrontando a suo modo - è "adattabilità... a cosa?". Per gli interventi di orientamento all'occupabilità, la risposta è ovvia: l'individuo deve adattare il suo percorso professionale ai requisiti determinati dall'organizzazione dei lavori nell'attuale mercato globale. D'altra parte, per orientarsi verso un mondo sostenibile ed equo, bisogna costruire la risposta alla domanda "A cosa?": bisogna specificare le attività che costituiscono forme di vita ecologicamente sostenibili ed eticamente eque. In questo quadro rinnovato, l'"adattabilità" non si riferisce più a un dato (i vincoli dello stato del mercato), ma a un "progetto di stare insieme" che deve essere definito in funzione, da un lato, della necessità di affrontare la crisi multidimensionale attuale e, dall'altro, dell'imperativo di "resistere alla disumanizzazione, rendere responsabili gli attori globali e anticipare

i rischi futuri" (per dirla con Mireille Delmas Marty, 2020).

Allo stesso modo, la nozione di "competenza(e) di orientamento" - che oggi costituisce il nucleo del vocabolario istituzionale dell'orientamento all'occupabilità (vedi Epale, 2019 - la piattaforma elettronica della Commissione europea per l'apprendimento degli adulti)<sup>3</sup> dovrà essere profondamente rivista. Si sta già dimostrando molto ambigua, poiché il nome "competenza", che si riferisce al modello del capitale umano di Gary Becker (1994), viene scomposto in un catalogo di conoscenze, know-how e abilità interpersonali e diventa plurale, mentre, nel contesto della psicologia di comunità di Julien Rappaport (1987), è singolare e viene definito come "potere di agire". In questa stessa espressione, il verbo "orientarsi" è altrettanto ambiguo: la persona sta dando una direzione alla propria carriera professionale o, più in generale, alla propria vita attiva (nel senso chiarito da Hanna Arendt, 2017)?

Non sarebbe allora opportuno sostituire il concetto di "capacità" a questa nozione vaga di competenze, come proposto da Peter J. Roberston e France Picard (2021), e precisare il significato di "orientarsi"? Amartya Sen ha definito la capacità come "l'opportunità di raggiungere le combinazioni di funzionamento umano apprezzate dall'individuo: ciò che egli o ella può effettivamente fare o essere" (Sen, 2005, p. 153). Sulla base del modello di Sen, l'obiettivo di questo orientamento rifiuto potrebbe quindi essere specificato: stimolare gli individui e i gruppi a costruire le capacità necessarie per progettare e realizzare forme di vita attiva che contribuiscano allo sviluppo sostenibile, equo e umano (vedi: Guichard, 2021b).

## CONCLUSIONE

Come indicato dalle proposte di rinnovamento concettuale e metodologico appena menzionate, l'attuale orientamento dell'occupabilità individuale



potrebbe cedere il passo al sostegno alla costruzione di vite attive che contribuiscono allo sviluppo sostenibile, inclusivo ed equo. Tale sostegno sarebbe in armonia con gli impegni internazionali di tutti gli stati membri dell'ONU (riassunti nella dichiarazione dell'Assemblea Generale del 2015).

Questo rinnovamento del sostegno all'orientamento implica l'intensificazione di ricostruzioni concettuali e creazioni metodologiche. Ma richiede anche che ci siano istituzioni o meccanismi che offrano questo nuovo supporto a individui e gruppi.

Si può osservare che, per diversi decenni in molti paesi - in particolare in Francia - le decisioni politiche in questo campo sono state in linea con la politica definita tre decenni fa dai primi ministri britannici Margaret Thatcher e John Major. Vale a dire, l'istituzione di un "quasi-mercato" per il sostegno all'orientamento basato su: *"il presupposto che le forze di mercato porteranno a una riduzione dei costi e a un miglioramento della qualità del servizio (... e) che dopo che il pubblico (datori di lavoro e individui) avrà goduto dei benefici di tale sostegno, sarà disposto a pagare per alcuni o per tutti"* (Watts, Guichard, Plant, & Rodríguez, 1993, p. 107).

Tale organizzazione sembra essere il correlato di una concezione dell'orientamento che considera che il suo unico scopo è quello di fornire ai datori di lavoro una forza lavoro adatta alle esigenze della concorrenza economica attuale. Lo si può osservare in Francia: le società private che si stanno progressivamente sostituendo ai servizi pubblici sembrano limitarsi a due missioni chiave: assicurare una distribuzione fluida dei giovani nei vari percorsi di formazione (*"Scopri i percorsi che corrispondono al tuo profilo, ai tuoi talenti, alle tue capacità e alla tua personalità"*, come afferma Enoia, una di queste società, sul suo sito <https://enoia-conseil.fr/>) e "attivare" le carriere professionali degli adulti (soprattutto dei disoccupati) (Tourette, 2021).

Eppure, come hanno osservato gli specialisti dell'economia e del diritto internazionale (come Bruno Amable, 2019 e Alain Supiot 2010, 2015), l'Unione Europea che, dal Trattato di Roma, si era fondata su principi economici liberali ("rispetto delle quattro 'libertà' fondamentali: circolazione dei capitali, del lavoro, delle merci e dei servizi", Amable, 2019) ha visto trionfare il modello neoliberale con il Trattato di Lisbona che:

"sostiene un ambiente macroeconomico favorevole all'emergere del modello neoliberale piuttosto che la stabilità o il rinnovamento dei modelli continentali e socialdemocratici del capitalismo" (Amable, Demmou, e Ledezma, 2009).

In questo contesto, è difficile immaginare che si possa attuare una politica - opposta a questo modello - di creazione di servizi pubblici dedicati a sostenere individui e gruppi verso uno sviluppo sostenibile, solidale ed equo. Inoltre, come potrebbero le imprese commerciali sostituire lo Stato in questo campo? Come verrebbero finanziate? Sembra quindi che oggi solo i collettivi, i movimenti di protesta, le strutture associative, ecc. sarebbero in grado di favorire la creazione di tali servizi comunitari (Baschet, 2021). I movimenti militanti - le cui manifestazioni diventano sempre più assertive - seguiranno questa strada?

Tuttavia, una tale "erosione dal basso" (nel senso di Erik Olin Wright; vedi Farnea e Jeanpierre, 2013) - da parte dei collettivi di cittadini - dell'orientamento all'occupabilità nell'attuale mercato globale non sarebbe probabilmente sufficiente per raggiungere gli obiettivi di uno sviluppo sostenibile, solidale ed equo.

Questo implica un ritorno a principi simili a quelli dello Spirito di Filadelfia. Di conseguenza, i trattati internazionali che regolano le relazioni tra gli Stati, gli scambi economici e il diritto del lavoro dovranno essere profondamente rivisti.

Così, l'organizzazione del commercio internazionale dovrebbe essere rifondata su un modello diverso da quello

che la governa attualmente: la totale libertà di movimento delle merci e dei capitali (Latouche, 1992; Latouche e Tamba, 1992).

Questo nuovo modello - che potrebbe essere chiamato "sussidiarietà territoriale" (o "sussidiarietà ecologica") (vedi: Guichard, 2021a) - consisterebbe nel dare priorità ai sistemi di produzione e di scambio con la minore impronta ecologica possibile (perché non comportano lunghi trasporti, perché non prosciugano le falde acquifere, perché producono solo rifiuti che possono essere riciclati all'interno di una filiera corta, ecc.).

Questo principio di sussidiarietà implicherebbe la distinzione tra produzioni che possono essere progettate, fabbricate e scambiate solo (o principalmente) in un sistema commerciale globalizzato (ad esempio: farmaci, ricerca scientifica, grandi innovazioni tecnologiche, ecc.) e altre che possono essere progettate, fabbricate e commercializzate in sistemi di scambio locali (vedi: Laville, 2016), regionali o interregionali, a seconda dell'impronta ecologica (immediata e a lungo termine) associata a ciascuno di questi livelli di produzione e scambio. Allo stesso modo, l'Organizzazione Internazionale del Lavoro dovrebbe avere la capacità giuridica di definire i principi generali di un diritto universale al lavoro dignitoso e di imporre la loro attuazione nelle diverse società globali.

Riforme così profonde - che porterebbero in particolare alla revisione dei trattati che fondano l'Unione Europea - hanno poche possibilità di successo in assenza delle richieste dei cittadini.

Ecco perché gli interventi per sostenere il passaggio verso uno sviluppo sostenibile, solidale ed equo non possono evitare di sensibilizzare le persone sulla necessità di costruire un diritto universale - ma con applicazioni adatte alla diversità dei contesti economici, sociali e culturali - basato sui principi intangibili di solidarietà, equità e sviluppo sostenibile.

**Jean Guichard**

(ORCID: 0000-0002-3959-1149)

*Professore emerito di psicologia al Conservatorio Nazionale delle Arti e dei Mestieri (Le Conservatoire National des Arts et Métiers) - Parigi - Francia*

## NOTE

- 1** (Ndr) Sindemia è l'insieme di problemi di salute, ambientali, sociali ed economici prodotti dall'interazione sinergica di due o più malattie trasmissibili e non trasmissibili, caratterizzata da pesanti ripercussioni, in particolare sulle fasce di popolazione svantaggiata. (Fonte Treccani online [https://www.treccani.it/vocabolario/sindemia\\_%28Neologismi%29/](https://www.treccani.it/vocabolario/sindemia_%28Neologismi%29/))
- 2** (Ndr) <http://www.unesco.it/ItaliaNellUnesco/Detail/194>
- 3** <https://epale.ec.europa.eu/it>



# ACCOMPAGNER L'ORIENTATION DES INDIVIDUS ET COLLECTIFS

## VERS UN MONDE DURABLE ET ÉQUITABLE

Jean Guichard

### RÉSUMÉ

De nos jours, l'accompagnement à l'orientation n'a généralement pour ambition que de guider les personnes dans la gestion de leur employabilité. Pourtant, au tournant du 19<sup>ème</sup> au 20<sup>ème</sup> siècle, les plus éminents promoteurs de ces pratiques (notamment: John Dewey, George Herbert Mead, Frank Parsons) les avaient conçues comme des méthodes visant à remédier – par la construction d'une société équitable – aux problèmes économiques et sociaux produits par les deux premières révolutions industrielles. L'accompagnement à l'orientation d'aujourd'hui pourrait-il retrouver une finalité analogue en s'attachant à résoudre la grave crise actuelle de l'Anthropocène (que certains nomment: «capitalocène»)? Pour répondre positivement à cette question, trois pistes sont explorées: (1) l'aménagement de certaines interventions actuellement centrées sur la vie active des personnes, (2) l'élaboration de nouvelles méthodes accompagnant les personnes dans la construction de formes de vie à faible empreinte écologique, s'inscrivant dans des organisations du travail décentes et des systèmes d'échanges économiques équitables, (3) la redéfinition des concepts centraux de l'accompagnement en vue de le concevoir comme une orientation vers les formes de vie actives requises dans le monde

durable équitable et humain de demain. Reste une question pendante: comment instituer des dispositifs proposant cet accompagnement au public alors que l'économie néolibérale est aujourd'hui partout dominante?

### INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies, le monde est confronté à une crise majeure combinant différentes dimensions: réchauffement climatique, pollutions, disparition d'espèces naturelles, déficit de formes décentes de travail, accroissement des inégalités de richesse d'une population mondiale dont l'effectif a été multiplié par quatre au cours du 20<sup>ème</sup> siècle, etc. Depuis la fin de 2019, cette crise a été amplifiée par la COVID-19 qui doit être considérée, selon Richard Horton (2021), comme une syndémie<sup>1</sup>. C'est-à-dire comme une manifestation supplémentaire de ce que de nombreux chercheurs nomment la «crise de l'Anthropocène» (Magny, 2021) signifiant ainsi son origine principale: l'empreinte écologique consécutive aux formes de vies et aux modes de production et d'échanges économiques des fractions les mieux loties d'environ 8 milliards d'humains. L'humanité n'a désormais pas d'autre choix que de s'organiser pour faire face à cette crise. Autrement dit: s'engager dans d'importantes réformes des sys-

T

*trois voies possibles pour faire en sorte que les pratiques d'orientation deviennent des prérequis pour un monde durable et équitable*



tèmes actuels de travail, d'exploitation des ressources naturelles, et d'échanges des biens et services, et corrélativement (tout particulièrement pour les personnes économiquement privilégiées) dans une transformation de leurs formes de vie actives. Comment aider les individus et les collectifs à s'engager dans ces transitions? Par quels dispositifs? Par quelles interventions?

Cet article se propose de répondre à ces questions en défendant la thèse selon laquelle des pratiques professionnelles d'accompagnement à l'orientation profondément réformées pourraient contribuer à la résolution de cette crise. En effet, comme le rappelle la première partie de ce texte, cette forme d'accompagnement fut conçue par ses premiers promoteurs dans l'intention de remédier aux problèmes économiques et sociaux provoqués par les deux premières révolutions industrielles en Europe et en Amérique du Nord. Certes, un siècle plus tard, la plupart des interventions d'accompagnement à l'orientation n'ont plus d'autres ambitions que de guider «l'employabilité» des travailleurs dans les aléas d'un «marché du travail» mondialisé devenu très flexible. Cependant, quelques-unes continuent à se donner des objectifs plus larges que cette seule adaptation des personnes aux normes des systèmes de travail dominants. Certaines d'entre-elles pourraient sans doute contribuer à la construction de vies actives soucieuses d'un développement équitable et durable. D'autres interventions visant cette même finalité pourraient vraisemblablement être développées. Un tel renouvellement de l'accompagnement à l'orientation ne semble cependant pas pouvoir advenir sans une redéfinition des catégories conceptuelles fondant ces pratiques. Ces trois pistes sont explorées dans la seconde partie de ce texte. Une question reste néanmoins pendante: dans l'économie néolibérale désormais mondialement dominante, comment instituer des services proposant un tel accompagnement au public?

## **ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES VIES ACTIVES OU GUIDER L'EMPLOYABILITÉ DES TRAVAILLEURS ?**

Les métiers de conseil en orientation professionnelle ont vu le jour à la suite des deux premières révolutions industrielles (consécutives à l'invention de la machine à vapeur, puis au développement de l'électricité). Les changements technologiques produisirent alors de tels bouleversements dans l'organisation de la production que de nombreux métiers artisanaux ou agricoles disparurent ou requérir beaucoup moins de main-d'œuvre. Parallèlement, de nouvelles fonctions professionnelles se développèrent dans les grandes unités de production que l'accumulation de capital permit progressivement d'établir. Ces transformations des modalités de production eurent de massives conséquences sociales: de nombreux artisans et producteurs agricoles se retrouvèrent dans la misère. Beaucoup durent immigrer dans des pays susceptibles de leur offrir de meilleures conditions de vie.

Ce n'est donc pas un hasard si l'ouvrage – *Choosing a vocation* – qui est considéré comme fondateur dans ce domaine fut publié à Boston, un grand port d'immigration, en 1909. Son auteur, Frank Parsons, qui était décédé l'année précédente, était un militant et penseur de la *Fabian Society*, un mouvement politique de réformes sociales radicales d'inspiration socialiste. C'est d'ailleurs sur cette question que porte la quasi-totalité des publications de Parsons. Les dernières phrases concluant de l'un de ces livres – «*The City for the People*» (1900) – résumait sa pensée économique et sociale:

«Puis-je désirer que mon frère me soit inférieur si je dois aimer mon prochain comme moi-même? Ne dois-je pas désirer qu'il soit aussi bien loti que

moi? Alors comment les monopoles privés pourraient-ils être compatibles avec la fraternité ou être en paix avec cette règle d'or? Ces monopoles ne répondent même pas aux exigences de l'égoïsme éclairé, car ils privent le monde et les humains d'un complet développement et d'une vie pleine et entière d'une époque de progrès où le partenariat bannirait les rapports de maîtrise et où l'assistance mutuelle se substituerait aux conflits avilissants. Ainsi le monopoliste se prive-t-il lui-même de vie la plus noble qu'il pourrait vivre dans un monde coopératif. Le monopole privé n'est qu'un égoïsme borné»<sup>2</sup> (Parsons, 1900, p. 504).

Ainsi, pour Parsons, l'accompagnement de l'orientation professionnelle n'est qu'un aspect d'une préoccupation plus large pour des transformations économiques et sociales visant à construire une société juste et solidaire (Plant, 2020). Très vite, cependant, ceux que Parsons nomme «les monopolistes» se rendirent compte des bénéfices que pourrait leur offrir une orientation professionnelle leur fournissant une main d'œuvre adaptée aux besoins de leurs entreprises. Et des dispositifs d'accompagnement à cette orientation-présélection professionnelle furent institués, notamment en France dans des chambres des métiers. Ce fut le cas à Bordeaux, où le Directeur de la Chambre des Métiers de la Gironde et du Sud-Ouest – Fernand Mauvezin – publia à partir de 1918 une série d'ouvrages sur l'orientation professionnelle, dont le plus connu est *La Rose des Métiers* (1922) qui fut couronné par l'Académie Française.

Du fait de cette double origine, le conseil en orientation professionnelle donna lieu à d'intenses débats sociaux relatifs à ses finalités. Le congrès de Grand Rapids aux Etats Unis qui, en 1913, fonda l'association américaine des conseillers en orientation professionnelle (l'actuelle National Career Development Association – NCDA) illustre les deux positions en présence.

D'un côté, des intellectuels inspirés par John Dewey ou Georges Herbert Mead (qui participa à ce congrès). Pour eux, la finalité du conseil en orientation professionnelle était de construire une société socialement juste en permettant à tous et à toutes (ils insistaient sur l'éducation des filles) de développer leurs talents et de réaliser leurs potentialités en les mettant au service du bien commun (Mead, 1914). En France, Alfred Binet ou Edouard Toulouse développèrent des considérations voisines (Huteau et Lautrey, 1979; Huteau, 2002). Leurs adversaires affirmaient au contraire que la seule finalité de l'orientation professionnelle était de fournir aux entreprises les travailleurs les plus performants pour faire face à la concurrence économique. Une conception de l'orientation professionnelle qu'Henri Wallon résumait en disant qu'elle était la «sœur cadette de la sélection professionnelle (...) [qui] consiste à chercher pour chaque travail le travailleur qui pourra donner le meilleur rendement» (Wallon, 1932, p. 161).

Dans la dernière partie du 20<sup>ème</sup> siècle, cette dernière conception s'imposa. Les considérations de l'autre parti tombèrent dans l'oubli. Ce succès s'explique notamment par le triomphe de l'idéologie du «consensus de Washington»: c'est-à-dire l'affirmation que seule une compétition économique sans entraves permet un développement optimal des différentes nations. Alain Supiot (2010) observe que, dans les années 1970, cette croyance dans les bienfaits d'un marché dérégulé supplanta l'esprit de Philadelphie qui avait prévalu au terme de la seconde guerre mondiale. Celui-ci avait défini un petit nombre de principes fondant les grandes organisations internationales et les traités régissant les rapports entre Etats: l'égalité de dignité de tous les humains, la justice sociale et la solidarité entre les peuples.

Dans ce contexte économique, social et politique du 20<sup>ème</sup> siècle finissant, l'accompagnement de l'orientation se vit ainsi réduire à un soutien apporté



à l'individu dans la préparation de son inclusion dans les systèmes de travail d'aujourd'hui et dans la gestion ultérieure de sa carrière professionnelle. En anglais, cet accompagnement changea d'ailleurs de nom: la «vocationnal guidance» («vocation» ayant en anglais le double sens de profession et d'un appel ressenti par la personne) devint un «career counseling»: le terme de carrière étant entendu au sens étroit de parcours professionnel. Cette préparation et cette gestion furent alors considérées comme étant de la seule responsabilité de l'individu comme le rappelait le représentant de l'organisation des employeurs de France (MEDEF) à un congrès d'orientation en 1996. Nous vivons, observait-il, «un changement qui exige de l'individu qu'il devienne responsable de sa propre compétence et de son parcours» (De Calan, 1997, p. 214). Car il faut:

«laisser à chaque partenaire la responsabilité qui est la sienne. Celle du chef d'entreprise, son devoir, c'est de gagner de l'argent, d'avoir une entreprise prospère pour réinvestir et sa préoccupation première ce n'est pas le social mais le degré de productivité de son entreprise» (De Calan, 1997, 213).

S'agissant des jeunes, il convient donc de les «préparer à la flexibilité» (titre de la communication de De Calan, 1997, 205-215).

Pendant, un demi-siècle après le triomphe du consensus de Washington (et des conceptions de l'accompagnement à l'orientation qui y correspondent), le monde connaît une crise politique, économique, écologique, sociale (et actuellement une pandémie) de longue durée et d'une ampleur considérable, comme le souligne Alain Supiot:

«L'accroissement vertigineux des inégalités, l'abandon des classes populaires à la précarité et au déclassement, les migrations de masse de populations chassées par la misère ou la dévastation de la planète suscitent des colères et des violences protéiformes, qui nourrissent le retour de l'ethno-nationalisme et de

la xénophobie. Sévissant aujourd'hui dans la plupart des pays, à commencer par ceux qui furent les champions du néolibéralisme, la rage sourde engendrée par l'injustice sociale fait ressurgir partout le césarisme politique – fût-il de facture technocratique – et la dichotomie «ami-ennemi». Se vérifie ainsi à nouveau le bien-fondé des dispositions du préambule de la Constitution de l'OIT et de la Déclaration de Philadelphie qui, tirant les leçons de la Première, puis de la Seconde Guerre mondiale, ont affirmé «qu'une paix durable ne peut être établie que sur la base de la justice sociale». Cette affirmation n'est pas l'expression d'un idéalisme désuet, mais le fruit des expériences les plus meurtrières qu'ait connues l'histoire humaine» (Supiot, 2019, §5).

Cette crise de l'Anthropocène – c'est-à-dire provoquée par les formes de vie et l'économie d'une population mondiale qui devrait avoisiner 10 milliards d'individus au milieu du 21<sup>ème</sup> siècle – est d'une telle ampleur que les Etats-Membres de l'ONU adoptèrent à l'unanimité en 2015 une résolution intitulée «Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030». Ce plan d'action définit 17 objectifs et 169 cibles à atteindre dans les 10 prochaines années en vue de construire un monde à l'économie soutenable et équitable.

En dépit de cet engagement et de ceux formulés à l'occasion des diverses «Conferences of Parties» (COP), notamment celle ayant débouché sur l'accord de Paris en 2015, peu de résultats ont été atteints. António Guterres, Secrétaire Général de l'ONU, l'a souligné à l'occasion de l'Assemblée Générale de 2019:

«[Nous devons] reconnaître que nous [les différents pays du monde] ne sommes pas sur la bonne voie et ensuite prendre les décisions nécessaires en matière d'investissements, de politiques, de modifications des différentes formes de coopération, au niveau international ou avec les entreprises, la société civile,



les autorités locales, afin de travailler plus efficacement pour assurer la mise en œuvre réussie du Programme 2030».

Si nous restons aussi éloignés des objectifs à atteindre, c'est selon toute vraisemblance parce que, cet état de fait délétère est une conséquence de l'actuelle organisation de l'économie mondiale, comme l'ont souligné de nombreux analystes au cours de ces trois dernières décennies. Notamment: René Dumont (1991), Geneviève Azam (2007), Geneviève Azam, Jean-Marie Harribey & Dominique Plihon (2007), Ivan Illich (2000, 2001), Constantin Castoriadis (2005), André Gorz (1978, 1992), Serge Moscovici, (2002, 2005), Dominique Bourg, (2019), Christian Arnsperger, (2009, 2011), etc. Des analyses que le Pape Francesco synthétise de la manière suivante dans sa lettre encyclique *Laudato Si'*:

«Dal momento che il mercato tende a creare un meccanismo consumistico compulsivo per piazzare i suoi prodotti, le persone finiscono con l'essere travolte dal vortice degli acquisti e delle spese superflue. Il consumismo ossessivo è il riflesso soggettivo del paradigma tecno-economico. (...) Tale paradigma fa credere a tutti che sono liberi finché conservano una pretesa libertà di consumare, quando in realtà coloro che possiedono la libertà sono quelli che fanno parte della minoranza che detiene il potere economico e finanziario. In questa confusione, l'umanità postmoderna non ha trovato una nuova comprensione di sé stessa che possa orientarla, e questa mancanza di identità si vive con angoscia» (Francesco, 2015, § 203).

Il y a donc consensus: l'humanité ne pourra faire face à la crise de l'Anthropocène qu'en changeant de «paradigme technico-économique» (pour reprendre la terminologie de Francesco). D'où le changement de conceptualisation introduit par certains auteurs qui utilisent désormais le vocable de «crise du capitalocène» (Moore, 2017 & 2018;

voir: Bonneuil, 2017; Campagne, 2017; Baschet, 2021). Les humains doivent ainsi s'engager dans une transition majeure. Il leur faut modifier en profondeur leurs systèmes d'échanges économiques et de production de biens et services. Et – au moins pour les mieux lotis d'entre eux – réformer leurs formes de vie.

Un tel impératif conduit à redéfinir les finalités de l'accompagnement à l'orientation. Il ne peut plus viser – comme le soutenaient les thuriféraires du consensus de Washington – à aider les individus à gérer leur parcours professionnel dans les aléas des systèmes de travail d'hier et d'aujourd'hui. Il s'agit désormais d'accompagner les personnes vers des formes de vie active, s'inscrivant dans des systèmes de travail et d'échanges économiques qui, par la médiation de vies professionnelles décentes (au sens de l'Organisation Internationale du Travail: OIT, 2017, 2019a&b) contribuent à un développement soutenable et équitable.

## **ACCOMPAGNER LA TRANSITION VERS UN NOUVEAU PARADIGME TECHNICO- ÉCONOMIQUE**

Pour les praticiens de l'accompagnement à l'orientation, cet impératif de changer de paradigme technico-économique détermine une interrogation fondamentale: comment aider les individus et les collectifs à s'engager dans cette transition?

Trois voies complémentaires semblent susceptibles d'apporter des éléments de réponse à cette question: premièrement, l'aménagement de certaines méthodes actuelles, deuxièmement, l'élaboration de nouvelles méthodologies, et, troisièmement, la définition des concepts primordiaux sur lesquels fonder cet accompagnement à la construction de vie actives décentes contribuant à un développement équitable et durable.



### **- Adapter certaines interventions actuelles**

Si la plupart des interventions actuelles d'accompagnement à l'orientation se limitent à la question de la future insertion des individus et de leur carrière ultérieure dans les systèmes actuels de travail, ce n'est pas le cas de toutes. Ainsi, en 2009, un groupe international de chercheurs (Mark Savickas, Laura Nota, Jérôme Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria-Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul van Esbroeck, & Annelies van Vianen, 2009) conclut ses travaux en soulignant l'impératif de centrer désormais ces interventions sur la construction des vies actives plutôt que sur un seul de ses potentiels composants, à savoir: le parcours professionnel.

Diverses méthodologies d'accompagnement s'inscrivant dans cette perspective vivent le jour. Notamment le «dialogue de conseil en life design» (Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud, & Robinet, 2017). Il consiste en une série de rencontres (généralement trois sur une période d'un mois environ) entre une personne et un conseiller. L'objectif est d'aider celle-ci à préciser des perspectives d'avenir qui donnent sens à ses activités dans les différents domaines composant sa vie active (activités familiales, personnelles, associatives, citoyennes, amicales, sportives, professionnelles, loisirs, etc.). Au cours du dialogue, la personne parle d'elle-même dans les différents domaines formant aujourd'hui sa vie active ou qui l'ont composée dans le passé ou dont elle espère qu'ils la composeront dans l'avenir. Certains de ces domaines sont-ils plus importants que d'autres à ses yeux? Pour quelles raisons? Qu'est-ce qui importe pour elle dans ce domaine? Quelles activités? Quelles relations? Quelles expériences importantes? Quelles attentes et espérances? Etc.

Lors du dialogue, la personne adresse ses descriptions à un conseiller en sachant que celui-ci l'écoute en tentant d'y repérer des indications relatives à ses attentes concernant sa future vie active.

De ce fait, ce que la personne dit (son discours externe) s'accompagne d'un dialogue interne: qu'entend ce conseiller concernant mon futur dans ce que je dis? La personne rapporte ainsi les expériences et événements qu'elle narre en s'interrogeant sur le sens – à la fois la direction et la signification – qu'ils sont susceptibles de manifester au sujet de sa vie future. La personne n'est pas à la recherche du temps perdu, mais à celle du temps espéré.

Ce récit n'est pas un compte rendu objectif de ce qui est arrivé d'important dans la vie de la personne. C'est celui de ses interprétations des divers événements, expériences et attentes du cours de sa vie active qu'elle a jugé pertinents de sélectionner. Il y a sélection et interprétation. Or, la personne ne peut effectuer ces sélections et interprétations qu'en se référant à ses représentations sociales de ses avènements possibles dans la société et le monde dans lequel elle vit.

Certaines personnes – généralement jeunes – ont une conscience aigüe des enjeux d'un développement mondial équitable et durable. Elles se demandent: par quelle vie active pourrais-je y contribuer? Lors du dialogue, elles sélectionnent et interprètent leurs expériences passées, présentes et leurs attentes dans cette perspective. Pour ces personnes, le dialogue est ainsi «spontanément» un accompagnement à la construction d'une vie active décente contribuant à un développement équitable et durable.

En revanche, d'autres personnes ne manifestent pas un tel souci. Compte tenu de la gravité de l'actuelle crise, l'éthique du conseiller ne peut que le conduire à introduire ce point dans son dialogue avec elles. Par exemple, en leur demandant: «Avez-vous déjà réfléchi à la manière dont vous pourriez contribuer par votre vie active à remédier aux graves problèmes auxquels l'humanité est confrontée (réchauffement climatique, gaspillage des ressources naturelles, multiples pollutions, disparition

de nombreuses espèces vivantes, creusement des inégalités de richesse, etc.). Considérez-vous ces problèmes comme très importants? Pensez-vous nécessaire d'avoir ce souci à l'esprit en réfléchissant à votre future vie active?» Bien entendu, la personne peut refuser de s'engager dans une telle réflexion. Dans ce cas, le dialogue sera un «life designing» ouvrant sur des perspectives d'avenir sans doute réalistes à court terme, mais laissant en suspens la question de leur pérennité dans un futur un peu plus éloigné, ainsi que celle du «bien vivre ensemble».

D'autres interventions d'accompagnement à l'orientation seraient sans doute susceptibles d'aménagements de cette sorte. Peuvent être mentionnés, à titre d'exemples: certaines méthodes de psychologie existentielle (Bernaud, 2021), le conseil en construction de carrière (Savickas, 2019a, 2019b), l'atelier biographique de projet (Delory-Momberger, 2016) (une méthode de travail en groupe s'adressant à des étudiants entreprenant un parcours de formation), les méthodes de Découvertes des Activités Professionnelles et Projets Personnels (Guichard, Abadie, Boy, Darré, Dernaucourt, Pouyaud, & Steinbruckner, 2008) (des ateliers d'éducation à l'orientation destinés à aider des jeunes de 15 à 25 ans à sélectionner des activités qu'ils aimeraient trouver dans leur future vie active et à développer les compétences requises), etc.

#### **- Elaborer de nouvelles méthodologies d'accompagnement à l'orientation**

L'adaptation de certaines interventions actuelles d'accompagnement à l'orientation ne sera probablement pas suffisante pour permettre aux personnes de faire face aux nombreuses exigences qu'impose la transition vers ce nouveau paradigme économique et technique. Des méthodes les préparant explicitement à ce changement doivent être élaborées.

C'est à cette tâche que se sont attachés les participants à la Chaire UNESCO

et au réseau UNITWIN «Accompagnement à l'orientation (counseling, guidance, éducation) des personnes vers le travail décent et le développement durable»<sup>3</sup> qui fédère une vingtaine d'universités dans le monde. Leurs travaux ont déjà abouti à différentes propositions (Voir notamment: Guichard, Drabik-Podgorna & Podgórný (dir.), 2016; Di Fabio, 2017; Cohen-Scali, Pouyaud, Podgorny, Drabik-Podgorna, Aisenson, Bernaud, Moumoula, & Guichard (dir.), 2018; Cohen-Scali, (dir.), 2021). Parmi les contributions de ce réseau, deux esquisses d'interventions d'accompagnement à l'orientation peuvent être évoquées: un programme d'éducation à l'orientation destiné à des jeunes et des ateliers et dialogues de conseil s'adressant principalement à des adultes (Guichard, 2019 & 2021a).

Le programme d'éducation à l'orientation comprendrait deux volets: l'un centré sur la question du travail, l'autre sur les impératifs d'un développement durable et équitable.

Le premier volet aurait pour objectif de faire découvrir aux jeunes le rôle fondamental du travail, de ses modes d'organisation et de ses formes d'échanges, dans la construction du monde commun et de la subjectivité de chacun. On y évoquerait le rôle des différentes formes d'organisation et d'échanges du travail dans le développement des talents individuels, de certains modes de rapports à soi et à autrui, de représentations de soi et des autres, ainsi que dans les transformations du monde. Un point serait fait sur les conséquences délétères de certains systèmes d'organisation et d'échanges de travail (Sennett, 1998) dans l'optique de souligner l'importance fondamentale d'un Droit universel à un travail décent et humain, tant pour l'individu que pour l'humanité toute-entière. Cette prise d'information (reposant une pédagogie active) s'appuierait sur une adaptation aux niveaux de connaissance et de réflexion des jeunes de travaux tels que ceux d'Henri Bergson (2012),



de Hanna Arendt (2017), d'André Gorz (1992), de Christophe Dejours (2000, 2009a & b), d'Alain Supiot (2010, 2019 & Supiot (dir.), 2019), de Danielle Linhart (2015), de l'OIT (2017, 2019a & b), d'Isabelle Ferreras, Julie Battilana et Dominique Méda (2020), etc.

Le second volet de ce programme se proposerait de stimuler la réflexion de chaque bénéficiaire sur les caractéristiques d'une future vie active contribuant à atteindre les objectifs et les cibles définies par le programme de l'ONU de 2015. La démarche comprendrait cinq étapes: premièrement, une prise de connaissance de ces objectifs et cibles; deuxièmement, une sélection de celles dans l'atteinte desquelles chacun souhaiterait s'engager; troisièmement, une réflexion sur les formes d'activités de travail susceptibles de contribuer au mieux à réaliser un tel projet (en tenant compte des impératifs d'un développement durable, socialement juste et du souci de répartir équitablement le labeur de chacun); quatrièmement, une analyse de ces activités de travail en termes des talents qu'elles requièrent et, enfin, la définition de voies à emprunter pour développer ces compétences.

L'intervention destinée (principalement) aux adultes aurait pour objectif de les aider à réfléchir aux formes de vies actives dans lesquelles ils pourraient s'engager – collectivement ou individuellement – en vue de minimiser leur empreinte écologique. Commencant par des ateliers collectifs, elle se poursuivrait par un moment individuel.

Les ateliers collectifs viseraient, premièrement, à sensibiliser les participants à l'impératif de réformer le système mondial d'organisation de la production et de l'échange des biens et services en vue de «re-territorialiser» certaines productions et d'organiser des circuits courts (Azam, 2007, Baschet, 2021). Leur second but serait de favoriser des réflexions collectives relatives aux possibilités d'organiser des systèmes locaux de production et d'échanges de biens

et services dans une certaine zone géographique (Quels besoins sont peu ou mal satisfaits? Quelles formes d'activités de travail et d'échanges pourraient les satisfaire au mieux? Comment organiser ce système? Comment trouver les premiers financements nécessaires? Etc.) (Voir: Mandin, 2009; Laville, 2016).

Le moment individuel de cette intervention prendrait la forme d'un dialogue en tête-à-tête avec un conseiller visant à aider chaque participant à examiner sa vie active en partant de l'impératif d'en minimiser l'empreinte écologique (Bourg, Dartiguepeyrou, Gervais et Perrin (dir.), 2016). La réflexion porterait sur des questions telles que: Dans quelles activités de travail (produisant quels biens ou services durables et échangeables satisfaisant quels besoins humains?) m'engager? Dans quels types d'organisations du travail et de systèmes d'échanges? Puis-je envisager de participer à l'organisation d'un système d'échanges local(ou de m'insérer dans un système existant)? Etc.

**- Redéfinir les concepts fondamentaux de l'accompagnement à l'orientation**

Le programme d'éducation à l'orientation et les ateliers et dialogues qui viennent d'être évoqués ne sont qu'à l'état d'ébauches. Tout comme les autres interventions esquissées dans le cadre du réseau UNITWIN, ils devront être développés, précisés, expérimentés, amendés et complétés. Ces différentes pistes de renouvellement de l'accompagnement à l'orientation rendent cependant manifeste une exigence commune: l'impératif de réélaborer le champ conceptuel sous-jacent (Hooley, Sultana, & Thomsen, eds., 2018; Plant, 2020).

L'actuel accompagnement à l'orientation se réfère en effet à un ensemble de notions mal définies: compétences, employabilité, adaptabilité, flexibilité, développement de carrière, types professionnels, etc. Cette terminologie provient du vocabulaire des ressources humaines (Supiot, 2019). La réduction de

cet accompagnement à une assistance à la gouvernance individuelle de l'employabilité n'a été rendue possible que par une colonisation de ce domaine par des notions importées sans critique des ressources humaines.

Cet indispensable renouveau conceptuel pourra vraisemblablement reprendre – en les retravaillant – des notions qui tinrent une place importante aux débuts de la psychologie vocationnelle mais furent ensuite tellement gauchies que leur sens initial a été perdu. C'est le cas de «forme de vie» qui pourrait sans doute devenir le concept primordial de ce renouveau. «Forme de vie» fut le concept-clé de deux textes – signés par Eduard Spranger – qui eurent un impact notable dans le monde de l'orientation de langue allemande du début du 20<sup>ème</sup> siècle. L'ouvrage qu'il publia en 1921 connut de nombreuses éditions. Il s'intitulait «*Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (Formes de vie: Psychologie des sciences de l'esprit et éthique de la personnalité)». Le titre de sa traduction anglaise (parue en 1928) révèle un glissement sémantique majeur – «*Types of men. The Psychology and Ethics of Personality* (Types d'hommes. Psychologie et éthique de la personnalité)» – préfigurant une série de réinterprétations et de gauchissements qui aboutirent à l'oubli de sa signification initiale. Ainsi, les formes de vie d'Eduard Spranger devinrent-elles les «types de personnalités et d'environnements professionnels» de John Holland (1985) auxquels font aujourd'hui appel un nombre considérables de méthodes, de logiciels et d'interventions de guidance de l'employabilité. Bien évidemment, la reconstruction du concept de «forme de vie» ne pourra se faire qu'en prenant en compte les travaux d'Hanna Arendt (2017), André Gorz (1992), Christophe Dejours (2009a & b), Mark Hunyadi (2015), etc.

D'autres notions en usage dans l'accompagnement à l'orientation vers et

dans les systèmes de travail d'hier et d'aujourd'hui devront être réélaborées. C'est le cas, par exemple, de «adaptabilité» ou de «compétence à s'orienter». «Adaptabilité» donna lieu, dès 1945, à des analyses fouillées, mais aujourd'hui oubliées, de la part de Pierre Naville qui conçut l'accompagnement à l'orientation comme un «diagnostic d'adaptabilité» (Naville, 1972, p. 227). La question d'aujourd'hui (voir à ce sujet l'ouvrage de Barbara Stiegler, 2019) – que Naville abordait déjà à sa façon – est celle de «l'adaptabilité... à quoi?». Pour les interventions de guidance en employabilité, la réponse est évidente: l'individu doit adapter son parcours professionnel aux exigences déterminées par l'organisation des emplois dans le cadre de l'actuel marché mondial. En revanche, pour l'accompagnement vers un monde durable et équitable, la réponse à la question «À quoi?» doit être construite: les activités constitutives de formes de vie écologiquement soutenables et éthiquement équitables doivent être précisées. Dans ce cadre rénové, «l'adaptabilité» ne se réfère plus à un donné (les contraintes de l'état du marché), mais à un «projet d'être ensemble» qui doit être défini en fonction, d'une part, de la nécessité de faire face à la crise multidimensionnelle actuelle et, d'autre part, de l'impératif de «résister à la déshumanisation, de responsabiliser les acteurs globaux et d'anticiper les risques à venir» (pour le dire avec les mots de Mireille Delmas Marty, 2020).

De même, la notion de «compétence(s) à s'orienter» – qui forme aujourd'hui le cœur du vocabulaire institutionnel de la guidance en employabilité (voir Epale, 2019 – la Plateforme électronique de la Commission Européenne pour l'éducation et la formation des adultes)<sup>4</sup> devra être revue en profondeur. D'ores-et-déjà, elle s'avère fort-ambiguë, puisque le nom «compétence» référé au modèle du capital humain de Gary Becker (1994) se décline en un catalogue de savoirs, savoir-faire, savoir-être et devient



pluriel, alors que pensé dans le cadre de la psychologie communautaire de Julien Rappaport (1987), il est singulier et se définit comme un «pouvoir d'agir». Dans cette même expression, le verbe «s'orienter» est tout aussi ambigu: est-ce donner une direction à sa carrière professionnelle ou bien, plus généralement, à sa vie active (au sens élargi par Hanna Arendt, 2017)?

Ne conviendrait-il pas alors de substituer le concept de «capabilité» à cette notion floue de compétences, comme le proposent Peter J. Roberston et France Picard (2021), et de préciser le sens de «s'orienter»? Amartya Sen a défini la capabilité comme «l'opportunité de réaliser les combinaisons de fonctionnements humains valorisées par la personne: ce qu'elle peut effectivement faire ou être» (Sen, 2005, p. 153)<sup>5</sup>. En s'appuyant sur le modèle de Sen, l'objectif de cet accompagnement à l'orientation refondé pourrait ainsi être précisé: stimuler chez les individus et les collectifs la construction des capacités nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des formes de vie active contribuant à un développement durable, équitable et humain (voir: Guichard, 2021b).

## CONCLUSION

Comme l'indiquent les propositions de renouvellements conceptuels et méthodologiques qui viennent d'être évoquées, l'actuelle guidance de l'employabilité individuelle pourrait laisser place à un accompagnement à la construction de vies actives concourant à un développement soutenable, solidaire et équitable. Un tel accompagnement serait en harmonie avec les engagements internationaux de l'ensemble des États-membres de l'ONU (que résume la déclaration de l'assemblée générale de 2015).

Ce renouveau de l'accompagnement à l'orientation suppose que ces travaux de reconstructions conceptuelles et de

créations méthodologiques s'intensifient. Mais il implique de plus qu'il existe des institutions ou des dispositifs proposant ce nouvel accompagnement aux personnes et aux collectifs.

Or, on peut observer que, depuis quelques décennies dans de nombreux pays – notamment en France – les décisions politiques dans ce domaine s'inscrivent dans la ligne politique définie il y a trois décennies par les premiers ministres britanniques Margareth Thatcher et John Major. A savoir l'institution d'un «quasi-marché» de l'accompagnement à l'orientation fondé sur:

«l'hypothèse que les forces du marché entraîneront une réduction des coûts et une amélioration de la qualité du service (... et) qu'après que le public (employeurs et particuliers) aura bénéficié des avantages de cet accompagnement, il sera disposé à en payer tout ou partie lui-même»<sup>6</sup> (Watts, Guichard, Plant, & Rodríguez, 1993, p. 107).

Une tel mode d'organisation apparaît être le corrélat d'une conception de l'accompagnement à l'orientation considérant que son unique finalité est de fournir aux employeurs une main d'œuvre adaptée aux exigences de l'actuelle compétition économique. On peut l'observer en France: les entreprises privées qui se substituent progressivement aux services publics semblent se limiter à deux missions-clés: assurer une répartition sans heurt des jeunes dans les différentes voies de formation («Découvrez les filières qui correspondent à votre profil, vos talents, vos capacités et votre personnalité» affiche Enoia, l'une de ces entreprises, sur son site <https://enoia-conseil.fr/>) et «activer» les carrières professionnelles des adultes (tout particulièrement des chômeurs) (Tourette, 2021).

Or, comme l'ont observé les spécialistes de l'économie et du droit international (tels que Bruno Amable, 2019 et Alain Supiot 2010, 2015), l'Union Européenne qui, dès le *Traité de Rome*, avait été fondée sur des principes écono-

miques libéraux («le respect des quatre 'libertés' fondamentales: circulation du capital, du travail, des biens et des services», Amable, 2019) a vu le modèle néo-libéral triompher avec le *Traité de Lisbonne* qui:

«plaide en faveur d'un environnement macroéconomique propice à l'émergence du modèle néolibéral plutôt qu'à la stabilité ou au renouvellement des modèles continental et social-démocrate du capitalisme» (Amable, Demou, et Ledezma, 2009).

Dans ce contexte, on imagine mal que puisse être conduite une politique – opposée à ce modèle – de création de services publics dédiés à l'accompagnement des personnes et des collectifs vers un développement soutenable, solidaire et équitable. Par ailleurs, comment des entreprises commerciales pourraient-elles se substituer à l'Etat dans ce domaine? Comment seraient-elles financées? Il semble donc qu'aujourd'hui, seuls des collectifs, des mouvements revendicatifs, des structures associatives, etc. seraient à même d'impulser des créations de tels services communaux (Baschet, 2021). Les mouvements militants – dont les démonstrations sont de plus en plus affirmées – s'engageront-ils dans cette voie?

Cependant une telle «érosion par le bas» (au sens d'Erik Olin Wright. Voir: Farnea et Jeanpierre, 2013) – par les collectifs citoyens – de l'orientation vers l'employabilité sur l'actuel marché mondial ne serait sans doute pas suffisante pour atteindre les objectifs d'un développement soutenable, solidaire et équitable. Celui-ci suppose de revenir à des principes analogues à ceux de *l'Esprit de Philadelphie*. Conséquence: les traités internationaux régulant les relations entre les Etats, les échanges économiques et le droit du travail devront être revus en profondeur.

Ainsi, l'organisation internationale du commerce devrait-elle être refondée sur un modèle différent de celui la gouvernant actuellement: une to-

taile liberté de circulation des marchandises et des capitaux (Latouche, 1992; Latouche et Tamba, 1992. Ce nouveau modèle – qui pourrait être qualifié de «subsidiarité territoriale» (ou «subsidiarité écologique») (voir: Guichard, 2021a) – consisterait à accorder la priorité aux systèmes de production et d'échanges dont l'empreinte écologique est la plus faible (parce qu'ils n'impliquent pas de longs transports, parce qu'ils n'assèchent pas la nappe phréatique, parce qu'ils ne produisent que des déchets susceptibles d'être régénérés dans l'environnement immédiat, etc.). Ce principe de subsidiarité impliquerait de distinguer entre des productions pouvant être uniquement (ou principalement) conçues, fabriquées et échangées dans un système de commerce mondialisé (par exemple: médicaments, recherche scientifique, innovations technologiques majeures, etc.) et d'autres susceptibles de l'être dans des systèmes d'échanges locaux (voir: Laville, 2016), régionaux ou interrégionaux, en fonction de l'empreinte écologique immédiate et à plus long terme associée à chacun de ces niveaux de production et d'échanges. De même, l'Organisation Internationale du Travail devrait-elle se voir dotée de la capacité juridique de définir les principes généraux d'un droit universel au travail décent et d'en faire respecter les mises en œuvre dans les différentes sociétés mondiales.

Des réformes aussi profondes – qui conduiraient notamment à revoir les traités fondant l'Union Européenne – ont peu de chances d'aboutir en l'absence de revendications citoyennes. C'est la raison pour laquelle les interventions d'accompagnement à l'orientation vers un développement soutenable, solidaire et équitable ne pourront éviter de sensibiliser les personnes à l'impératif de construire un droit universel – mais aux applications adaptées à la diversité des contextes économiques, sociaux et cultures – reposant sur des principes intangibles de solidarité, d'équité et de développement soutenable.



**Jean Guichard**

(ORCID: 0000-0002-3959-1149)

*Professeur émérite de psychologie au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) - Paris - France*

**NOTE**

**1** (Ndlr) Syndémie est l'ensemble des problèmes sanitaires, environnementaux, sociaux et économiques produits par l'interaction synergique de deux ou plusieurs maladies transmissibles et non transmissibles, caractérisé par de graves répercussions, notamment sur les groupes de population défavorisés. (Source Treccani online)

**2** Shall I wish my brother to be my inferior if I love my neighbor as myself? Will I not wish him to be as well off as I am? How then can private monopoly comfort with brotherhood or make it peace with the golden rule? It can not even answer the questions of enlightened selfishness, for it keeps the world and man from the fuller development and richer life of an all-uplifting age in which co-partnership shall banish mastership and mutual help displace debasing conflict, and so deprives even the monopolist himself of the nobler life he might enjoy in a co-operative world. Private monopoly is simply unenlightened selfishness.

**3** (Ndlr) <http://www.unesco.it/ItaliaNellUnesco/Detail/194>

**4** <https://epale.ec.europa.eu/it>

**5** The opportunity to achieve valuable combinations of human functionings – what a person is able to do or be.

**6** “an assumption that market forces will result in a reduction of cost and an improvement in quality of service (... and) a further assumption that once the public (employers as well as individuals) have experienced the benefits of guidance, they will be willing to pay for all or part of it themselves”

**Références: voir l'Annexe de la revue**



# ORIENTAMENTO E AGENDA 2030

## I PRINCIPI APPLICATI NEI CORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IEFP)

# L'

*orientamento quale  
misura strategica a  
supporto delle scelte  
professionali nell'era  
digitale. Riflessioni per la  
IEFP alla luce degli obiettivi  
dell'Agenda 2030.*

**Annalisa Isdraele Romano**

### **L'ORIENTAMENTO COME SFIDA NEL CONTESTO ATTUALE**

La dinamica decisionale relativa alla carriera è un processo complesso.

Esso, infatti, richiede alle persone di prendere in considerazione - nell'assunzione della decisione del percorso formativo da intraprendere al fine di perseguire una determinata carriera - una varietà di esperienze e opzioni che si collocano in un contesto di mutevoli ed eterogenee richieste poste dal mercato del lavoro, in un mondo in cui si registra una progressiva decrescita delle certezze in ambito lavorativo.

In tale situazione, inoltre, la costante evoluzione delle tipologie di lavoro disponibili, e la costante espansione delle opportunità di carriera, esercitano un'importante influenza sull'aspettativa che i sistemi formativi siano in grado di preparare adeguatamente gli studenti a trovare un'occupazione che duri per l'intera vita lavorativa.

Tale credenza risulta ormai sostituita dal riconoscimento del valore e della necessità di un apprendimento permanente, che consente di fronteggiare i cambiamenti di carriera e le relative scelte che le persone assumono nel corso della vita. Per tali ragioni, l'orientamento professionale è un processo che riveste una notevole

importanza e richiede un significativo investimento di energie professionali.

In tale prospettiva, uno degli aspetti più importanti del processo di orientamento è rappresentato dal fornire ai soggetti che si apprestano alla scelta, le informazioni utili e necessarie in relazione alle opzioni di carriera e ai percorsi formativi che possono consentire l'accesso alle occupazioni desiderate.

Obiettivo dell'orientamento scolastico e professionale è, infatti, offrire supporto ai giovani e agli adulti nello sviluppo della capacità di gestire la propria formazione e la propria carriera, stimolando l'incremento dell'autoconsapevolezza e dell'autostima delle persone, al fine di promuovere l'assunzione di scelte di carriera gratificanti<sup>1</sup>.

Vi sono due sfide principali che oggi sono chiamati ad affrontare i servizi di orientamento professionale nei paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

Infatti, nel contesto dell'apprendimento permanente e del mercato del lavoro essi devono provvedere a perseguire i seguenti obiettivi:

1. fornire servizi che sviluppino la gestione delle abilità utili per la carriera, piuttosto che aiutare le persone a prendere esclusivamente decisioni immediate;

2. ampliare notevolmente l'accesso dei cittadini all'orientamento profes-



sionale, il quale si deve dispiegare per tutta la durata della vita.

L'orientamento professionale (*career guidance*) supporta le persone nella riflessione relativa alle proprie ambizioni, ai propri interessi e alle proprie capacità.

Esso mira a favorire la comprensione del mercato del lavoro e dei sistemi educativi, e a promuovere la capacità di mettere in relazione tali conoscenze con ciò che una persona conosce circa se stessa.

Pertanto, obiettivo dell'orientamento professionale è quello di favorire nelle persone la capacità di pianificare e realizzare le proprie decisioni nella dimensione lavorativa e formativa, fornendo informazioni sul mercato del lavoro e sulle opportunità educative più accessibili organizzandole, sistematizzandole e rendendole disponibili quando e dove le persone ne hanno bisogno.

L'apprendimento permanente ha importanti implicazioni per l'orientamento professionale, e viceversa<sup>2</sup>.

La Commissione Europea ha riconosciuto tale relazione bidirezionale, riconoscendo l'orientamento professionale come una delle sei priorità nell'ambito dell'apprendimento permanente<sup>3</sup>.

L'importanza dell'erogazione delle informazioni e della consulenza appare crescente, dal momento che si è assistito ad un aumento delle alternative e delle scelte possibili all'interno dei sistemi educativi, e considerato che le conseguenze delle scelte in campo di istruzione sul mercato del lavoro diventano sempre più complesse.

Per tale motivo, si tende a porre maggiormente l'accento sull'orientamento professionale, mentre i percorsi di formazione diventano sempre più flessibili e più personalizzati<sup>4</sup>.

Inoltre, i Paesi pongono maggiore enfasi sull'orientamento professionale degli adulti, e al contempo cercano di espandere la gamma e la flessibilità delle opportunità di apprendimento<sup>5</sup>.

## **L'ORIENTAMENTO SECONDO I PRINCIPI ESPRESSI NELL'AGENDA 2030**

La prospettiva sopra descritta in campo di orientamento è coerente con quanto affermato nell'ambito dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che rappresenta un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU.

In particolare, tra i suoi 17 obiettivi, di interesse nell'ambito dell'orientamento professionale è l'Obiettivo 4, "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". In tale contesto si evidenzia come un'istruzione di qualità rappresenti un aspetto fondamentale allo scopo di promuovere un miglioramento della vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile.

In considerazione dell'incremento registrato nell'accesso all'istruzione e dell'incremento dei livelli di iscrizione nelle scuole, si può affermare che il livello base di alfabetizzazione è risultato elevato in maniera significativa. Tuttavia, si rende necessario ottenere risultati ancora più elevati nel raggiungimento degli obiettivi per l'istruzione universale. Infatti, nonostante a livello globale sia stata raggiunta una parità tra bambine e bambini nell'istruzione primaria, in realtà in pochi contesti tale esito è stato riportato a tutti i livelli educativi.

Per tale motivo, sono stati definiti i seguenti traguardi da perseguire:

- Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti;
- Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione prescolastiche così da essere pronti alla

- scuola primaria;
- Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria - anche universitaria - che sia economicamente vantaggiosa e di qualità;
  - Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche - anche tecniche e professionali - per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria;
  - Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità;
  - Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo;
  - Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile;
  - Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti;
  - Espandere considerevolmente entro il 2030, a livello globale, il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno svilup-

pati, nei piccoli stati insulari e negli stati africani, per garantire l'accesso all'istruzione superiore - compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici - sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo;

- Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo<sup>6</sup>.

In virtù di quanto sin qui descritto, appare evidente come l'orientamento, al giorno d'oggi, si configuri più che mai in termini di azione fondamentale per promuovere negli studenti lo sviluppo di reali capacità in termini di progettazione e realizzazione di progetti di vita rispondenti alle proprie vocazioni e alle proprie abilità<sup>7</sup>.

Sulla base delle indicazioni contenute nell'Agenda 2030, risulta evidente la necessità di progettare interventi volti a preparare gli individui e le collettività alla progettazione di vite attive, in grado di realizzare uno sviluppo umano equo e sostenibile, entro il 2030.

Per rispondere a queste domande, i ricercatori e i professionisti possono basarsi su una doppia osservazione. Infatti, da un lato, come evidenziato da Hannah Arendt<sup>8</sup> la vita attiva è una caratteristica antropologica di base, e, per tale motivo, è importante progettare la vita e gli interventi a sostegno dello sviluppo della carriera allo scopo di aiutare le persone a prendere la giusta direzione. Tuttavia, spesso gli interventi di orientamento hanno avuto obiettivi diversi, essendo mirati a favorire l'occupabilità e l'inserimento delle persone nel mondo del lavoro e la mobilità al suo interno. Negli ultimi dieci anni, alcuni interventi di orientamento hanno cominciato a considerare quale obiettivo l'individua-



zione della direzione da dare alla propria vita attiva, senza presupporre che questa direzione consista necessariamente nell'inserimento professionale. Infatti, le questioni relative alle crisi moderne che caratterizzano la società odierna richiedono di andare oltre questa semplice possibilità, richiedendo la progettazione di interventi che tengano conto della necessità di condurre la propria vita attiva in modo tale da contribuire alla realizzazione di una esistenza positiva, con e per gli altri<sup>9</sup>.

Tali interventi dovrebbero focalizzarsi sulla definizione delle attività lavorative in cui la persona potrebbe essere efficacemente coinvolta per produrre beni o servizi che contribuiscono allo sviluppo globale umano, equo e sostenibile.

Realizzare tali interventi non è facile, dal momento che, a differenza dell'orientamento finalizzato all'occupabilità, in tal caso, non si può fare riferimento alle forme di organizzazione del lavoro mediante i modelli economicamente dominanti nella società attuale. A tale scopo, è possibile stabilire i loro riferimenti nell'organizzazione del lavoro e nello scambio in un mondo da costruire in modo che risulti sostenibile e socialmente giusto, garantendo a tutti una vita effettivamente "umana"<sup>10</sup>.

In linea con tale prospettiva, un nuovo modo di intendere l'orientamento prevede la possibilità di incoraggiare i giovani a progettare il proprio futuro adottando una visione che consideri la collettività piuttosto che il singolo individuo. In particolare, ogni persona dovrebbe essere stimolata a riflettere sul contributo che potrebbe dare al raggiungimento di almeno alcuni dei 17 obiettivi proposti nell'ambito dell'Agenda 2030, definiti dall'ONU.

A tale fine, tutti i progetti di orientamento dovrebbero favorire nelle giovani generazioni la riflessione circa i fattori che ostacolano il benessere delle persone e la qualità della vita del nostro pianeta, orientando e dirigendo in tale direzione i propri progetti e le proprie

aspirazioni personali e professionali.

L'orientamento effettivamente caratterizzato in modo da promuovere uno sviluppo equo e sostenibile e tale da offrire il suo contributo all'Agenda 2030, deve puntare a realizzare azioni di *career intervention* e deve mirare a valorizzare le possibilità e le opportunità originali, imprevedibili e sorprendenti<sup>11</sup>, per fare in modo che gli autori delle "storie future" si sentano supportati nel costruire azioni volte a determinare sviluppi improbabili e nuove traiettorie di vita<sup>12</sup>.

## **ORIENTAMENTO NEL SISTEMA IEFP ALLA LUCE DEGLI OBIETTIVI DELL'AGENDA 2030**

Sulla base delle caratteristiche assunte dall'orientamento in coerenza con gli obiettivi prefissati nell'ambito dell'Agenda 2030, appare evidente la necessità di favorire nei giovani la revisione delle proprie idee e dei propri pre-concetti circa la scelta dei percorsi formativi e professionali socialmente ritenuti maggiormente "prestigiosi" e pertanto, preferibili da perseguire.

Infatti, nonostante l'ormai diffusa implementazione di efficaci percorsi di orientamento scolastico e professionale, si può affermare che si registrano ancora notevoli pre-giudizi e fattori ostacolanti a livello sociale nell'effettiva considerazione del ventaglio di opzioni formative esistenti, in rispondenza delle proprie caratteristiche personali e sociali. Ad esempio, nonostante i percorsi della leFP godano ormai di un riconoscimento ufficiale quali scelte formative da intraprendere dopo la frequenza della scuola secondaria di primo grado, essi, da parte dei giovani e delle famiglie, sono ancora soggetti ad insufficiente visibilità e scarsa considerazione quale opzione valida, come emerso da un'indagine ISFOL sulla conoscenza del sistema educativo di istruzione e formazione nella popolazione adulta<sup>13</sup>. Si rileva, infatti, una cono-

scenza piuttosto carente in relazione alla struttura del sistema educativo italiano; le lacune informative coinvolgono in modo maggiore le filiere professionalizzanti – tra cui rientrano i percorsi di leFP – i quali sono spesso non distinti dai percorsi ordinamentali dell'istruzione professionale<sup>14</sup>.

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) sono nati sperimentalmente nel 2003 e divenuti ordinamentali nell'a.s. 2010-11, con il Decreto Interministeriale dell'11 novembre 2011. Tali percorsi formativi si sono rivelati estremamente utili, dal momento che, attraverso l'offerta formativa che propongono, svolgono una duplice funzione: se – per un verso – essi contribuiscono alla professionalizzazione di una popolazione in età evolutiva che, per vocazione, mira esplicitamente ad acquisire specifiche competenze in riferimento ad una area professionale, allo stesso tempo – per altro verso – essi consentono di reinserire nel contesto formativo i ragazzi che spesso, dopo aver sperimentato esperienze scolastiche insoddisfacenti, sentono il bisogno di dedicarsi a percorsi maggiormente focalizzati sull'esperienza e finalizzati a trasmettere la dimensione applicativa delle conoscenze teoriche e a generalizzarne l'impiego nei contesti di vita e di lavoro<sup>15</sup>.

Così come rilevato dal Rapporto ISFOL del 2015<sup>16</sup>, si può affermare che:

*“Ciò che numerose indagini hanno rilevato in modo indiretto e ciò che l'esperienza degli operatori dell'orientamento suggerisce da tempo, trova ora una rilevanza scientifica che, sulla base di più indizi, sembra costituire ormai una prova. Infatti, emerge in modo evidente quanto i fondamentali del nostro sistema [educativo] non siano conosciuti a sufficienza dagli intervistati, a cominciare dagli obblighi di legge che rappresentano la base informativa su quando un giovane può terminare gli studi e la formazione [...]: la popolazione adulta intervistata sembra non avere chiara né la durata dell'obbligo*

*di istruzione, né i canali di assolvimento, specie in riferimento a quelli di natura professionalizzante come i percorsi di leFP e l'apprendistato per la qualifica e il diploma (p. 10)”<sup>17</sup>.*

*“[...] dei percorsi di leFP non se ne conosce la durata, la loro mission professionalizzante, né si conoscono le istituzioni che li realizzano sui territori e neppure la valenza nazionale delle qualifiche rilasciate in uscita. In altre parole: non si sa bene cosa siano [...]. Sarebbe opportuno che le istituzioni coinvolte nella fase delle prescrizioni on line, effettuate annualmente dai giovani e dalle famiglie durante l'ultimo anno della ex terza media, presidiassero con molta attenzione il processo orientativo e supportassero efficacemente le scelte verso i percorsi di leFP e degli istituti professionali (p. 15)”<sup>18</sup>.*

*“[...] I servizi di orientamento, gli organi di informazione e comunicazione, le istituzioni, i centri per l'impiego non sembrano in questo senso assolvere adeguatamente al compito di informare la popolazione ed orientare i giovani in fase di scelta, in particolar modo rispetto a coloro che provengono da famiglie meno dotate di strumenti conoscitivi (p. 87)”<sup>19</sup>.*

Tale stato di cose, inevitabilmente, ha delle ricadute negative sulle scelte dei giovani e delle famiglie, le quali rimangono – a tutt'oggi – prevalentemente orientate verso i percorsi formativi tradizionali, rappresentati dai licei e dagli istituti tecnici.

Inoltre, si può affermare che la crisi finanziaria ed occupazionale che caratterizza il nostro Paese – nonostante essa sia soggetta ad una costante evoluzione – si configura quale dimensione in cui l'offerta formativa del sistema leFP si inserisce e necessita di essere valorizzata. A confronto con il contesto internazionale, da un lato, nel nostro Paese, appare necessario incrementare il numero dei laureati. D'altra parte, tuttavia, la domanda del mercato del lavoro sembra richiedere, accanto al personale dotato di alta specializzazione, personale senza specializzazione. In



tale contesto, l'Istruzione e Formazione Professionale è chiamata ad operare in due diverse direzioni.

In primo luogo, essa deve continuare ad offrire una formazione efficace ai ragazzi che terminano la scuola secondaria di primo grado, consentendo – tanto ai giovani che hanno operato tale scelta per motivi di vocazione personale, quanto a coloro che derivano da altri percorsi di formazione, nell'ambito dei quali non hanno sperimentato successo, di accedere in tempi brevi al lavoro dotati di un adeguato bagaglio di competenze di base, di tipo tecnico e trasversale. La seconda direzione in cui i percorsi leFP procedono è relativa al soddisfacimento dei bisogni dei soggetti qualificati e diplomati che scelgono di proseguire nel loro iter formativo, arricchendo le proprie professionalità al fine di raggiungere un maggiore livello di approfondimento e specializzazione delle proprie competenze, per motivi correlati all'evoluzione del mercato lavorativo, delle tecnologie e dei processi di lavoro.

La considerazione sociale dei diversi tipi di istituti di formazione secondaria - licei, istituti tecnici e professionali, da una parte, e agenzie formative dall'altra - nel preparare i ragazzi all'inserimento lavorativo, rappresenta un aspetto di primaria importanza nella scelta del percorso di formazione successivo alla scuola secondaria di primo grado. Così come emerso dal Rapporto ISFOL del 2015<sup>20</sup>, i licei tendono ad essere considerati i meno adatti per l'inserimento diretto nel mondo del lavoro, mentre la scelta di tipo più vocazionale è considerata essere quella relativa agli istituti professionali, ai centri di formazione e agli istituti tecnici.

Si rileva una generale tendenza a considerare in modo sovrapponibile l'offerta formativa derivante dalla frequenza degli istituti tecnici e professionali e di percorsi di leFP. In particolare, in riferimento a questi ultimi, emerge uno scarso riconoscimento del loro valore in termini di preparazione di tipo professionalizzante,

che rappresenta lo specifico obiettivo per il quale essi sono stati progettati e la dimensione che li caratterizza nella loro strutturazione.

I dati emersi nel rapporto del 2015 sono stati confermati nel Rapporto INAPP 2019. In tale rapporto, infatti, si legge che, considerando l'intero sistema, la leFP nel 2016-17 registra 315.709 iscritti, con una decrescita del 2,1% (-6.613 allievi)<sup>21</sup>. Ulteriormente, tale *trend* appare confermato negli a.f. successivi. Infatti, nell'a.f. 2018-2019 gli iscritti ai percorsi leFP sono risultati 288.065, con un decremento pari al 6,8% rispetto all'a.f. 2017-18, nell'a.f. 2019-20 si è registrato un totale di 250.194 iscritti nell'intero sistema leFP, con un decremento pari al 13,1% rispetto all'a.f. 2018-19<sup>22</sup>.

A fronte di tali dati, si può affermare che è necessario affrontare una serie di sfide se i Paesi vogliono realizzare il potenziale dell'orientamento professionale.

Nelle situazioni in cui i servizi risultino frammentati e con risorse insufficienti, le informazioni pertinenti sul mercato del lavoro potrebbero non essere sempre disponibili e le iniziative di orientamento professionale possono non essere valutate, dai soggetti chiamati ad operare la scelta, in modo efficace.

Ulteriori sfide che l'apprendimento permanente e le politiche attive del mercato del lavoro pongono all'orientamento professionale includono aspetti quali i seguenti:

- passare dall'informare il processo decisionale immediato dei giovani all'aiutare i giovani a sviluppare capacità di gestione della carriera a lungo termine;
- rendere i servizi universalmente accessibili per tutto l'arco della vita, in modi, in luoghi e in momenti che riflettono le più diverse esigenze dei soggetti a cui l'orientamento è destinato<sup>23</sup>.

A tale scopo, in considerazione degli aspetti critici messi in evidenza nella presente trattazione in riferimento alla conoscenza e alla valutazione sociale del sistema leFP, appare opportuno lavorare al fine di aumentare la visibilità e

l'attrattività di tale segmento del sistema di formazione. Infatti, è emerso che il *background* conoscitivo della popolazione italiana adulta sul sistema educativo di istruzione e formazione è molto carente e non consente una agevole comprensione delle prospettive e delle possibilità offerte.

In particolare, è emerso che frequentemente le persone non sono consapevoli della durata dei percorsi leFP e non hanno ben presente la loro *mission* professionalizzante. Analogamente, è raro che vi sia conoscenza circa le istituzioni in cui tali percorsi hanno luogo sui territori, e frequentemente si ignora il riconoscimento nazionale delle qualifiche rilasciate in uscita.

In fase di orientamento, sarebbe opportuno che le istituzioni che gestiscono la fase delle pre-iscrizioni *on line*, effettuate ogni anno dai giovani nel corso dell'anno terminale del percorso della scuola secondaria di primo grado, venissero coinvolte nella gestione del processo orientativo e supportassero efficacemente le scelte verso i percorsi di leFP, promuovendone la conoscenza e il riconoscimento in termini di professionalizzazione e inserimento lavorativo. Ciò, allo scopo di evitare che le scelte indirizzate verso questi percorsi siano effettuate in assenza di una reale conoscenza della tipologia di offerta formativa effettivamente presentata.

Inoltre, sarebbe utile supportare in modo efficace, attraverso l'organizzazione di campagne informative a livello nazionale e locale, le scelte verso i percorsi di leFP, facendo in modo che esse si realizzino in virtù di una conoscenza esaustiva del tipo di percorso formativo offerto.

Le scarsità di informazioni possedute dalle persone sulla leFP quale strumento di assolvimento dell'obbligo di istruzione fanno ipotizzare la necessità di progettare ed attivare una strategia istituzionale di comunicazione pubblica, allo scopo di favorire l'attrattività di tale percorso formativo presso la popolazione che si appresta alla scelta<sup>24</sup>.

**Annalisa Isdraele Romano**

*Ph. D. in Psicologia*

*Docente aggiunto in Psicologia dell'Orientamento*

*IUSVE - Istituto Universitario Salesiano*

*Venezia*

## NOTE

- 1** OECD Career Guidance
- 2** OECD (2003) pp. 39-57.
- 3** COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2001)
- 4** OECD (2003) pp. 39-57.
- 5** OECD (2003-1)
- 6** UNRIC Obiettivo 4
- 7** Cfr. De Pieri S. (2015)
- 8** Arendt, H. (1958)
- 9** Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Podgorny, M., Drabik-Podgorna, V., Aisenson, G., Bernaud, J. L., Moumoula, I., Guichard, J. (Eds.) (2018)
- 10** Guichard J. (2018)
- 11** Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M.C., Santilli, S. & Di Maggio, I. (2018)
- 12** Nota L., Soresi S. Agenda 2030
- 13** ISFOL (2013)
- 14** Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e la formazione (2015)
- 15** Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e la formazione (2015)
- 16** ISFOL (2015)
- 17** Ibidem
- 18** Ibidem
- 19** Ibidem
- 20** Ibidem
- 21** INAPP
- 22** Crispolti E. (2021)
- 23** OECD Career Guidance
- 24** ISFOL (2015)



## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

**Arendt, H.** (1958) *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1958

**Bernaudo, J. L., Moumoula, I., Guichard, J.** (Eds.) *Interventions in Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work*. New York: Springer, 2018

**Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Podgorny, M., Drabik-Podgorna, V., Aisenso, G., Crispolti E.** (2021) *Presentazione dei risultati del XVIII Rapporto di monitoraggio sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale e sui percorsi in duale nella leFP (A.F. 2018-2019), Intervento a "Presentazione del Rapporto di monitoraggio sull'leFP e sul sistema duale nell'leFP", 5 maggio, 2021*  
<http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/895>

**Commission of the European Communities** *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 2001  
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

**De Pieri S.** *Psicologia dell'orientamento educativo e vocazionale. Fondamenti teorici e buone pratiche*, 2015 Franco Angeli

**Guichard J. (2018)** *What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development?* Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy, 2018, vol. 7, 305-331.

**INAPP** Rapporto annuale sul sistema leFP anno formativo 2016-2017  
<http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/406>

**ISFOL (2013)** *La conoscenza del sistema educativo italiano da parte della popolazione adulta (30-54enni)*. 2013

**ISFOL (2015)** *Rapporto sul sistema*

*leFP*. Settembre 2015.

**Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e la formazione (2015)** *Istruzione e formazione professionale: una chance vocazionale. A.F. 2013-14. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Marzo 2015. ISFOL.

**Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M.C., Santilli, S. & Di Maggio, I. (2018)** *Il progetto 'Stay passionate, courageous, inclusive, sustainable... Nuove piste e nuove strumenti per l'orientamento'*. Presentato al XVIII CONVEGNO SIO: il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030, Roma Giugno 2018

**Nota L., Soresi S.** *Agenda 2030 Approfondimenti. Il contributo dell'orientamento all'Agenda 2030*.

<https://asvis.it/approfondimenti/22-3294/il-contributo-dellorientamento-allagenda-2030#:~:text=Un%20nuovo%20modo%20di%20fare,17%20Obiettivi%20dell'Agenda%202030>

### OECD Career Guidance

<https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=42868&filter=all>

**OECD (2003)** *Career guidance: new ways forward* Education Policy Analysis OECD Publishing, 2003  
<https://www.oecd.org/education/innovation-education/19975192.pdf>

**OECD (2003-1)** *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices* Paris, 2003

**UNRIC Obiettivo 4** Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti  
<https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-uneducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>



# IDENTITÀ PERSONALE E ORIENTAMENTO

## LE IDENTITÀ DIFFICILI OSTACOLANO LE DINAMICHE DELLA SCELTA E LO STUDIO

L'

*identità personale quale dimensione della persona e in particolare modo dell'adolescenza ha importanti risvolti negli atteggiamenti e nelle scelte che riguardano lo studio e il lavoro, anche se il costrutto non ha ampio spazio nelle teorie dello sviluppo vocazionale.*

**Fortunato Mior**

Già alla fine del XIX secolo riscopriamo il costrutto psicologico riferito all'identità personale, quando William James nel celebre *The principles of psychology*<sup>1</sup> introdusse, accanto a Sé materiale, Sé sociale e Sé spirituale, il Sé puro, definendolo come la dimensione del sé più costante nel tempo, capace di dare alla persona senso e continuità - appunto l'identità - nonostante i cambiamenti che intervengono negli altri tre sé. Tuttavia, nel corso del secolo successivo la psicologia ha riservato fortune alterne al costrutto dell'identità individuale, soprattutto per motivi epistemologici e precisamente per le difficoltà a indagare il costrutto sul piano della definizione e sul piano empirico della verificabilità scientifica.

Non v'è dubbio che, nel corso del XX secolo, l'apporto di Erikson<sup>2</sup> è stato fondamentale per il concetto di identità individuale. Erikson concettualizza lo sviluppo della persona suddividendolo in stadi che accompagnano l'individuo durante tutto l'arco della sua esistenza. Ciascuno stadio è caratterizzato da un "conflitto o dilemma vitale" tipico di quel particolare momento della vita e che può avere un esito adattivo o non adattivo e, quindi, permettere o meno il passaggio allo stadio successivo.

Erikson<sup>3</sup> colloca l'identità quale dimensione centrale dello stadio adolescenziale, anche se il processo di for-

mazione dell'identità si snoda lungo l'intero arco della vita. Per Erikson al termine dell'adolescenza si dovrebbe possedere una maggiore e più articolata consapevolezza della propria identità e delle sue caratteristiche. In particolare l'adolescente dovrebbe avere acquisito:

- *continuità e coerenza nello spazio e nel tempo* (nonostante la discontinuità delle sue esperienze l'adolescente percepisce una continuità e una consistenza interna);
- *reciprocità* (consapevolezza di una sostanziale coerenza tra l'immagine di sé e quella che percepiscono gli altri con cui si entra in relazione);
- *libertà e accettazione dei limiti* (comprensione dei propri limiti fisici e delle proprie capacità che non intacca la consapevolezza e libertà di scegliere);
- *percezione di una destinazione* (costruzione di rappresentazioni realistiche di sé e del proprio progetto/percorso di vita).

Al contrario, il mancato superamento dei *compiti di sviluppo* dell'età adolescenziale comporta una condizione di *confusione identitaria* con conseguenze negative anche nei successivi stadi dello sviluppo.

La ricerca successiva al contributo di Erickson ha indagato vari aspetti dell'identità, muovendo da impostazioni teoriche anche diverse da quelle



eriksoniane, che Crocetti<sup>4</sup> ha riassunto in studi che riguardano: a) il processo di formazione dell'identità; b) lo status (esiti) del processo di formazione dell'identità; c) le funzioni dell'identità; d) le strategie dell'identità.

James Marcia<sup>5</sup>, è il ricercatore che ha il pregio di aver tradotto i concetti di Erikson in variabili definite e sottoponibili a verifica empirica e di avere determinato gran parte del dibattito sull'identità.

## IL PROCESSO DI FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ

Per Marcia<sup>6</sup> il processo che porta alla costruzione dell'identità è dato dalla dinamica di due fattori:

- *Esplorazione (exploration)* intesa come un'attività o fase critica in cui l'adolescente ricerca, valuta e sperimenta tutta una serie di possibilità riguardanti il proprio Io. Tale esplorazione può essere "presente" se i soggetti stanno ancora esplorando le alternative possibili, "passata" se essi hanno risolto o abbandonato la crisi, "assente" se non manifestano nessuna curiosità nei confronti delle possibili alternative identitarie
- *Impegno (commitment)* inteso come una scelta ed un investimento stabile rispetto a valori e credenze che caratterizzano la propria identità. Quando l'impegno è presente, gli elementi che compongono l'identità del soggetto guidano i comportamenti e le azioni dello stesso e sono difficilmente modificabili. Un soggetto che ha acquisito chiari impegni nei confronti di alcuni aspetti identitari è, inoltre, consapevole delle implicazioni che le proprie decisioni comportano, si presta ad attività che rinforzano le proprie scelte e dimostra fedeltà ed ottimismo rispetto ad esse.

In buona sostanza l'adolescenza è l'età in cui si esplorano nuovi possibili modi di essere nei vari campi della vita come il

lavoro, la religione, la politica, la sessualità e si assiste a un forte coinvolgimento verso i modi prescelti.

In anni più recenti il processo identitario è stato distinto in "formazione" e "mantenimento" dell'identità. Allo scopo è stato introdotto un terzo fattore, denominato riconsiderazione dell'impegno (*reconsideration of commitment*) (Crocetti<sup>7</sup>), che si riferisce al confronto tra gli impegni esistenti e i possibili impegni alternativi allorquando gli impegni esistenti (obiettivi, valori, convinzioni) non sono più ritenuti soddisfacenti. La riconsiderazione dell'impegno, quindi, combina l'allentamento (dato non negativo ma comunque indicativo di una "crisi") degli impegni esistenti con un'ampia esplorazione di nuove possibilità.

L'*Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* (U-MICS) di Meeus<sup>8</sup>, validato in Italia da Crocetti<sup>9</sup>, è un esempio di scala progettata per valutare i tre fattori ed è composta da 13 item che, oltre a valutare processi identitari generali, può essere impiegata per valutare domini specifici della vita adolescenziale (ad esempio l'identità religiosa, sessuale, parentale, relazionale).

Anche l'*Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) di Balistreri<sup>10</sup> valuta le dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno nei domini della politica, della religione, dei valori, dell'amicizia, dei ruoli di genere, della famiglia e delle relazioni intime.

Nella Tabella 1 sono riportati alcuni esempi di item tratti dall' U-MICS in due domini pertinenti con l'argomento del presente articolo: la scuola e il lavoro (Crocetti<sup>11</sup>).

[vedi tabella 1 pagina seguente]

Infine, va detto che Luyckx<sup>12</sup>, facendo una sintesi dei lavori più significativi ha proposto un modello che specifica due tipi di impegno (Impegno e Identificazione con l'impegno<sup>13</sup>) e tre tipi di esplorazione (esplorazione in ampiezza, esplorazione in profondità, esplorazione ruminativa<sup>14</sup>). Degna di nota ci pare l'esplorazione ruminativa perchè, a differenza delle altre, ha la caratteristica

Domini	Item
<b>School Identity – Identità scolastica</b>	
Impegno	Quello che studio mi dà garanzie per il futuro.
Esplorazione	Spesso rifletto su ciò che studio.
Riconsiderazione dell'impegno	Spesso penso che sarebbe meglio studiare cose diverse.
<b>Job identity - Identità lavorativa</b>	
Impegno	Il mio lavoro mi dà sicurezza nella vita.
Esplorazione	Penso molto al mio lavoro.
Riconsiderazione dell'impegno	Spesso penso che sarebbe meglio cercare di trovare un lavoro diverso.

**Tabella 1** Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). Esempi di item

di essere disfunzionale e disadattiva. L'esplorazione ruminativa può consistere in un'esplorazione ripetitiva, preoccupante e di lunga durata, incontrollabile e improduttiva. Un esempio di esplorazione ruminativa potrebbe includere lo studente che si preoccupa costantemente di scegliere la giusta specializzazione e che è a malapena in grado di pensare ad altro. Alti livelli di esplorazione ruminativa sono accompagnati a bassa autostima, sintomi depressivi e sintomi d'ansia.

Lo strumento che misura questo modello è la scala *Dimensions of Identity Development Scale* (DIDS), (Luyckx<sup>15</sup>), composta da 25 item, cinque per ogni fattore. Nella Tabella 2 alcuni item come

esempio.

[vedi tabella 2 qui sotto]

## LO STATUS DELL'IDENTITÀ

Anche se il processo di formazione dell'identità non è qualcosa di unitario, ad esempio posso prendere impegni precisi che determinano la mia identità professionale ma non avere altrettanto impegno in termini di identità politica, Marcia individua quattro status possibili in cui l'adolescente può trovarsi:

- Diffusione dell'identità (*Identity diffusion*). È la prima fase dello sviluppo dell'identità durante l'adolescenza. L'adolescente si trova in questo

Dimensioni	Item
<b>Impegno</b>	
impegno	ho dei progetti per quello che farò in futuro
Identificazione con l'impegno	Sono sicuro che i miei progetti per il futuro sono quelli giusti per me
<b>Esplorazione</b>	
Esplorazione in ampiezza	Penso a diverse cose che potrei fare in futuro
Esplorazione in profondità	Penso se gli obiettivi che già ho per la mia vita mi si addicono veramente
Esplorazione ruminativa	È difficile per me smettere di pensare a ciò che voglio fare nella mia vita

**Tabella 2** *Dimensions of identity development scale* (DIDS). Esempi di item



stato quando non ha ancora preso alcun impegno e non sta ancora esplorando le alternative che gli si presentano. In questa fase l'adolescente non si preoccupa della sua identità. Si tratta di uno stato che prima o poi si romperà, in quanto l'adolescente si vedrà costretto a sviluppare un'identità personale a causa dell'emergere di una crisi di identità o delle pressioni sociali che accompagnano qualsiasi impegno importante.

- Moratoria dell'identità (*Identity moratorium*). Questa è la fase che in un normale sviluppo di solito segue la diffusione di identità. L'adolescente si ritrova nella moratoria di identità quando ha sofferto una crisi di identità, ma non ha ancora sviluppato alcun impegno in nessun ambito. A questo punto l'individuo cerca, esplora, prova diverse alternative, senza riuscire a sceglierne con certezza nessuna. È una fase costruttiva e nello stesso tempo pericolosa, in quanto può essere caratterizzata da ansia, bassa autostima, motivazione al cambiamento.
- Identità realizzata (*Identity achievement*). È lo stato in cui l'adolescente ha superato la fase di moratoria e ha optato per certi impegni ideologici, professionali e personali. Dopo la crisi di identità e dopo aver esplorato le varie opzioni, l'individuo sceglie la strada che vuole seguire per continuare a svilupparsi come persona. Questo lo porta alla costruzione della propria identità e ad avere un'idea di chi è. In seguito, la persona si sentirà sicura di sé e mostrerà un assetamento

positivo sia a livello comportamentale che personale.

- Blocco dell'identità (*Identity foreclosure*). Ma cosa succede se l'adolescente non soffre mai di una crisi di identità? A volte può succedere che questi non esplori mai le sue opzioni e non attraversi un periodo di moratoria. In questo caso, costruirà la sua identità attraverso i consigli o la guida di un adulto. Le persone che si trovano in questo stato mostrano un miglior assetamento rispetto a quelle che si trovano in stato di moratoria o di diffusione. Tuttavia, resta comunque uno stato piuttosto instabile e molto più insicuro rispetto a quello di identità realizzata.

Una rappresentazione grafica della teoria di Marcia si trova nella Tabella 3. [vedi tabella 3 sotto]

### DUE STRUMENTI PER INDAGARE LO STATUS DELL'IDENTITÀ OCCUPAZIONALE

Tralasciando i vari strumenti di misura dello Status dell'identità a carattere generale, tra i quali citiamo l'*Objective measure of ego identity status* (EOM-EIS-II), (Bennion e Adams<sup>16</sup>), che analizza otto domini (politica, religione, occupazione/studio, stile di vita, amicizia, relazioni intime, ruoli sessuali, tempo libero) ci soffermiamo su due strumenti pertinenti con la scelta occupazionale.

Dellas<sup>17</sup> ha sviluppato una scala che si propone di valutare l'identità professionale tenendo conto dei quattro stati di identità individuati da Marcia e aggiungendone un quinto definito diffusione-

	Alto impegno	Basso impegno
Alta esplorazione	identità realizzata	moratorium
Bassa esplorazione	identità bloccata	diffusione

**Tabella 3** Rappresentazione grafica della teoria di Marcia

fortunata (*diffusion-luck*) per un totale di 35 item. Nell'inventario *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O) ogni status è caratterizzato dalla presenza o assenza del grado di esplorazione delle alternative nonché dall'impegno e dall'azione riferiti a questioni inerenti l'identità occupazionale.

L'altro strumento è l'Occupational Identity Scale (OIS) proposto da Mel-

gosa<sup>18</sup> e composto da 28 items, sempre riferito alle quattro condizioni di status proposte da Marcia.

Nel Box 1 si riportano alcuni esempi di item tradotti in italiano dalla versione adattata in lingua portoghese (da Vautero<sup>19</sup> il DISI-O; da Veiga e Moura<sup>20</sup> la OIS).

BOX 1  
Esempi di item dell'Inventario DISI-O e della scala OIS-R

Strumento Status (Marcia)	Dellas Identity Status Inventory - Occupation (SISI-O) (Vautero e al. 2018)	Occupational Identity Scale - Reformulated (ois-R) (Vega e Moura, 2005)
Status DIFFUSION	<p>Non ho ancora scelto la mia carriera perché non voglio prendere una decisione fino a quando le cose non saranno chiare.</p> <p>Non mi vedo in nessuna professione o lavoro, ma penso che le cose si risolveranno da sole.</p>	<p>La vita professionale di una persona tende a risolversi da sola, quindi non vale la pena preoccuparsi della carriera scelte.</p> <p>Non ho ancora fatto alcuna scelta per quanto riguarda la mia carriera, perché è troppo presto per prendere una decisione</p>
Status MORATORIUM	<p>So che ci sono diverse professioni che si adattano alle mie capacità. Ora sto analizzando per vedere quale mi entusiasma di più.</p> <p>La mia decisione di carriera è aperta perché voglio essere in grado di adattarmi a tutte le possibilità che possono presentarsi. Probabilmente inizierò decidendo in fretta.</p>	<p>Sto attualmente cercando di decidere sulla mia futura occupazione. Ma nulla è ancora risolto.</p> <p>Vorrei poter decidere presto quale sarà il mio lavoro tra le opzioni che sto considerando, in modo da poter scegliere il programma di studio più appropriato.</p>
Status ACHIEVEMENT	<p>Ho già ottenuto le informazioni sulle varie professioni e ora so cosa farò.</p> <p>Dopo aver analizzato molte possibili opzioni professionali, credo di aver deciso per una carriera specifica.</p>	<p>Dopo aver analizzato molte possibili opzioni professionali, credo di aver deciso una carriera specifica.</p> <p>Dopo molti dubbi e considerazioni, mi è chiaro quale sarà la mia occupazione.</p>
Status FORECLOSURE	<p>So da tempo come sarà la mia carriera, quindi non è stato necessario perdere tempo con questo problema.</p> <p>Ho sempre voluto esercitare una particolare professione e non ho mai pensato ad un'altra.</p>	<p>I suggerimenti dei conoscenti mi hanno aiutato a evitare molti problemi nel scegliere la mia carriera.</p> <p>Nella scelta della professione, non ho avuto nessun conflitto perché i miei mi hanno dato la direzione giusta per me.</p>



Status	Item
Sospeso (Moratorium)	A scuola le mie priorità sono altalenanti. Certi giorni studio un pò, altri ho altri interessi.
Bloccato (Foreclosure)	La scelta del college non l'ho scelta da solo. Ho scelto quello che genitori e amici si aspettavano da me.
Diffuso (Diffusion)	A volte penso che il motivo per cui sono al college è che non ho niente di meglio da fare.
Realizzato (Achievement)	Ho preso in considerazione diversi college prima di scegliere questo. E posso dire che ho scelto bene.

**Tabella 4** *Academic Identity Measure (AIM)*. Esempi di item

Nell'ambito dell'orientamento, si menziona anche l'Academic Identity Measure (AIM) di Was e Isaacson<sup>21</sup>, di cui si riportano alcuni item esemplificativi nella Tabella 4.

## LE FUNZIONI DELL'IDENTITÀ

L'identità svolge una funzione di autoregolazione utile allo sviluppo del sé (Adams e Marshall<sup>22</sup>) dirigendo l'attenzione, processando le informazioni e selezionando comportamenti appropriati riguardo al sé. Serafini e Adams<sup>23</sup> hanno proposto cinque funzioni dell'identità:

- **Struttura (Structure)**. L'identità fornisce la struttura per capire le informazioni rilevanti per sé. Una struttura "forte" per comprendere il sé deve possedere un basso livello di ansia, una buona autostima, una immagine di sé positiva, accettazione di sé ed egocentrismo accettabile.
- **Armonia (Harmony)**. L'identità serve a mantenere la coerenza e l'uniformità tra valori, credenze e impegni.
- **Futuro (Future)**. L'identità fornisce agli individui un orientamento al futuro per quanto riguarda le scelte iden-

titarie. L'adolescente con l'identità ben sviluppata mostra un maggior senso di continuità tra passato, presente e futuro e ha una maggiore disponibilità a investire ed impegnarsi in azioni future.

- **Obiettivi (Goals)**. L'identità è funzionale alla realizzazione di obiettivi e all'impegno profuso. Una identità solida porta ad adottare strategie decisionali più pianificate, razionali e logiche e a un maggior orientamento all'obiettivo.
- **Controllo (Control)**. L'identità fornisce un senso di controllo e di libero arbitrio nonchè maggiori capacità autoregolarie. Gli adolescenti con un forte senso di identità hanno un maggiore locus of control interno, senso di auto-efficacia nell'affrontare i problemi, maggiori capacità a non subire le pressioni dei pari (e quindi minore propensione ad imitare comportamenti devianti).

Crocetti<sup>24</sup> ha validato la scala *Functions of Identity Scale*<sup>25</sup> (FIS) in italiano. A titolo di esempio riportiamo nella Tabella 5 alcuni item del questionario, che è composto da 15 item in totale. [vedi tabella 5 pagina seguente]

Status	Item
Struttura	Sono sicuro/a di conoscermi
Armonia	I miei valori e le mie convinzioni corrispondono al tipo di persona che sono
Futuro	Ho le idee chiare su chi sarò in futuro
Obiettivo	Ho costruito da solo i miei obiettivi personali
Controllo	Quando quello che faccio non funziona, sono capace di trovare varie soluzioni per raggiungere i miei obiettivi

**Tabella 5** *Function of identity Scale (FIS)*. Esempi di item

## LE STRATEGIE DELL'IDENTITÀ: LA TEORIA DEGLI STILI IDENTITARI DI BERZONSKY

A differenza di quanto descritto fino ad ora, la teoria degli stili identari di Berzonsky non si rifà all'impostazione ericksoniana collocandosi in una prospettiva socio-cognitiva. Berzonsky<sup>26</sup> concepisce l'identità alla stregua di una teoria del sè (*self-theory*) che, in quanto tale, funge da cornice di riferimento per l'elaborazione e l'interpretazione delle informazioni, rilevanti per il sè, che la persona incontra nella vita di tutti i giorni. In questo senso l'individuo è l'artefice della propria identità, o, come dice la *self-theory*, costruisce attivamente la propria teoria di se stesso.

Berzonsky ha individuato tre stili diversi in cui le persone teorizzano il loro sè, nonché il loro modo di prendere decisioni, affrontare i problemi personali ed elaborare le informazioni riguardanti se stessi:

- Stile informativo (Informational style). Uno stile informativo è tipico degli adolescenti che cercano e valutano attivamente le informazioni relative a se stessi. Lo stile identitario è caratterizzato sia da capacità di auto-riflessione che da un'attiva elaborazione delle informazioni nonché dall'apertura verso nuove informazioni.
- Stile normativo (Normative style). Gli adolescenti con uno stile nor-

mativo tendono ad affidarsi a persone per loro significative quando tentano di risolvere problemi rilevanti riguardo la propria identità. In genere sono più chiusi verso quanto minaccia i loro valori e convinzioni fondamentali.

- Stile diffuso-evitante (Diffuse-avoidant style). Le persone che adottano questo stile tendono a evitare o a avere comportamenti di circostanza quando affrontano i propri problemi identitari. È tipico di questi adolescenti procrastinare le decisioni fino a quando le esigenze della situazione non si impongono. Questo stile presenta una struttura identitaria frammentata e poco integrate, nonché con un minor livello di elaborazione attiva delle informazioni e di soluzione dei problemi.

Berzonsky ritiene che lo stile informativo sia più conforme agli stati Esplorazione e Moratorium Marcia, lo stile normativo sia più affine al Blocco di identità e, infine, che lo stile evitante sia consono al costruito Diffusione.

Sul piano della misurazione dei tre fattori, Berzonsky<sup>27</sup> ha messo a punto l'*Identity Style Inventory*<sup>28</sup> (ISI), uno strumento che ha avuto nel tempo varie revisioni, fino alla attuale versione ISI6, validato in più di venti paesi e in diverse lingue, compresa quella italiana (Crocetti<sup>29</sup>; Monacis<sup>30</sup>).

Pittman<sup>31</sup> ha anche sviluppato una metodologia di tipo Q-sort<sup>32</sup> l'*Identity processing style Q-Sort*<sup>33</sup> (IPSQ), composto da 60 affermazioni, al fine di superare



alcuni dei limiti delle scale Likert.

La teoria di Berzonsky ha propiziato una quantità considerevole di ricerche che non sono materia di questo contributo. Di seguito si riporta qualche cenno tratto da alcuni articoli, i riferimenti sono reperibili nella Bibliografia.

- L'attaccamento parentale, inteso come la tendenza a cercare la vicinanza ad un'altra persona e sentirsi sicuri quando quella persona è presente, risulta positivo negli adolescenti con stile informativo e normativo e negativo negli adolescenti evitanti (Imitiaz e Naqvi, 2012).
- Lo stile evitante si associa a un basso benessere psicologico (well-being) (Vleioras e Bosma, 2005).
- Confrontando gli stili identitari con un'altra teoria del tipo *development of self-governance* come la teoria dell'autodeterminazione (*Self-Determination Theory, SDT*) si riscontra che i tre modi principali di percepire ciò che causa il proprio comportamento ovvero autodeterminato, controllato esternamente e impersonale sono in relazione, rispettivamente, con lo stile informativo, normativo ed evitante (Soenens et al., 2005).
- Lo stress scolastico viene affrontato dagli studenti con stile evitante e normativo impiegando maggiori strategie di coping orientate all'evitamento. Uno stile informativo è associato a una maggiore gestione deliberata e focalizzata sul problema (Berzonsky, 1992-b).
- Gli stili di identità si basano su diversi meccanismi di difesa di fronte alle minacce percepite. Gli individui con alti punteggi nello stile informativo tendono ad affidarsi a difese complesse e a controllare l'ansia attraverso sforzi intellettuali modificabili e adattabili. Al contrario, le persone con alti punteggi nello stile evitante sono più inclini a forme aggressive (verbal) rivolte verso altri o a se stessi, mentre con lo stile normativo

si è più portati alla rimozione attraverso i meccanismi della negazione e della distorsione (Berzonsky, Kinney, 2008).

- C'è relazione significativa tra gli studenti con stile informativo e la capacità di resistenza (*hardiness*) intesa come disponibilità ad impegnarsi nelle sfide della vita (Bayazidi e Ghaderi, 2012).
- Lo stile informativo si esplicita attraverso valori che esprimono indipendenza e trascendenza, mentre lo stile normativo meglio si associa a valori conservatori e tradizionali. Infine, lo stile evitante predilige valori che esprimono edonismo, potere e interessi personali (Berzonsky et al. 2011).
- Lo stile informativo correla con le abilità di base necessarie alla scelta lavorativa come la capacità di relazione, la capacità d'uso delle informazioni, la capacità di pianificare il futuro e le abilità decisionali. Al contrario lo stile evitante correla negativamente con queste quattro abilità (Niimi e Maeda, 2008).
- Gli stili di identità sono da mettere in relazione alle aspirazioni e all'orientamento al futuro (Kerpelman et al., 2008). Lo stile informativo si associa a un orientamento positivo verso il futuro lavorativo mentre la stessa cosa non si può dire per chi detiene uno stile evitante.
- Gli studenti che entrano all'università con uno stile di informativo affrontano meglio l'ambiente universitario: hanno autonomia accademica, chiaro senso delle finalità educative e ottengono buoni risultati accademici. Al contrario, gli studenti con uno stile evitante sono relativamente svantaggiati su queste dimensioni. Gli studenti con uno stile normativo sono meno autonomi rispetto agli omologhi con stile informativo (Berzonsky, M. D., Kuk, L., 2005).
- In genere gli stili informativo e nor-



mativo propiziano atteggiamenti e performance scolastiche positive mentre ciò accade molto meno in chi ha uno stile evitante-elusivo (Saint-Eloi Cadely, 2010).

- Le persone con uno stile evitante utilizzano con maggiore frequenza strategie di self-handicapping (autosabotaggio), cioè tendono ad autoimporsi degli ostacoli (mancanza di tempo, procrastinazione, troppi impegni, distrazioni, troppo caldo, troppa fatica, ecc.) che permettono di salvaguardare l'autostima e l'immagine di sé ma impediscono di raggiungere gli obiettivi prefissati (Berzonsky, 2009).

Nel Box 2 si trova sintesi di una ricerca condotta dallo scivente per indagare la correlazione tra fglj stili identitari e la motivazione scolastica.

[vedi box2 pagina fronte]

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'identità personale sia che la si intenda nel modello proposto da Marcia o in quello di Berzonsky comporta per la persona conseguenze (positive o negative) che riguardano anche le scelte e le aspettative circa il proprio futuro formativo e lavorativo.

Nonostante ciò, i due modelli non sono mai entrati a far parte delle teorie dell'orientamento, nemmeno nelle teorie di tipo vocazionale come, ad esempio, quella sullo sviluppo vocazionale di Super che molto deve all'impostazione di Erikson e che, avendo il suo focus sul Sè Professionale, bene si sarebbe prestata a inglobare gli esiti della ricerca di Marcia e persino di Berzonsky e i loro sviluppi.

Già s'è detto che il costrutto di identità personale non sempre ha goduto in psicologia di grande attenzione. Se pensiamo che pure alle teorie sull'orientamento viene mosso il rilievo di essere di nicchia e circoscritte alla sola problematica che trattano e che non

sono inseribili in una teoria psicologica generale, forse le "debolezze" e i limiti di entrambe non hanno permesso un sodalizio più costruttivo e profondo.

C'è, però, una divergenza forse più sostanziale: il costrutto dell'identità comprende il concetto di crisi identitaria che può riferirsi a un determinato dominio della vita ma può riguardare anche l'intera persona, mentre nelle teorie dell'orientamento le "difficoltà della scelta" generalmente non sono intese come una "crisi" dell'intera persona.

Consideriamo, per esempio, la tassonomia delle difficoltà di scegliere la professione, *Career Decision Making Difficulties* (CDMD), di Gati<sup>34</sup>: pur individuando ben 44 tipi di difficoltà, nessuna è riferibile all'idea di crisi identitaria o, comunque, a qualcosa che indichi una situazione di difficoltà generale della persona.

Questa differenza di fondo, probabilmente, comporta modi diversi di intervento con l'adolescente: in un caso, strettamente orientativo, è prevalentemente centrato sulla consulenza e sul counseling orientativo; nell'altro è centrato sull'analisi delle difficoltà della scelta come espressione di una crisi identitaria.

Ciò che spesso riportano gli insegnanti e i referenti dell'orientamento è che si trovano, in certi casi, non tanto di fronte a un'indecisione nella scelta post diploma, ma piuttosto davanti a una difficoltà della persona più profonda e generale, sia pure senza disturbi psicopatologici rilevanti.

Gli insegnanti, del resto, sono le figure professionali che più di altre si trovano ad affrontare "le crisi identitarie adolescenziali" e in tal senso le attività di ascolto, di sostegno e di consulenza che svolgono nei momenti di transizione tra i cicli sono uno dei momenti – tra altri – per essere di supporto e di aiuto da soli o con altre figure dedicate con gli studenti che attraversano un momento di fragilità.



**BOX 2**  
Ricerca Stili Identitari e motivazione scolastica di Fortunato Mior

Durante gli incontri, con finalità orientative di vario tipo, svolti con gli studenti delle scuole superiori negli anni 2017 e 2018 ho chiesto, a margine di tali attività, di compilare in anonimato dei questionari ai fini di una ricerca.

Sono stati coinvolti 151 studenti e studentesse della provincia di Pordenone con un'età compresa tra i 17 e i 19 anni (media di 17,7 anni) provenienti da diversi tipi e indirizzi scolastici – licei, istituti tecnici e istituti professionali.

Sono stati somministrati l'inventario Identity stile inventori tre (ISI3) (per gli item -in lingua originale- dell'Identity Style Inventory (ISI3), 1992: <Identity Style Inventory - Berzonsky> ) e la scala Le ragioni per studiare (D'Alessio et al. 2007) con lo scopo di fare una analisi della relazione tra gli stili identitari e le motivazioni allo studio.

Dell'inventario di Berzonsky è stata usata la versione di 40 item, tradotta ai fini della ricerca (la versione italiana validata e standardizzata in Crocetti et al. 2009).

A scopo esemplificativo seguono alcuni item per ogni stile identitario e per la Scala impegno (che aggiunge informazioni agli stili).

- Stile informativo: "Quando ho un problema personale cerco di analizzare la situazione per comprenderla meglio", "Quando devo prendere decisioni importanti mi piace avere più informazioni possibili a riguardo"
- Stile normativo: "Ritengo sia meglio

avere valori certi e ben definiti piuttosto che essere di larghe vedute", "Preferisco occuparmi di situazioni che mi permettano di contare su norme e modelli sociali"

- Stile diffuso-evitante: "Quando devo prendere una decisione aspetto il più possibile per vedere cosa accadrà", "Cerco di evitare le situazioni personali che mi richiedono di pensare molto e di affrontarle da solo/a"
- Scala Impegno: "So cosa voglio fare del mio futuro", "Per vivere una vita completa credo che le persone debbano essere completamente coinvolte ed impegnarsi per costruire specifici valori ed ideali".

La scala *Le ragioni per studiare* è uno strumento che si propone sia la misurazione della motivazione sia della demotivazione, definita come assenza dell'intenzione di perseguire un'attività.

La scala è costituita da tre dimensioni, ognuna di sette item:

- *Motivazione intrinseca*, in cui gli item sono incentrati sulla valutazione dell'interesse intrinseco per lo studio, della curiosità intellettuale, della ricerca di crescita interiore;
- *Motivazione strumentale*, in cui gli item valutano il desiderio di ottenere un titolo di studio, l'approvazione delle figure di riferimento, il desiderio e il timore delle valutazioni;
- *Demotivazione*, in cui gli item indagano aspetti come lo stress, l'ansia, la fatica eccessiva nello studio.

**Matrice delle correlazioni tra i fattori; risultati:**

In questa tabella sono riportati i risultati dei calcoli delle correlazioni tra i punteggi dei sei fattori di entrambi i questionari.

	Motivazione intrinseca	Motivazione Strumentale	Demotivazione
Stile informativo	0.51	0.05	-0.22
Stile evitante	-0.43	-0.07	0.52
Stile normativo	0.24	0.33	0.1

Come si può notare lo stile informativo correla positivamente con la motivazione intrinseca e negativamente con la demotivazione, come ci si poteva aspettare. Anche nello stile evitante i risultati non sorprendono e si invertono rispetto allo stile informativo: un'alta correlazione con la demotivazione e una bassa correlazione con la motivazione intrinseca.

Infine, lo stile normativo correla in particolare con la motivazione

strumentale (o estrinseca) e ciò era un dato atteso e coerente con i costrutti espressi, ma correla anche con la motivazione intrinseca.

Non vi è dubbio che sul piano delle implicazioni pratiche la correlazione tra lo stile evitante e la motivazione sta a indicare che un certo numero di studenti che adottano in modo prevalente lo stile evitante possono incorrere in difficoltà scolastiche anche serie.

**Fortunato Mior***Psicologo**Ex dipendente della**Regione Autonoma FVG**Direzione Centrale lavoro, formazione,**istruzione e famiglia**Servizio ricerca, apprendimento permanente e FSE*

gli atteggiamenti. Esso si rivolge alla soggettività dell'individuo, permette di prendere coscienza della diversità delle rappresentazioni nei confronti di un tema. È possibile, applicandolo in tempi diversi, valutare il cambiamento di atteggiamento. [NdR fonte <<https://www.scuolefvg.org/qsor.html>>]

**33** Elaborazione dell'identità stile Q-Sort

**34** Gati et al. 1996

**NOTE**

- 1** W. James 1890
- 2** E.H. Erikson 1950; 1968
- 3** E.H. Erikson 1982
- 4** E. Crocetti et al. 2010-b
- 5** J. Marcia 1966, 1980
- 6** Marcia et al. 1993
- 7** Crocetti et al. 2008
- 8** Meeus 2001
- 9** Crocetti et al. 2010-a
- 10** Balistreri et al. 1995
- 11** Crocetti et al. 2010-a
- 12** Luyckx et al. 2008-a
- 13** Commitment making e Identification with commitment
- 14** exploration in breadth, exploration in depth, ruminative exploration
- 15** Luyckx et al. 2008
- 16** Bennion e Adams 1986
- 17** Dellas e Jernigan 1981
- 18** Melgosa 1987
- 19** Vautero et al. 2018
- 20** Vega e Moura 2005
- 21** Was e Isaacson 2008
- 22** Adams e Marshall 1996
- 23** Serafini e Adams 2002
- 24** Crocetti et al. 2010
- 25** Scala delle funzioni dell'identità
- 26** Berzonsky 1989, 1990
- 27** Berzonsky 1992-a
- 28** Inventario dello stile identitario
- 29** Crocetti et al. 2009
- 30** Monacis et al. 2016
- 31** Pittman et al. 2009
- 32** Il Q-Sort (ordinamento qualitativo), inventato da Stephenson (studioso di statistica) è una tecnica che misura

**Riferimenti bibliografici: vedi appendice della rivista**



Clock face on the tower.

AQUARIO

ORTOPICCO  
ANTENA

# EDUCAZIONE DI GENERE E ORIENTAMENTO

## SUPERARE GLI STEREOTIPI DI GENERE PER LE SCELTE FORMATIVE

**Miriam Colautti**

*Il ruolo fondamentale della scuola per superare la segregazione formativa di genere.*

La convenzione di Istanbul, approvata dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa nel 2011 e ratificata dal Parlamento italiano con la legge 77/2013, definisce per la prima volta in un documento ufficiale il termine "genere": "Ci si riferisce a ruoli, comportamenti, attività, attributi socialmente costruiti che una determinata cultura considera appropriati per donne e uomini".

Con la sua sottoscrizione, l'Italia si impegna ad intraprendere le "azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti interpersonali".

Tale documento, con la sua diffusione internazionale, rappresenta un punto di riferimento fondamentale per l'istituzione scolastica, a cui viene assegnato un importante obiettivo: educare al raggiungimento della parità uomo-donna è considerato argomento di prioritaria importanza per prevenire la violenza di genere, definita a sua volta come fattore conseguente alla subordinazione femminile, e per contrastare la segregazione formativa e professionale.

I successivi riferimenti normativi, con cui l'Italia si impegna a portare il tema dell'educazione di genere nel contesto educativo, sono la legge 119/2013 in cui si adotta la "Strategia nazionale per la prevenzione

e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere" per il biennio 2013/2015, e la citata legge 104/2015 (la Buona Scuola) che introduce l'insegnamento dell'educazione di genere e dell'educazione socio-affettiva nelle scuole di ogni ordine e grado.

Tutte le legislazioni citate attribuiscono alla scuola un ruolo centrale nella decostruzione degli stereotipi di genere.

Uno stereotipo è un'idea preconcepita, una rappresentazione rigida e semplicistica, che può influenzare in maniera negativa gli individui, limitandoli nella realizzazione delle loro potenzialità e obiettivi. I ruoli di genere stereotipati differenziano le donne e gli uomini sulla base delle aspettative che la società ha su come dovrebbero apparire, comportarsi e agire.

Il sistema scolastico è basato su principi di uguaglianza e parità di trattamento ma, nella pratica, le conoscenze che si producono e si condividono e le relazioni pedagogiche che si instaurano sono influenzate dai modelli di genere egemoni nel contesto culturale di riferimento. Non c'è dunque né una pedagogia, né una pratica didattica che possano considerarsi neutre.

Fin dalla scuola dell'infanzia, bambini e bambine imparano ad interagire con colori, giochi, materiali orientati secondo il sesso di appartenenza, attraverso cui vengono trasmessi valori e modelli di comportamento che tendono a riprodurre i tradizionali stereotipi di genere presenti



nella società. Queste prime forme di socializzazione influiscono sulle successive scelte dei percorsi scolastici e professionali dei ragazzi e delle ragazze.

Nonostante il tasso di presenza femminile ai diversi livelli di istruzione sia alto e i risultati scolastici delle ragazze siano migliori rispetto a quelli dei ragazzi, le scelte operate da studenti e studentesse risultano storicamente molto diverse tra loro. Già a partire dalla scelta della scuola secondaria di secondo grado, per poi riproporsi ulteriormente nel passaggio al mondo universitario, i ragazzi continuano ad orientarsi prevalentemente verso professioni tecniche e scientifiche e le ragazze verso professioni umanistiche e riguardanti gli ambiti dell'educazione e della cura. Dalle recenti rilevazioni statistiche disponibili (dati MIUR/Istat 2019), emerge che in Italia le ragazze costituiscono la stragrande maggioranza degli iscritti nei licei delle scienze umane (89,1%) e a livello universitario le donne costituiscono la maggioranza dei laureati negli ambiti dell'insegnamento (94%), della linguistica (85%), della psicologia (83%) e delle professioni sanitarie (69%). Non sorprende quindi che la percentuale di uomini presenti nelle professioni di cura (in ambito sanitario, dell'assistenza alle persone anziane, dell'educazione nella prima infanzia e dell'insegnamento nella scuola primaria) sia bassa, attorno al 15% a livello europeo.

Nonostante i molti progressi in materia di pari opportunità e uguaglianza di diritti tra uomini e donne, i ruoli di genere 'tradizionali' o 'rigidi' continuano a mantenersi in modo pervasivo sia tra adulti che tra giovani. I ruoli di genere possono essere così radicati che spesso le persone li accettano come se fossero il modo corretto di fare le cose e non riescono a riconoscere il potere che hanno nell'influenzare le aspettative e i comportamenti.

Molteplici indagini e dati recenti fanno emergere una ancora non raggiunta parità dei sessi sia a livello internazionale ma ancor più nel nostro Paese. L'ultimo Gender Gap Report (Wef, 2017) rimarca un arretramento dell'Italia in ambito lavorativo, per cui le donne risultano lavorare più degli

uomini e guadagnare meno. Anche l'OCSE (2017) posiziona l'Italia al quartultimo posto tra i 35 paesi sviluppati, individuando nella concentrazione del lavoro di cura e familiare sulle donne e nella scarsa collaborazione degli uomini il primo ostacolo alla partecipazione lavorativa, con bassi tassi di attività e ampi divari reddituali. La parità tra i generi appare ancora molto lontana dall'essere raggiunta e la tendenza in atto descrive addirittura una retrocessione riguardo agli obiettivi paritari, rischiando di ripercuotersi pesantemente sulle generazioni più giovani.

Da queste analisi emerge che la *segregazione formativa di genere* rimane una delle problematiche che caratterizzano il sistema scolastico e accademico in Italia, con conseguenti significative ricadute sul mercato del lavoro e sull'organizzazione sociale.

Diventa quindi importante porre l'attenzione su quello che la scuola può fare per smontare quelle "gabbie di genere" che limitano le proiezioni future di ragazzi e ragazze e li indirizzano verso mete precostituite.

Negli ultimi anni, anche grazie agli investimenti dell'Unione Europea, sono stati avviati numerosi progetti per avvicinare le ragazze alle discipline STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) che sono tendenzialmente preferite dai maschi. Mancano invece strategie volte a superare gli stereotipi di genere che condizionano fortemente anche i percorsi formativi maschili.

Molte analisi si focalizzano sulla segregazione formativa femminile, tralasciando completamente lo studio del fenomeno dalla prospettiva maschile. Non si tiene nella dovuta considerazione il fatto che anche i ragazzi si trovano intrappolati in quegli stereotipi che condizionano le loro scelte sulla base dei modelli sociali più auspicati. Si considera socialmente problematico il fatto che le ragazze si tengano ancora lontane da corsi di studio tecnico-scientifico, ma non appare invece un argomento degno di interesse il fatto che i ragazzi siano un'esigua minoranza

in percorsi di studio che conducono a professioni educative e di cura, considerate meno prestigiose socialmente ed economicamente meno retribuite.

È senz'altro utile incentivare l'accesso femminile alle carriere scientifiche e tecnologiche ma è interessante anche intervenire sulle motivazioni che frenano l'accesso maschile alle professioni educative e della cura. Le strategie istituzionali tese al riequilibrio di genere nei percorsi formativi e nelle professioni, basate sulle azioni positive di supporto alle carriere femminili, sono insufficienti senza un lavoro più profondo sul riconoscimento degli stereotipi relativi alle attribuzioni di ruoli e attitudini femminili e maschili e sulla loro decostruzione.

Pur non sottovalutando l'importanza di una correlazione tra percorsi educativi e sbocchi professionali (le discipline scientifiche sono più richieste dal mercato e offrono opportunità occupazionali più stabili), il punto centrale è l'attribuzione sociale di un valore differenziato a competenze e pratiche associate ai due sessi. Chi stabilisce il prestigio sociale di una professione? Si può pensare che il lavoro di cura verso anziani, malati o bambini richieda meno competenze o competenze meno complesse di quelle tecnico-scientifiche?

Per rispondere a queste considerazioni, l'attività di orientamento può fornire un importante contributo.

Già da decenni il mondo della scuola comprende, tra le sue funzioni, quella di promuovere percorsi di orientamento educativo/formativo, con attività pensate per aiutare le ragazze e i ragazzi a conoscere se stessi (interessi, potenzialità, risorse) e saper prendere decisioni consapevoli, oltre che conoscere l'offerta formativa e il mercato del lavoro. L'impegno aggiuntivo richiesto ai docenti è quello di ripensare a tutto il processo di orientamento non considerandolo neutro ma rileggendolo in un'ottica di genere, incentivando, fin dalla prima infanzia, la messa in discussione di stereotipi, pregiudizi e aspettative sociali legate al genere che influenzano le successive scelte dei percorsi formativi

e professionali.

L'obiettivo è quello di rendere i giovani consapevoli della realtà che abitano e dell'universo di valori che permea la loro cultura, per poi aprire uno spazio di confronto in cui ogni ragazzo/a si senta libero di attuare le proprie scelte anche trasgredendo i modelli dominanti, partendo dai ruoli e comportamenti attesi in ambito familiare e sociale. Ad esempio perché il lavoro di cura domestica, di assistenza ai figli e alle persone anziane continua ad essere prerogativa femminile?

In questo contesto, l'attività di orientamento, operando in modo trasversale alle varie aree disciplinari, può essere vista come un'occasione in cui dare ai giovani utili strumenti critici per poi guidarli alla progettazione di un'identità in cui ognuno possa trovare in sé la propria autentica direzione, sviluppando le risorse potenziali secondo i propri reali desideri e inclinazioni.

La scuola e i processi educativi possono così diventare luoghi di costruzione attiva di cultura, non limitandosi a formare giovani donne e uomini in grado di adattarsi all'ambiente socioculturale per abitarlo, ma fornendo gli strumenti per viverlo criticamente e trasformarlo.

### **Miriam Colautti**

*Psicologa*

*Struttura stabile di Sostegno  
all'orientamento educativo Area Friulana  
Centro Regionale di Orientamento di Udine  
Regione Autonoma FVG  
Direzione Centrale lavoro, formazione,  
istruzione e famiglia  
Servizio ricerca, apprendimento  
permanente e FSE*

## **NOTE**

**1** Capitolo III Convenzione di Istanbul, firmata dall'Italia nel 2012, ratificata nel 2013 ed entrata in vigore l'anno successivo, i cui enunciati precedono e costituiscono l'input per l'elaborazione della "Buona Scuola" (Legge 13 luglio 2015, n. 107)



## BIBLIOGRAFIA

**Farina F.** *Connessioni e disconnessioni tra generi: le radici della violenza nella disparità.* in *Cyberbullismo e traiettorie contemporanee della violenza.*

*L'identità psicosociale tra realtà e virtualità.* a cura di Belacchi C. e Massimo G.E., Franco Angeli, 2018

**Alfonsi M.** *L'educazione necessaria: tra educazione al genere e valorizzazione dei processi formativi.*

*Riscoprire il ruolo della scuola nei cambiamenti socio-culturali.* in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* Vol. 11, n. 18/2019, pp 85-101

**Corsini N., Maestroni V.,**

**Scapocchin A.** *Gen-Edu: superare gli stereotipi di genere nell'educazione, nei percorsi formativi e nell'orientamento scolastico.* Centro documentazione donna, Modena, 2018 Ricerca condotta nell'ambito del progetto europeo "GenderEd" (Bando Diritti, Uguaglianza e Cittadinanza), coordinato da Mediterranean Institute of Gender Studies e cofinanziato dall'Unione Europea (Just/2015/RGEN/AG/ROLE/9617)

**Bagattini D., Pedani V., Calzone S.**

*Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale* in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno XII, nr 22, giugno 2019 Pensa MultiMedia Editore (on line), pp 11-30

**Leonelli S.** *Un necessario*

*inquadramento teorico: la pedagogia di genere* in *Biemmi I., Leonelli S. Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative* Torino, Rosenberg & Sellier, 2016, pp 27-56





# INTERVENTI DI ORIENTAMENTO INCLUSIVO DELLA REGIONE FVG

## LE EQUIPE MULTIDIMENSIONALI E I COLLOQUI DI ORIENTAMENTO

**Giulia Fiorillo, Francesca Bassi**

# U

*n modello di intervento volto a favorire il superamento della condizione di temporanea vulnerabilità delle persone richiedenti misure di sostegno al reddito.*

In occasione del XIX Congresso SIO "Orientamento inclusivo e sostenibile: ricerche, strumenti, azioni", tenutosi a Catania nell'ottobre 2019, la Struttura stabile Interventi orientativi per l'inclusione sociale (MIASR) ha presentato il modello di intervento di orientamento inclusivo della Regione FVG al fine di promuovere un confronto aperto sugli approcci teorici e metodologici, sugli interventi, sugli strumenti e le professionalità.

È necessario ripercorrere alcune tappe per comprendere al meglio il Modello di intervento di orientamento proposto.

La Regione Friuli Venezia Giulia già dal 2015 con la L.R. 15/2015<sup>1</sup> introduce la Misura di inclusione attiva e di sostegno al reddito (MIASR) che prevedeva per i nuclei richiedenti un intervento monetario di integrazione al reddito erogato nell'ambito di un percorso concordato finalizzato a superare le condizioni di difficoltà del richiedente e del relativo nucleo familiare. Titolari del procedimento erano i servizi sociali, cui andavano presentate le richieste e che provvedevano a fare l'istruttoria e a valutare le esigenze del nucleo.

Il Regolamento di attuazione DPR 216/2015<sup>2</sup> prevedeva la costituzione di équipe stabili presso ogni Ambito dei Servizi sociali, costituita da Servizi sociali (SSC), Centri per l'impiego (CPI) e Centri di orientamento Regionali (COR). Questi servizi congiuntamente dovevano pro-

cedere ad una valutazione dei bisogni multidimensionali dei membri dei nuclei richiedenti la misura, per promuovere il superamento delle condizioni di difficoltà tramite l'utilizzo coordinato di tutti gli strumenti di politica attiva del lavoro, di orientamento e di inclusione sociale.

Alla misura regionale, negli anni successivi si sono aggiunte le misure nazionali: il Sostegno di Inclusione Attiva (SIA), sostituito poi dal Reddito di Inclusione (REI) e successivamente dal Reddito di Cittadinanza (RDC)<sup>3</sup>.

In Friuli Venezia Giulia, le équipe sorte con la misura regionale MIASR hanno creato un *modus operandi* che poi è proseguito anche con l'introduzione delle misure nazionali perché avevano consolidato una modalità operativa fra servizi diversi per promuovere l'occupabilità degli utenti richiedenti misure di sostegno al reddito.

All'interno del convegno organizzato dalla SIO a Catania dal 17 al 19 ottobre 2019, è stata portata l'esperienza maturata dal 2017 al 2019 dalla Struttura stabile interventi orientativi per l'inclusione sociale.

Nelle sue attività, la Struttura stabile interventi orientativi per l'inclusione sociale prende a riferimento il modello previsto dall'Accordo Stato-Regioni con la *Definizione delle Linee guida del Sistema nazionale di orientamento permanente*<sup>4</sup>, che comprende lo sviluppo delle se-



guenti funzioni di orientamento:

A. Azioni di Sistema quali: l'assistenza tecnica alla rete dei servizi e/o soggetti istituzionali che attuano politiche di orientamento permanente.

B. Azioni di Consulenza: servizio erogato dai Centri di orientamento regionali, che prevede un'attività di sostegno alla progettualità della persona nei momenti di snodo della propria storia formativa e professionale e di promozione di obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con gli aspetti salienti dell'identità personale e sociale.

Secondo tale modello, l'orientamento va ad assumere un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Il ruolo dell'orientamento diventa così strategico, con impatto crescente sull'intera società e in particolare sul futuro di ogni persona, ancor di più se sostenuto e ampliato dall'integrazione tra diversi servizi.

Negli interventi di orientamento per l'inclusione sociale in Friuli Venezia Giulia, il Centro di Orientamento Regionale (COR) si integra, nel rispetto reciproco della specificità di ognuno, con altri servizi quali i Centri per l'impiego (CPI) e i Servizi sociali dei Comuni (SSC), partecipano alle c.d. Equipe Multidimensionali (EM) che, così composte, operano in maniera permanente e stabile.

Le fasi dello schema di flusso di Interventi di inclusione sociale fanno riferimento alle sopra citate Linee guida del Sistema nazionale e ai principi posti dal Comunicato di Brugges sulla cooperazione europea nell'istruzione e formazione professionale 2011 – 2020<sup>5</sup>.

Sulla base delle competenze assegnate dal Regolamento di organizzazione dell'Amministrazione regionale e degli Enti regionali, la Struttura Interventi orientativi per l'inclusione sociale svolge le seguenti funzioni:

- organizzazione, gestione ed erogazione di servizi per il sostegno e l'accoglienza, l'informazione e la consulenza specialistica ai giovani, alle famiglie e agli adulti;

- partecipazione allo sviluppo di reti operative tra diversi servizi o progetti presenti a livello locale;

- supporto tecnico alle strutture locali.

## AZIONI DI SISTEMA

All'interno delle azioni di sistema, il contributo specialistico del COR all'interno delle Equipe Multidimensionali (EM) si identifica con l'assistenza tecnica e si sviluppa, dopo la presentazione delle situazioni da parte dei SSC, in due fasi di *assessment* e progettazione congiunta tra COR, CPI e SSC. Alla principale funzione di assistenza tecnica, si affiancano le attività di informazione agli altri servizi circa bandi, progetti, corsi specifici nonché l'attività di diffusione di buone prassi attuate nei vari territori per una eventuale esportazione.

Nell'attività di assistenza tecnica si possono individuare due fasi: la valutazione (*assessment*) e la progettazione.

**La fase di assessment** prevede interventi a supporto della definizione dei progetti personalizzati di inclusione/occupabilità, con un approccio centrato sulla persona e non sui suoi problemi, con il focus sui suoi bisogni e sulle sue risorse, per attivare la resilienza e sviluppare il self-empowerment.

I beneficiari delle misure di interventi a sostegno al reddito, che vengono presentati in EM dai SSC, sono persone in situazioni di vulnerabilità o disagio personale, familiare, economico-sociale e presentano bisogni complessi e forti difficoltà progettuali che ostacolano l'autonomia nelle scelte di vita e incidono nella sfera orientativa e nell'inserimento lavorativo.

All'interno dell'EM, il COR favorisce l'individuazione di percorsi mirati ai bisogni rilevati. Le azioni previste da questi percorsi e inserite in un Patto di

inclusione (Patto), saranno orientate al miglioramento della condizione in cui versa la persona. Questo potrà favorire la motivazione ed il coinvolgimento del nucleo familiare ad accettare e rispettare il Patto nei tempi concordati.

**La fase di progettazione** è un processo che prende avvio dalla valutazione multidimensionale a seguito dell'*assessment*, riguarda i singoli componenti maggiorenni ed è volta ad incrementare l'occupabilità della persona o, se la persona non è occupabile, ad attivare la persona con attività che ne promuovano la sua dignità. Si definisce in maniera condivisa:

- obiettivi specifici del Patto in relazione ai bisogni individuati in fase di *assessment*;
- risultati attesi per ogni componente il nucleo familiare;
- soggetti attuatori delle azioni previste.

Durante gli incontri in équipe si va ad analizzare questi elementi utili per la valutazione della condizione del nucleo e delle persone:

- elementi interni alla persona: quali un atteggiamento attivo/passivo nell'affrontare la situazione; la disponibilità al lavoro e/o la sussistenza di vincoli; la presenza o meno di ipotesi progettuali; la possibilità o meno di agire per raggiungere gli eventuali obiettivi
- elementi esterni alla persona: situazione sanitaria, familiare e sociale, lavorativa, finanziaria.

L'organizzazione dell'EM prevede la presentazione delle situazioni familiari e personali delle persone richiedenti misure di sostegno al reddito da parte dei SSC, l'*assessment* e la progettazione con l'individuazione di obiettivi mirati e realistici.

In alcuni territori, è presente una fase eventuale in cui le équipe prevedono la partecipazione delle persone maggiorenni appartenenti ai nuclei familiari richiedenti misure di sostegno al reddito. La partecipazione delle persone all'EM

permette un immediato confronto e riscontro con le persone e la presentazione e condivisione degli obiettivi individuali pensati per un miglioramento della condizione della persona.

Nella funzione di sistema rientrano anche le attività di informazione. Difatti questi incontri periodici sono anche un interessante momento di scambio di prassi, favorito dalla valenza regionale della Struttura stabile interventi orientativi per l'inclusione sociale. Infatti in varie occasioni è risultato utile riportare le soluzioni organizzative/metodologiche utilizzate dai SSC nei vari territori, al netto delle differenze che ogni territorio ha sia per tipologia di utenza, che per morfologia, che per tessuto economico/sociale.

## AZIONI DI CONSULENZA

In base alla valutazione multidimensionale in EM, la Struttura Interventi orientativi per l'inclusione sociale prende in carico le persone per percorsi di orientamento individuali.

Uno degli obiettivi specifici individuati per la persona appartenente al nucleo familiare coinvolto in EM, infatti, può essere un percorso di consulenza presso il COR per il supporto alla definizione di un progetto individuale formativo e/o professionale con la definizione/individuazione di obiettivi personali e lavorativi e le scelte a questi connesse. Le attività specialistiche di orientamento previste nel Patto possono essere attuate anche dalle altre strutture di orientamento: Struttura Stabile di orientamento educativo nel caso ci si rivolga a minori del nucleo e Struttura Stabile di orientamento informativo e specialistico e per lo sviluppo delle competenze nel caso ci si rivolga a giovani o adulti; possono altresì prevedere la partecipazione ai percorsi formativi di ri-motivazione allo studio e di orientamento formativo e professionale per giovani di età compresa tra i 15 e i 18 anni, ai laboratori per lo



sviluppo delle competenze trasversali e ai percorsi di accesso al Sistema regionale di certificazione delle competenze rivolti a giovani e adulti.

**Il colloquio di orientamento.** La fase dell'accoglienza delle persone è particolarmente importante nel colloquio di orientamento, maggiormente quando parliamo di persone inviate in consulenza sulla base di una valutazione in EM pur condivisa con i nuclei familiari. Per questo è importante tener presente che i nuclei e quindi le persone cui gli interventi si riferiscono hanno bisogno di sapere:

- dove si va, definendo in modo chiaro l'interesse comune inteso come scopo condiviso dei servizi presenti a favorire azioni di inclusione sociale e contrasto alla povertà;

- con chi si va, conoscere i diversi operatori che saranno i loro riferimenti per ogni servizio, capire i ruoli, creando un contesto comunicativo che faciliti la conoscenza reciproca;

- poter esprimere i propri bisogni, difficoltà e risorse e sentire che gli operatori li hanno compresi;
- essere aiutati con strumenti precisi, definiti e adatti alla loro situazione.

Nell'esperienza maturata in questi anni, si è riscontrato che gli utenti sono spesso scoraggiati, disillusi, convinti che poco possono influire sul proprio cambiamento e che la soluzione dei propri problemi economici e sociali sia eterodiretta, dipenda da forze esterne a loro e su cui loro non hanno influenza. Questo crea apatia e anche deresponsabilizzazione. Le persone incontrate nei colloqui di orientamento spesso sono inattive da tempo oppure reduci da numerosi tentativi di progetti formativo/professionali non andati a buon fine, molte volte abbandonati poco dopo l'inizio.

Il colloquio di orientamento assume allora una rilevante importanza per restituire "potere" alla persona e responsabilizzarla nel percorso verso una sua riattivazione consapevole.

Nel colloquio, l'orientatore deve mettere in campo la sua professionalità con una particolare attenzione all'ascolto attivo ed empatico, mettendo momentaneamente da parte i propri principi, per responsabilizzare e non colpevolizzare la persona, mobilitando la capacità dell'altro di rispondere alla difficoltà. È importante avere un atteggiamento positivo e dare un messaggio di speranza, postulare che un cambiamento sia possibile.

Nella consulenza di orientamento si lavora con e sull'*empowerment* personale. Questo significa: mobilitare nuove energie e stimolare la motivazione, entrando in contatto con la parte di sé che desidera (non solo "deve") crescere, cambiare e creare; guardare con speranza e fiducia alle proprie opportunità ed a quelle presenti nel contesto; sviluppare il sentimento di potere agire, valorizzando le risorse; permette di favorire il superamento dei propri limiti, delle proprie paure e del senso di inadeguatezza, imparando a riconoscere queste limitazioni e a comprenderle in modo da poterle superare; dare spazio a nuove possibilità, nel senso di nuovi modi di pensare e pensarsi.

I concetti di riferimento nell'orizzonte di azione dell'*empowerment* evidenziano i legami con il processo orientativo:

- il concetto di "autoefficacia percepita", con il quale Albert Bandura (che ha coniato il termine) afferma che il livello di autoefficacia percepita misura quanto ogni soggetto creda alle proprie capacità di attivare risorse cognitive e comportamentali atte ad ottenere i risultati attesi (per esempio: "quanto mi percepisco efficace rispetto ad un compito indipendentemente dalla conoscenza o dalla ripetizione dello stesso?"). Risulta ormai dimostrato come queste credenze di efficacia contribuiscano notevolmente a determinare le probabilità di successo;
- il concetto di "percezione e di valorizzazione delle proprie abilità e

competenze”;

- i “fattori motivazionali” che, partendo da un cambiamento pensato come possibile, attivino il soggetto e gli consentano di inserirsi in dinamiche di azione collettiva.

La persona deve essere considerata come l’agente principale del suo sviluppo, e ogni scelta deve avere l’individuo al centro dell’attenzione; ciò implica che l’assunzione di ogni decisione debba maturare all’interno di un progetto personale, nel quale il soggetto si senta coinvolto e partecipe nella sua globalità e, quindi, nelle sue diverse dimensioni psicologiche – cognitive, affettive e sociali.

Tenuto conto di tutti questi elementi, il primo colloquio di orientamento viene considerato per la maggior parte delle persone un colloquio motivazionale volto ad uno stile di comunicazione collaborativo che presta particolare attenzione al linguaggio del cambiamento, progettato per rafforzare la motivazione personale, l’impegno verso un obiettivo specifico, attraverso la facilitazione dell’esplorazione delle ragioni proprie della persona per cambiare.

Tale primo approccio motivazionale è diretto verso l’obiettivo di sbloccare le persone per supportarle a muoversi dall’ambivalenza verso una modificazione positiva del comportamento.

Una volta che l’orientatore si rende conto che la persona ha aumentato l’interesse per il cambiamento e la fiducia nelle proprie capacità di raggiungerlo, è il momento di supportarla all’attivazione e a lavorare per la messa a punto di un piano di azione con la definizione di obiettivi realistici a breve e lungo termine con le azioni necessarie per conseguire i risultati desiderati.

A conclusione si ritiene particolarmente significativo il monologo toccante preso dal film “Io, Daniel Blake” (Ken Loach, 2016), che può far comprendere come abbiamo di fronte persone e non utenti: “Non sono un cliente, né un consumatore, né un utente, non sono un lavativo, un parassita, né un mendi-

cante, né un ladro, non sono un numero di previdenza sociale, né un puntino su uno schermo. Ho pagato il dovuto, mai un centesimo di meno, orgoglioso di farlo. Non chino mai la testa, ma guardo il prossimo negli occhi e lo aiuto quando posso. Non accetto e non chiedo elemosina. Mi chiamo Daniel Blake, sono un uomo e non un cane; come tale esigo i miei diritti, esigo di essere trattato con rispetto. Io, Daniel Blake, sono un cittadino. Niente di più, niente di meno”.

### **Giulia Fiorillo**

*Coordinatrice della Struttura stabile di orientamento informativo e specialistico e per lo sviluppo delle competenze – Centro Regionale di Orientamento di Pordenone*

### **Francesca Bassi**

*Orientatrice Struttura stabile di orientamento informativo e specialistico e per lo sviluppo delle competenze - Centro Regionale di Orientamento di Udine*

*Regione Autonoma FVG  
Direzione Centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia  
Servizio ricerca, apprendimento permanente e FSE*

## **NOTE**

**1** LR 10 luglio 2015, n. 15 “Misure di inclusione attiva e di sostegno al reddito”

**2** Decreto Presidente della Regione 15 ottobre 2015, n. 0216/Pres “Regolamento per l’attuazione della Misura attiva di sostegno al reddito, di cui all’articolo 2 della legge regionale 10 luglio 2015, n. 15 (Misure di inclusione attiva e di sostegno al reddito)”

**3** Decreto legge n. 4 del 28 gennaio 2019, convertito con modificazioni dalla Legge n. 26 del 28 marzo 2019 “Disposizioni urgenti in materia di reddito di cittadinanza e di pensioni.”

**4** Accordo Stato-Regioni con la



«Definizione delle Linee guida del Sistema nazionale di orientamento permanente», approvato in Conferenza Unificata il 05.12.2013

**5** Comunicato dei Ministri europei per l'istruzione e la formazione professionale, le parti sociali europee e la Commissione Europea, a

seguito dell'incontro di Bruges del 7 dicembre 2010 dedicato alla revisione dell'approccio strategico e delle priorità del processo di Copenhagen per il periodo 2011-2020



# DISEGNARE NUOVI FUTURI PROFESSIONALI

## UNA RETE DI SCOPO PER L'ORIENTAMENTO COME LEVA STRATEGICA PER MIGLIORARE I PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Giuliana Silvestri

**L**a formazione in servizio degli insegnanti per migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti e promuovere la loro piena educazione a una cittadinanza responsabile.

### INTRODUZIONE

L'Istituto Comprensivo 'Rita Levi Montalcini' di Fontanafredda con la collaborazione della Regione Friuli Venezia Giulia - Servizio Ricerca, Apprendimento Permanente e Fondo Sociale Europeo - Centro di Orientamento Regionale di Pordenone e dell'Ufficio Scolastico Regionale ha avviato una rete di formazione professionale come mezzo per promuovere l'apprendimento collaborativo degli insegnanti relativamente all'area dell'Orientamento che, alla luce delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente"<sup>1</sup>, assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo. In funzione di un orientamento permanente deve prevalere una visione moderna della formazione professionale dei docenti in ingresso e in servizio. Per tale ragione, l'impegno ai vari livelli che vede oggi istituzioni e soggetti pubblici e privati uniti in uno sforzo di integrazione per andare nella direzione di una *Governance* integrata della formazione, va sostenuto e ampliato, affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico sul futuro di ogni persona. La proposta collaborativa tra istituzioni della Pubblica Amministrazione prevede la costituzione di una rete professionale formata da docenti referenti per l'orientamento in rappresentanza delle scuole del primo ciclo del territorio di Porde-

none. Il Protocollo d'intesa si articolerà in tre filoni d'intervento:

- didattica orientativa e formazione docenti attraverso l'avvio di laboratori di ricerca-azione;
- materiali per l'orientamento messi a disposizione dal servizio di Orientamento Regionale;
- condivisione e replicabilità dell'esperienza avviata a Pordenone per poi proporre questa metodologia operativa a tutto il territorio regionale, come buona pratica all'interno dei progetti di orientamento messi in atto dalle diverse istituzioni scolastiche.

La rete di scopo è costituita dall'Istituto Comprensivo "Rita Levi-Montalcini" di Fontanafredda in qualità di scuola capofila, con funzione di coordinamento della proposta formativa, con altri 17 Istituti Comprensivi facenti parte dell'Ambito 10FVG e dell'Ambito 11FVG<sup>2</sup>. Pertanto, il nostro Istituto, in collaborazione e con il supporto del Centro di Orientamento Regionale (COR) di Pordenone, intende promuovere un sistema coerente, integrato con gli altri Istituti Comprensivi del territorio di Pordenone, di iniziative formative di rete sul nucleo tematico dell'orientamento. Se adeguatamente strutturata, la crescita professionale del personale docente può determinare il cambiamento dei processi didattici degli insegnanti e, parallelamente, anche



dei risultati conseguiti dagli studenti. La proposta progettuale prevede quindi la costituzione di un laboratorio di ricerca-azione permanente, formato dai referenti per l'area dell'orientamento degli Istituti Comprensivi aderenti alla rete, come luogo di confronto e di riflessione professionale. Mediante la costituzione di una rete di scopo, si potrà andare nella direzione di un approfondimento dei processi di apprendimento finalizzati al potenziamento di specifiche competenze orientative che si sviluppano attraverso la didattica orientativa/orientante (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, imprenditorialità giovanile). La finalità istituzionale del progetto collaborativo è quella di coinvolgere la scuola dell'infanzia e il primo ciclo per produrre "buone pratiche" di raccordo, come ad esempio facilitare le transizioni critiche, elaborare curricula disciplinari in verticale, individuare metodologie didattiche di successo, avviare azioni di orientamento e *Life Design*<sup>3</sup> in una prospettiva di genere. La proposta progettuale trova fondamento nel fatto che una crescita professionale di alto profilo può favorire tanto la qualità quanto l'equità dell'istruzione e che l'apprendimento attivo e collaborativo è uno degli elementi chiave per un'efficace formazione in servizio del personale docente (*Professional Learning Network*<sup>4</sup>). La pianificazione degli interventi formativi definiti nella rete di scopo si articola nei punti che vengono di seguito esplicitati.

## FINALITÀ E OBIETTIVI

La formazione in servizio è finalizzata a migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso una duplice strategia:

a) Sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere a scuola.

b) Promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per tutti gli operatori scolastici e per l'intera comunità educante.

Il Progetto sarà articolato nell'arco di un triennio; la metodologia della ricerca-azione, veicolata attraverso *net-working* professionali, sarà l'elemento fondativo della rete di scopo. L'obiettivo caratterizzante la formazione in rete, destinata al personale docente, sarà centrato su quattro articolazioni:

- 1) Liberare le intelligenze creative;
- 2) Finalizzare l'apprendimento a far emergere il potenziale di ogni studente;
- 3) Potenziare le intelligenze manuali applicative;
- 4) Ancorare la formazione al contesto e alla comunità di riferimento.

La rete di scopo coinvolgerà, in una prima fase di avvio e sperimentazione, gli Istituti Comprensivi dell'ex provincia di Pordenone. Per ogni fase saranno avviate azioni di monitoraggio a breve e medio termine al fine di verificarne la ricaduta nell'ambito della formazione in servizio mediante appropriati strumenti e di pianificare una possibile replicabilità delle azioni formative intraprese nelle altre realtà scolastiche regionali.

## CONTENUTI

La proposta per la formazione in servizio degli insegnanti del primo ciclo di istruzione, articolata nell'arco di un triennio, verterà sull'approfondimento di specifici contenuti inerenti all'orientamento formativo.

**a) Approfondimento sul tema del pensiero anticipante**<sup>5</sup> mediante la partecipazione a un corso di formazione introduttivo agli strumenti e alle metodologie della teoria dell'anticipazione, con proposte di *esercitazioni pratiche di futuro* finalizzate ad immaginare quali potrebbero essere i cambiamenti all'interno del sistema scolastico. Il corso di formazione introdurrà e approfondirà la metodologia dell'approccio strate-



gico propedeutico allo svolgimento di *laboratori di futuro* in classe. Il tema è quanto mai attuale poiché si pone in un momento di grandi cambiamenti e vuole offrire agli insegnanti strategie di pensiero e di lavoro sul futuro della scuola e nella scuola. La formazione è organizzata dalla Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia – Servizio ricerca, apprendimento permanente e Fondo sociale europeo della Regione FVG in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale.

**b) Linee direttrici per una didattica orientativa** che preveda la predisposizione di percorsi formativi per gli studenti, orientati a integrare i nuclei fondanti delle discipline con lo sviluppo delle competenze trasversali, le *soft skills*. La scuola deve andare verso la costruzione di un "modello educativo orientante", in grado di strutturare un percorso curricolare che fornisca strumenti cognitivi, metodologici, motivazionali e affettivo-emozionali necessari per l'instaurarsi di processi di auto-apprendimento e auto-orientamento continui. La dimensione orientante dell'insegnamento rappresenta una competenza chiave per la scuola del XXI secolo poiché ogni pratica didattica diventa funzionale all'orientamento quando promuove nelle studentesse e negli studenti motivazione all'apprendimento, autoefficacia, autodeterminazione e adattabilità. I Laboratori di ricerca-azione saranno coordinati dagli operatori del COR di Pordenone in collaborazione con la scuola capofila.

**c) Costruzione Curricoli verticali d'istituto in ottica orientativa.** Oltre ad individuare i contenuti, oggi bisogna capire "come" insegnare. Dalla Strategia di Lisbona<sup>6</sup> in poi, tutti i documenti europei sottolineano alcuni concetti chiave, tra cui *lifelong learning*, *lifewide learning*, *lifedeeep learning* che costituiscono le tre dimensioni dell'apprendimento (verticale-orizzontale-in profondità). Da qui deriva la necessità di strutturare dei curricoli disciplina-

ri basati su sicuri ancoraggi cognitivi, affettivo-emotivi e metacognitivi, su offerte intenzionalmente formative in raccordo con il contesto ma soprattutto su metodologie attive e partecipate che abbiano come fine ultimo lo sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva della persona. La costituzione di "commissioni di orientamento e continuità" con funzione di gruppi di ricerca-azione presso ogni Istituto facente parte della rete, sarà lo strumento operativo.

**d) Individuare modalità per l'elaborazione del Consiglio Orientativo da parte dei consigli di classe sulla base di specifici indicatori in raccordo con la famiglia.** Il Consiglio Orientativo dovrebbe rappresentare un documento di sintesi tra le attitudini, gli interessi, le potenzialità e le reali possibilità lavorative esistenti, per valorizzare il percorso di ogni studente ed evitare situazioni di abbandono e di dispersione scolastica, sempre più frequenti nel passaggio dal primo al secondo ciclo di istruzione. La scuola dovrebbe andare nella direzione di una diversa strutturazione del documento relativo al consiglio orientativo, per la cui compilazione i docenti dovrebbero essere formati a considerare i seguenti indicatori:

- Metodo di studio maturato nel corso del triennio;
- Metodo di lavoro osservato in situazioni concrete (attività laboratoriali);
- Stile di apprendimento prevalente;
- Risorse personali maturate dallo studente per affrontare un nuovo contesto scolastico in base ad apprendimenti formali, informali e non formali;
- Risultati raggiunti rispetto alle discipline;
- Preferenze di studio mostrate dallo studente nel corso del triennio;
- Atteggiamento dello studente rispetto alla scelta scolastica (visioni condivise o divergenti con la famiglia).



Questi indicatori dovrebbero costituire parte integrante e argomentata del Consiglio Orientativo elaborato alla fine del primo ciclo di istruzione.

## ELEMENTI METODOLOGICI

Il progetto, nella sua articolazione triennale, prevede il seguente ciclo di attività inerenti al metodo, alla disseminazione delle buone pratiche e alla loro possibile replicabilità, per una formazione in servizio, altamente qualificante, in Regione.

**a) Formazione destinata ai docenti sul tema del “pensiero anticipante”:** la struttura formativa utilizzata è di tipo esperienziale, *l'Experiential Learning Model*<sup>7</sup>, assume una prospettiva di ricerca e di autoanalisi ed è mirata ad intraprendere un'attività laboratoriale in classe con gli studenti. La proposta formativa prevede un approccio operativo proprio per facilitarne la trasferibilità in classe. Nel primo anno di attivazione del percorso formativo si potrebbero costituire dei sottogruppi di lavoro formati dalle referenti per l'orientamento di ogni scuola, con funzione di coordinamento delle relative commissioni presso ogni istituto comprensivo.

**b) La costruzione di Curricoli verticali d'Istituto,** strutturati secondo l'ottica della didattica orientativa, presuppone un diverso approccio metodologico all'elemento orientante presente in ogni disciplina. Individuare delle Linee direttrici per costruire strumenti per la didattica orientativa presuppone una riflessione da parte della comunità professionale nonché una rielaborazione teorica dell'esperienza formativa attraverso la costituzione di laboratori di ricerca-azione in cui strutturare materiali trasferibili e sperimentabili nella prassi didattica. La metodologia del laboratorio di ricerca-azione rappresenta una formazione in servizio efficace, in quanto, attraverso l'utilizzo di modalità cooperative, si creano spazi

formativi esperienziali per elaborare nuove proposte e occasioni di crescita professionale. Nell'ambito degli stessi sottogruppi, un importante input per elaborare nuove proposte potrebbe essere costituito dall'elaborazione di un format da condividere e utilizzare in tutte le scuole in rete, relativo alla definizione del Consiglio orientativo. I laboratori di ricerca-azione, attivati in modo sistemico nel corso del secondo e terzo anno di sperimentazione della rete professionale, potrebbero coinvolgere, oltre alle figure strumentali per l'orientamento, anche i docenti referenti delle commissioni deputate alla definizione dei curricoli d'Istituto, alla stesura del PTOF e alla continuità e orientamento.

**c) La strutturazione di una leadership distribuita,** definita attraverso le referenti per l'orientamento e in grado di riprodurre il modello esperienziale formativo acquisito nel corso della formazione in rete all'interno delle proprie istituzioni scolastiche, rimane determinante al fine di una efficace riuscita della proposta formativa in rete. Appare evidente che nel campo delle competenze attivate, il lavoro cooperativo determinerà la promozione e il potenziamento dell'agire professionale dei docenti.

**d) La disseminazione della proposta formativa in rete** assume un'alta valenza professionale nella misura in cui si individueranno le metodologie più appropriate per divulgare buone pratiche nelle scuole del territorio di Pordenone che non hanno fatto parte della rete, ma soprattutto per promuovere la replicabilità dell'esperienza formativa nella Regione FVG.

**e) La replicabilità** sarà possibile se nella prima fase di avvio si presterà attenzione alla corrispondenza tra fasi, azioni e tempi e all'implementazione di azioni propedeutiche importanti che attengono la formazione dei docenti, costruendo un circolo virtuoso tra formazione e ricadute nella didattica di-

sciplinare. Si potrà replicare la proposta della formazione in rete in altri territori dopo aver condiviso documentazione e socializzazione:

- presentare il lavoro in rete per la valutazione esterna da parte di chi non ha partecipato al progetto e mostrare attraverso le forme più diversificate di narrazione (persone, eventi, strumenti, circostanze) che cosa si è fatto e come lo si è vissuto;

- lasciare un modello di percorso formativo possibile, riproducibile in futuro. In fase consuntiva si potrà analizzare il dato concreto di comparazione tra quanto ideato e quanto realizzato; tale comparazione è necessaria per attivare i processi di miglioramento (ri-progettare, rimozione degli ostacoli, potenziamento dei facilitatori di percorso);

- indicare le modalità attraverso le quali si intende far conoscere il progetto complessivo e le attività di socializzazione degli aspetti più significativi (comunicazione intra ed extraistituzionale).

**f) Realizzare momenti di incontro con le famiglie** e perseguire un dialogo costante, con strumenti di vario tipo (colloqui, questionari, assemblee, incontri di formazione/informazione) nonché informare sull'importanza del documento relativo al consiglio orientativo.

**g) Pubblicizzazione della proposta formativa in rete** sulle pagine dedicate all'interno dei siti web delle scuole coinvolte nelle iniziative e, in generale, in tutte quelle attività di comunicazione e disseminazione che saranno implementate. Tutti i prodotti e gli strumenti, realizzati nell'ambito dei laboratori di ricerca-azione, saranno caricati su apposita piattaforma relativa ai risultati, che verrà condivisa con i docenti non coinvolti direttamente nella proposta formativa.

## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DELLA PROPOSTA FORMATIVA

Andranno verificati i processi, attraverso schede osservative ed auto osservative, e i risultati di apprendimento attraverso modalità di tipo cooperativo. La verifica e il monitoraggio partiranno dai dati quantitativi del progetto formativo (quante scuole aderenti, quanti partecipanti rispetto agli interessi manifestati) e seguiranno con i dati qualitativi (gradimento delle iniziative, questionari, interviste individuali e di gruppo, ecc.).

Per il monitoraggio e la valutazione delle attività saranno creati degli appositi strumenti, l'apporto di ogni scuola della rete sarà determinante per avere un quadro completo dei progressi fatti. Saranno adottati strumenti e griglie valutative per la rilevazione di indicatori quantitativi e qualitativi.

Protocolli di *follow up* saranno definiti dopo ogni attività, le singole scuole della rete faranno una valutazione ex post dell'esperienza formativa anche valutando i *learning outcomes* sulla base di strumenti esperiti e modalità comuni di progettazione didattica definita.

Saranno soggetti a protocolli di *follow up*, nell'arco del triennio, strumenti e prodotti di risultato individuati per ogni singolo anno scolastico:

- 1) Output anno scolastico 2020-2021
  - costituzione rete di scuole e definizione del Protocollo d'intesa con la Regione FVG;

- sviluppo e avvio della realizzazione dei laboratori di futuro nelle classi dei docenti che hanno aderito alla formazione sul pensiero anticipante;

- consolidamento della metodologia dell'approccio strategico e propedeutico allo svolgimento dei *laboratori di futuro* nelle loro classi;

- disseminazione e scambi di buone pratiche tra le scuole aderenti alla rete di scopo e relativa alla formazione sul pensiero anticipante attraverso la costi-



tuzione di gruppi di riflessione.

2) Output anno scolastico 2021 – 2022  
- definizione delle Linee direttrici per una didattica orientativa;

- strutturazione di un piano di formazione per i docenti sull'applicazione della didattica orientativa.

3) Output anno scolastico 2022-2023  
- costruzione di un curriculum verticale d'Istituto in ottica orientativa per le discipline di italiano storia e matematica;

- realizzare Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) in chiave laboratoriale (cooperative learning - networking);  
- definizione strutturale del documento inerente al consiglio orientativo;

- individuare modalità per realizzare momenti di incontro con le famiglie e perseguire un dialogo costante, con strumenti di vario tipo;

- prospettare l'integrazione del progetto nei curricula e nell'offerta formativa degli istituti;

- disseminazione dei risultati, attraverso approcci diversificati (questionari, griglie, indicazioni operative, strumenti didattici ecc.) utilizzabili a livello regionale per la diffusione delle buone pratiche nell'area dell'orientamento formativo.

## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Le reti hanno assunto un ruolo strategico per lo sviluppo di forme di decentramento maggiormente rispondenti e in grado di interpretare più efficacemente i bisogni delle differenti comunità scolastiche, come luogo di confronto professionale e di rilevanti esperienze di networking.

Diventa importante cercare di rafforzare questa pratica, quale leva di potenziale innovazione sociale, soprattutto in tempi di emergenza, attraverso azioni di ricerca a supporto delle diverse forme di collaborazione, apprendimento e attribuzione di significato per stakeholder diversi.

### Giuliana Silvestri

*Docente di scuola primaria presso l'IC di Fontanafredda (PN),  
Referente per l'Orientamento preventivo e sperimentale*

## NOTE

**1** (NdR) Documento trasmesso dal MIUR agli Uffici Scolastici Regionali e alle Istituzioni scolastiche con nota nr 4232 del 19/02/2014

**2** (NdR) Ai sensi della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art.1 comma 66, l'USR del FVG con nota nr 1913 del 27 febbraio 2016, suddivide il territorio della Regione in 11 Ambiti territoriali in riferimento alle sedi di dirigenza delle Istituzioni scolastiche; le scuole dell'area pordenonese sono rappresentata negli Ambiti 10 e 11.

**3** Il *Life Design* rappresenta un approccio sociocognitivo all'orientamento (Savickas et al., 2009) in cui una particolare centralità viene riconosciuta alla persona dinamicamente ritenuta in grado di orientare significativamente, anche se non completamente, i propri comportamenti in funzione delle proprie anticipazioni, rappresentazioni ed aspettative. Nell'ambito del *Life Design* ci si sofferma a considerare con attenzione nuove e importanti dimensioni, quali l'adattabilità professionale, la speranza, l'ottimismo e il coraggio. Il costrutto dell'adattabilità professionale gioca un ruolo essenziale per favorire una costruzione di sé professionale ricorsiva e dinamica per adattarsi alle richieste impreviste delle condizioni lavorative (Savickas, 2013).

**4** Il *Professional Learning Network* va inteso come forma di apprendimento collaborativo nell'ambito di una rete strutturata attorno ad una specifica area di formazione e rappresenta una modalità di formazione in

servizio molto efficace. Le origini teoriche della rete professionale, intesa come luogo di connessione per l'apprendimento personale e professionale, si possono individuare nel connettivismo di G. Siemens e S. Downes secondo cui l'apprendimento può diventare un processo espressamente progettato per scopi di sviluppo professionale verso nuove competenze.

**5** (NdR) Per approfondimenti si segnalano: la recensione, disponibile in questo numero di Quaderni di orientamento, del testo *Lavorare con il futuro* di R. Poli; l'articolo Emanuelli C., Brunori F., Poli R. *Future skills: L'anticipazione a supporto della didattica orientativa. I laboratori nelle scuole secondarie di I e II grado* Quaderni di Orientamento, 53, II-2018, 22-26

**6** Strategia di Lisbona – Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Com (2001) 678 Bruxelles, 21.11.2001.

**7** *L'Experiential Learning Model* va inteso come modello di apprendimento con la prospettiva di ricerca e di autoanalisi nella formazione dei docenti, l'apprendimento stesso si configura come processo dove la conoscenza si sviluppa mediante l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza (D.A. Kolb). L'integrazione tra teoria e pratica necessaria ai fini dell'apprendimento è facilitata dalle dinamiche dei gruppi professionali in cui l'apprendimento nasce dal confronto tra le esperienze vissute dal gruppo stesso e le conoscenze teoriche giungendo alla sperimentazione che costituisce lo scopo del percorso formativo.

## BIBLIOGRAFIA

**Argentino A.** Per una didattica orientativa/orientante. La formazione come scelta consapevole. ANICIA, 2016.

**Blanchard K., Carew D., Parisi-Carew E.** *Costruire gruppi di successo*. Franco Angeli, 2016.

**Covey S.** *Le sette regole del successo*. Franco Angeli, 2016.

**Di Fabio A.** *Didattica Orientativa nella scuola. Percorsi multidisciplinari per l'orientamento*. Centro Studi Erickson, 2014.

**Di Fabio A.** (a cura di) *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Centro Studi Erickson, 2021.

**Mariani A.** (a cura di) *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze University Press, 2014.

**Nota L., Soresi S.** *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Giunti O.S., 2000.

**Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A.** *Gruppo di lavoro – Lavoro di gruppo*. Raffaello Cortina, 1992.

**Rivoltella P. C.** (a cura di) *Scuole in rete e reti di scuole*. Fondazione IBM ITALIA ETAS, 2003

**Rossi Doria M., Tabarelli S.** (a cura di) *Reti contro la dispersione scolastica*. Centro Studi Erickson, 2016.

**Soresi S., Nota L., Santilli S.** (a cura di) *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Edizioni Cleup Padova, 2019.

**Soresi S., Nota L.** *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino, 2020.



# L' ALFABETO DELLA NUOVA SCUOLA

## NUOVI SIGNIFICATI DELLE PAROLE PER IL FUTURO DELLA SCUOLA

# U

*n progetto corale ha individuato un "Alfabeto" della scuola di oggi che, in 26 definizioni, dona alle parole un significato diverso e più attuale per far fronte alla sfida del cambiamento.*

**Antonella Santin**

Un vecchio adagio friulano, che affonda le sue radici nel tempo di Pitagora, recita: *ogni siét agn si cambie gust* - ogni sette anni si cambia gusto! e questo ci dice che anche la saggezza popolare riconosce il cambiamento come caratteristica peculiare dell'esistenza umana.

Sicuramente il 2020 è stato un anno di trasformazioni, forzate e inaspettate, ma che hanno aperto nuovi modi, nuove visioni, nuove narrazioni nell'esistenza di ciascuno di noi.

Il cambiamento imposto dalla pandemia ha impattato duramente anche sulla scuola, sugli studenti, sui docenti che improvvisamente si sono ritrovati a dover modificare metodi, strategie, comunicazioni, relazioni per riuscire a portare a termine il compito educativo.

A partire dall'estate del 2020, grazie ad alcuni collaboratori, abbiamo pensato di approfittare delle innovazioni imposte per introdurre e stimolare nei protagonisti della vita scolastica una nuova modalità di vedere aspetti e caratteristiche della scuola che quotidianamente salgono ai nostri occhi ma che diamo per scontati, immutabili e statici come fino a questo momento parevano essere.

I collaboratori appartengono alle diverse "anime" della scuola: docenti di scuola primaria, secondaria di I e II

grado e ITS; docenti e collaboratori di scuole "particolari"; studenti; orientatori e anche un dirigente scolastico.

Ciò che ha accomunato tutti è l'amore per i giovani e per l'istituzione Scuola che tanto in questi due anni travagliati ha resistito perché è e dovrà essere sempre di più un punto di riferimento per i giovani e la comunità.

Ecco, quindi, una prima lista, sicuramente non esaustiva, di parole elencate in ordine alfabetico che riguardano la vita scolastica e che si prestano a una rilettura e possono stimolare un nuovo, diverso modo di concepire, vivere ed apprezzare il duro lavoro di studenti, docenti e tutti quelli che quotidianamente mantengono vivo il desiderio di scoprire e apprendere dei ragazzi.

Le definizioni riportano modi di vedere, stimoli, vissuti, esperienze e pensieri delle persone che lavorano e vivono nella scuola, anche in contesti diversi e con modalità a volte "non convenzionali"; vogliono essere un pungolo per ripensare e far rivivere con entusiasmo quel magico momento in cui, varcando soglia dell'edificio scolastico, si entra nel mondo.

Tali definizioni sono state raccolte anche nella brochure "L'alfabeto della nuova scuola" edita dalla Regione Friuli Venezia Giulia e distribuita agli istituti scolastici e a chi ne fosse interessato<sup>2</sup>.



## NUOVI SIGNIFICATI DELLE PAROLE PER IL FUTURO DELLA SCUOLA

### 1 – AMICIZIA

Chi non ricorda quell'istante, nel quale un pollice pian piano si rovescia verso il basso e una voce astiosa proclama che un'amicizia è finita. Che l'alleanza con la tua persona è terminata. È un ricordo scolastico.

Si può ancora respirare l'asfissiante sensazione della bambina che a poco a poco vede allontanarsi le principesse, con i loro gioielli, i loro capelli nei nastri, le loro parole.

Le principesse che prima ridevano con te di altre e ora ridono con altre di te. E poi ombre di modelle, attrici, ballerine che danzano attorno al tuo corpo che sembra non crescere. È un ricordo scolastico.

L'effervescenza dell'anima mentre si corre, si scappa o ci si nasconde assieme al complice di un "misfatto" che è anche tuo. Di un qualcosa che non si poteva fare ma in due si è fatto. Eccome se si è fatto. È un ricordo scolastico.

Ma se l'amicizia, in fin dei conti, è una questione di pollice in su o in giù...quei pollici dovranno essere delle persone.

Con le unghie, gli smalti, i tagli e tutto il resto. Altrimenti non ne sapremo creare il ricordo. Scuola... luogo inesauribile di temporanee o eterne amicizie...

**Annarita Vuerich**

*IC "Roiano -Gretta" - Trieste*

### 2 - BANCO

banco, incantevole armonia del disordine, vissuto di generazioni di studenti. Tu abiti la scuola ed i ricordi, molto più di tante nozioni che hai visto passare davanti. Con la tua efficienza abitativa, per primo hai dato un piccolo spazio autonomo a tutti i ragazzi che hai incontrato. Ne hai accompagnato la crescita e poi li hai lasciati andare, come un buon padre di famiglia. Non perdere la tua identità. Sei unico, sei testimone delle storie, delle alleanze e degli sguardi di tanti studenti.

E soprattutto sai stare fermo, mentre tutto intorno a te si muove. Resisti.

**Maurizio Mascarin**

*Area Giovani - CRO di Aviano*

### 3 - CREATIVITÀ

La creatività è un ponte che parte dalle competenze, bagaglio di abilità, studi, capacità personali che si sviluppano in ambito scolastico e, più in generale, durante tutta la vita, e raggiunge un obiettivo, che possiamo chiamare anche risultato, elaborato, opera artistica.

Come ogni ponte permette di superare degli ostacoli: è la ricerca della soluzione e risponde a una necessità. Come ogni ponte collega: ciò che si è appreso in termini di conoscenze ed esperienze passate con proposte nuove, realizzazioni ed espressioni inedite.

Come ogni ponte rende possibile la comunicazione, il trasferimento di un'idea, la trasmissione di uno stato d'animo.

Attivare la creatività significa metaforicamente costruire un legame tra i nostri pensieri e il mondo esterno, è dare forma concreta a una visione sollecitata spesso da esigenze esterne. Esercitarla è importante in ogni campo e in ogni situazione: conduce a un atteggiamento costruttivo che tende a migliorare una situazione. Per questo è bene stimolarla in ogni ambiente, invitando a uscire dagli schemi, a percorrere strade inesplorate, a scegliere altri punti di vista.

Spesso si ritiene che sia prerogativa dell'ambito artistico, ma non esiste creatività fine a se stessa. Un insieme di tessere non fa un mosaico, nonostante un mosaico sia un insieme di tessere: saranno le scelte formali ed espressive dettate dalla creatività, basate sulle competenze e finalizzate a rappresentare un soggetto, a dare valore a quel mosaico.

**Scuola Mosaicisti del Friuli**

*Spilimbergo*

### 4- DISTANZA

Hai trafitto la scuola rischiando di farla fallire, svuotandola dei suoi attori e spaventando a morte registi e spettatori davanti al palcoscenico vuoto. Ormai,



però, ti conosciamo e abbiamo capito che sei solo una proporzione: aumenta la distanza, non diminuisce la forza che ci lega.

Non sei solo lontananza perché nella distanza che aumenta ti puoi fare vicinanza con qualcos'altro, con qualcun altro. Se abiti il nostro spazio, non hai potere assoluto sul nostro cuore e sulla nostra mente, non te lo concediamo. Il tuo silenzio si fa voce che narra nella nostra voce, il tuo vuoto si fa ascolto e gesto, la tua indifferenza si fa cura di noi stessi e degli altri, si fa ricerca. Ogni volta che cerchiamo, che immaginiamo, che troviamo un nuovo modo per ritrovarci, il dialogo ci riannoda e ci dà nuovi spazi per rappresentarci e per definirci.

**Paola Fabbro**

*Scuola in Ospedale – Area Giovani –  
CRO di Aviano*

### 5 - EDUCAZIONE FISICA

Una volta, le due ore dedicate al corpo si chiamavano "Ginnastica", adesso Scienze Motorie e Sportive.

Il nostro corpo di mammifero che cammina eretto è antico di circa 2,8 milioni di anni.

Gli uomini primitivi correvano veloci, saltavano in alto e lanciavano lontano, per cacciare, difendersi e sopravvivere, gesti benefici per il cervello e desiderati dal corpo.

Fino a pochi anni fa, bello era correre veloci lungo un rettilineo improvvisato, faticare in un percorso infangato, lanciare lontano una specie di palla inventata, saltare un fosso per riuscire a non caderci dentro.

E poi via a scuola, per esprimere, durante le ore di Ginnastica, le capacità sviluppate con piacere durante le fasi di gioco.

Ora i ragazzi si allenano a casa con la wii, passeggiano poco, usano di rado la bicicletta e sono accompagnati in auto fino a scuola. Il corpo è un oggetto da esibire, quasi fosse altro da sé, mentre lo sforzo fisico, la resistenza alla fatica e il superamento di fallimenti ed errori non sono considerati elementi di valore

maieutico nell'educazione.

Per un reale benessere, per essere cittadini del mondo, avremmo bisogno invece di riappropriarci degli spazi verdi e dei parchi, luogo di socializzazione e di gioco, di confronto spontaneo con gli altri, nel rispetto delle differenze e delle regole.

Movimento: un'ora più volte durante la settimana, dalla prima elementare all'ultimo anno delle superiori. E fino a quando avremo voglia di stare in salute, unendo corpo e anima.

**Maurizio Bressan**

*Liceo "Leopardi-Majorana" – Pordenone*

### 6 - FELICITÀ

È una parola antica, la usavano i latini e prima di loro i filosofi greci: li affascinava constatare che nonostante le vite delle persone fossero molto diverse, tutti cercavano in fondo la stessa cosa, la possibilità di "vivere bene stabilmente". Era questo il senso della parola "eudaimonia", che traduciamo oggi con "vita buona" e che gli autori latini traducevano con "*felicitas*".

Ma qual è il segreto della felicità?

Per Aristotele, che amava trarre le sue conclusioni dall'osservazione delle vicende umane, il segreto consisteva nel ricercare e conservare un equilibrio tra quel che si costruisce e che può durare nel tempo e quel che non si può far altro che consumare e che dunque dura poco.

La vita buona ha bisogno di cose "consumabili": beni, occasioni di svago, oggetti tecnologici... Ma ha bisogno anche e soprattutto di un patrimonio che possa rimanere dentro di noi: le conoscenze, le abilità, il senso civico, la capacità di amicizia, di giustizia, di solidarietà... Procurarsi questo patrimonio, cioè formarsi ed esercitarsi, crescere in saggezza, era il segreto di quanti riuscivano – e riescono – a vivere bene anche con poche cose consumabili a disposizione.

È un "segreto" che i filosofi e le grandi tradizioni di sapienza hanno svelato e che ci consegnano con una domanda:



non trovate che ancora oggi, dopo migliaia di anni, il succo di una vita piena stia proprio qui?

**Giovanni Grandi**

*Università degli Studi di Trieste*

### **7 - GIUSTIZIA**

La "giustizia", prima di essere un rimedio ai torti, era per gli antichi una virtù personale: era la capacità di accorgersi del male e di reagire. In che modo però? Quello che tutti i pensatori notavano è che solitamente quando qualcuno subisce un torto è incline a vendicarlo, a fare cioè del male al proprio aggressore o concorrente.

L'idea che la giustizia fosse una sorta di "bilancia" consentiva di porre un freno a questa inclinazione alla violenza: sul "piatto" di colui che ha fatto del male doveva essere caricata una quantità di male proporzionale, cioè non un grammo di più. Così, nella storia e con l'aiuto dell'idea della bilancia, si è iniziato a misurare il male per poterlo "ripagare": lo si misura in denaro (le sanzioni a fronte delle trasgressioni, i risarcimenti a fronte dei danni) o lo si misura in tempo (gli anni di carcere per i delitti commessi). Fare giustizia significa allora restituire a ciascuno quel che gli spetta: a chi ha fatto del male va restituito del male, purché in modo misurato, in modo "bilanciato". Fin dall'antichità però c'è chi ha fatto notare che questo modo di fare giustizia porta con sé un inganno: far tornare "in pari" la bilancia, dopo aver inflitto del male agli offensori, non significa aver rimediato al male. Significa averlo raddoppiato. Togliere la vita e chi ne ha tolta una, è togliere due vite, non ritrovare quella perduta. Per primo il filosofo Platone ha allora avvertito l'umanità: la vera virtù della giustizia consiste nell'accorgersi del male e certamente nel reagire, ma facendo tutto il possibile per ripristinare il bene che è venuto meno, senza fare del male. È facile, dice Platone, fare del bene a chi ci fa del bene. Ed è altrettanto facile fare del male a chi ci fa del male. Ma conservare la nostra

giustizia, cioè la capacità di fare ciò che è buono, anche dopo aver subito del male, questo è davvero impegnativo e rivoluzionario. È rivoluzionario perché questo significa interrompere la catena del male e iniziare a "riparare" il mondo, la vita, le relazioni. Si tratta di una rivoluzione possibile, che oggi è riconosciuta nella moderna prospettiva della "Giustizia riparativa" (*Restorative Justice*), a cui si ispirano molte riforme nel mondo della giustizia penale e dell'educazione. Ma è una rivoluzione che, come insegnavano gli antichi, inizia nell'anima di ciascuno: ecco perché la giustizia, prima di essere un "fare", è una virtù, una capacità da coltivare e rinforzare in se stessi.

**Giovanni Grandi**

*Università degli Studi di Trieste*

### **8 - HOMEWORK**

HOMEWORK, parola subita a seconda del senso del dovere di ciascuno, raramente apprezzata.

Separiamo le due parti di questa parola: HOME, la casa, proprio il cuore della casa, viva, intensa e privata; WORK il lavoro, diritto, necessità, fatica ma anche realizzazione della persona.

La casa evoca tante cose, che di solito non riguardano il lavoro.

Anche il lavoro spalanca un mondo, e generalmente è lontano da casa, almeno fino alla pandemia. A volte è la casa ad essere faticosa, piccola, soffocante, troppo piena in certi periodi, altre volte è il lavoro che è pesante, lontano dalle aspirazioni, oppure non c'è.

Torniamo ad unire le due parti: esiste un valore aggiunto? Se pensiamo alla MIA casa e al MIO lavoro, nel senso più nostro che possiamo immaginare potrebbero diventare i MIEI compiti a casa, qualcosa che riguarda proprio me.

Se diventano MIEI, la sensazione di "uffa, stress, devo, non ho voglia" diminuisce e ognuno decide come e che cosa farne.

I compiti a casa vengono dati e vengono, non sempre, fatti; significa che ci sono due protagonisti, ed entrambi devono concepirli con la stessa funzione.

Quindi diamo un'opportunità agli homework e diamo un nuovo significato: occasione.

**Patrizia Piani**

*Servizio ricerca, apprendimento permanente e Fondo sociale europeo Regione Autonoma FVG*

### 9 - ICT

Un'offerta di apertura al mondo, un invito alla scoperta e alla consapevolezza delle sue diversità, ovunque.

Information and Communication Technology: strumenti e tecnologie per la comunicazione telematica, software e hardware che consentono di elaborare e veicolare l'informazione alle persone che ne usufruiscono e ne alimentano l'esistenza.

Le ICT hanno aperto alla digitalizzazione a livello mondiale. Tre lettere, un acronimo che rappresenta un infinito mondo tecnologico, che dà la possibilità alle persone di entrare e rimanere in contatto anche a migliaia di chilometri di distanza.

**Gruppo FEX (Frontend & User Experience)**

*ITS Kennedy – Pordenone*

### 10 - JOKER

Buffone, colui che, specialmente in epoca medioevale, sollevava gli animi dei signori per mezzo di burle.

Oggi, dove l'uomo gira con in tasca un Lunapark, a burlarsi della vita e ad insegnarci come farlo sono rimasti i giovani. Cuccioli più o meno grandi che non hanno ancora perso la capacità di giocare.

Quella maturità suprema che è maneggiare la realtà senza privarla di significato e concretezza, quel rovesciare per veder cosa c'è dietro, quello smarcarsi che permette alla fantasia di riproporre le cose fino all'eternità.

L'emozione inaspettata della maestra, dell'autorità, la saggezza dentro alla frase di un bambino. La risposta che spiazza, il gesto inaspettato, un semplice disegno. Tutte quelle volte insomma, dove accade l'inatteso, il non prestabilito. I momenti nei quali il demone

delle persone emerge, libero, rutilante.

E non importa se ciò che nasce sia oscuro, malvagio, limpido o sgargiante. Non possiamo privarci di quell'ulteriore sensazione, perché siamo qui per vivere. Sono i giovani i Jokers, coloro che possono e devono permettersi il joke - lo scherzo.

**Annarita Vuerich**

*IC "Roiano -Gretta" – Trieste*

### 11 - KEY COMPETENCE

L'Unione Europea ha individuato otto Competenze Chiave che permettono di acquisire capacità fondamentali per il successo degli studenti ovunque saranno chiamati ad agire: sul lavoro, nella società, nella vita. Le otto Competenze Chiave sono:

1. Comunicazione nella lingua madre
2. Comunicazione in lingua straniera
3. Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Senso di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Come può la scuola costruire i saperi necessari agli studenti per conseguire, in maniera originale, le competenze che li aiuteranno a gestire il cambiamento e l'incertezza del futuro?

La scuola dei futuri già presenti si pone come una piattaforma al centro di un "ecosistema di educazione all'imprenditorialità" che cura la scelta dei saperi, per creare un ambiente di apprendimento che stimoli gli studenti, attraverso nuove modalità creative di insegnare e apprendere.

L'ecosistema scuola assume una configurazione umanistica e scientifica, dove poter "danzare" con le discipline e le tecnologie attraverso una contaminazione dei saperi creando tante connessioni in grado di avvicinare gli estremi: i docenti e gli studenti. Per trasformare i dati in scenari di vita possibili, la scuola seleziona i contenuti, dà rilevanza alle temati-



che cognitive, sperimenta la creatività attraverso l'apprendimento collaborativo, le tecniche creative, il *problem solving*. Network e connessioni rappresentano le parole strategiche per lo sviluppo delle *Key competence* in un ecosistema educativo e imprenditoriale che travalichi i confini organizzativi scolastici.

La narrazione del cambiamento e della costruzione dei futuri possibili si costruiscono attraverso gli strumenti che le *Key competence* definiscono senza perdere mai di vista che il successo dell'istruzione si fonda sull'identità, il coinvolgimento e lo scopo. Si tratta di costruire curiosità, mobilitare le nostre risorse cognitive, sociali ed emotive affinché gli studenti possano imparare ad aspirare i futuri desiderabili gestendo l'incertezza del futuro presente.

**Giuliana Silvestri**

*IC "R. Levi Montalcini" – Fontanafredda*

**12 - LAVAGNA**

il ricordo è un gessetto bianco che scivola e a volte stride su una lavagna nera, lasciando tratti statici, segni delle conoscenze di chi educa. Ora vorrei una lavagna trasparente, che permetta di vedere oltre il suo fondale, di andare verso gli altri, di scrivere dentro e con il mondo nel quale viviamo. Una lavagna sulla quale le parole possano sentirsi al sicuro, ed esprimersi, perché parte di chi educa e di chi ascolta.

**Maurizio Mascarin**

*Area Giovani – CRO di Aviano*

**13 - MASCHERA**

In reparto non suona la campanella, a scuola sì. Entro e ti sorrido. So chi sono e so chi sei, io la tua insegnante, tu il mio studente. Due Zorro senza maschera e senza spada, ma pronti a duellare. Vorrei incuriosirti sempre, sorprenderti spesso, affiancarti e poi lasciarti andare, rincorrerti e ritrovarti, fermarti mai. So che vuoi sorprendermi, spiazzarmi, sfidarmi forse a capirci, certo a scoprirci. Tra di noi i punti di domanda non ci interrogano e non ci giudicano, ma ci ascoltano e ci raccontano ... Non abbiamo bisogno di nasconderci, di fingere, di impressionarci:

cerchiamo semplicità e verità perché la realtà ci impressiona già di suo. Insieme, però, siamo in grado di essere scuola. Insieme ci inventiamo la scuola e insieme impariamo, di volta in volta, che la scuola è un viaggio, un'esplorazione ad occhi aperti, e che il rischio non è quello di deluderci, ma quello di non provarci. (La mascherina? Beh, quella la conosciamo da sempre e la usiamo quando ci dicono di usarla ... ché non è quello il problema ...)

**Paola Fabbro**

*Scuola in Ospedale – Area Giovani – CRO di Aviano*

**14 - NUMERI**

Siamo tutti diventati numeri, percentuali, statistiche. La conta delle vittime, dei contagi, dei tamponi, le percentuali degli alunni in presenza, gli orari del coprifuoco. I numeri hanno condizionato e ancora stanno condizionando la nostra esistenza e la nostra vita scolastica, gli esami di maturità, i voti degli scrutini. Contiamo gli studenti che non rispondono all'appello, in tutti i possibili significati del termine. Ma non è matematica, non è aritmetica. Non è il compito che la scuola dovrebbe svolgere. Con i nostri numeri, i nostri conti, studenti e docenti abbiamo colmato divari, riempito lacune, sostenuto connessioni impossibili, puntellato un sistema carente.

La nostra è una scuola con lingua d'insegnamento slovena, da noi i numeri hanno sempre avuto un diverso, doppio significato. Ci contano, per sapere quanti siamo, se ci siamo ancora, se anche noi, come la scuola in generale, resistiamo nonostante tutto. Un'eredità che vorremmo rimanesse dopo questo periodo difficilissimo è che i numeri, quando sono persone, hanno un peso specifico diverso. Come la scuola, che dovrebbe contare molto di più.

**Liceo classico "F. Prešeren"**

*Trieste*

**15 - ORIENTAMENTO**

Nella mia mente vedo la meta  
Nei miei pensieri costruisco la strada  
Nel mio cuore raccolgo le emozioni e

le incitazioni dei miei concittadini

Le mie braccia sostengono la forza della determinazione

Le mie mani utilizzano le strategie per la riuscita

Le mie gambe mi conducono nella direzione scelta.

I miei piedi mi aiutano a superare gli ostacoli e sostenere la fatica

Tutto il mio corpo si proietta nel divenire di me stesso seguendo il progetto che si concretizza nei giorni che verranno e contribuisce alla realizzazione del mio sogno.

**Antonella Santin**

*Servizio ricerca, apprendimento permanente e Fondo sociale europeo – Regione Autonoma FVG*

**16 - PAROLA**

*Leggere*

Una cella di 1,80 per 1,90, senza finestre, con un soffitto più basso della sua altezza: lì Alexandros Panagulis, già incarcerato e torturato, trascorse tre anni e mezzo per non rinunciare ai suoi ideali di libertà. Non ho mai dimenticato quella Tomba.

Non avessi letto, da giovane, "Un uomo", di Oriana Fallaci, non avrei improntato le mie scelte alla lotta contro ogni forma di ingiustizia, alla difesa delle proprie opinioni, alla fede nell'impegno e nella partecipazione, ma anche a una concezione dell'amore come apertura di un infinito mare di vita.

Un uomo che, passeggiando, teme di potersi imbattere nell'altro sé ... non avessi incontrato Hisham Matar, con il suo "Il ritorno", nei giorni del *lockdown*, non avrei accettato la parte di me che piangeva e tratteneva la più coraggiosa. Avrei sofferto molto di più.

Non avessi letto, non avrei avuto un'impalcatura. Non continuassi a leggere, non la sosterei.

Lettura: un'ora la settimana, dalla prima elementare all'ultimo anno delle superiori.

*Scrivere*

Ascoltare quanto preme, dentro.

Riunificare i diversi sé, figli, figlie, fra-

telli, sorelle, mariti, mogli, amanti, padri, madri, adulti, sempre diversi nei diversi contesti.

Insieme, con la forza di tutti, scendere nell'unico cuore, scovare quanto stride, riportarlo in superficie, depositarlo, trasformarlo in parole, dargli una forma, un significato.

L'indistinto, ora riconoscibile, si risolverà, cancellerà il buio e riporterà la luce.

Indicherà un nuovo percorso.

Nel quotidiano, il miracolo non accade.

Serve tempo, coraggio, disciplina, sincerità.

Scrivere: un'ora la settimana, dalla prima elementare all'ultimo anno delle superiori.

**Alessandra Merigh**

*IIS "F. Flora" - Pordenone*

**17 - QUI**

Qui è il luogo dove il mio essere è in questo momento, sicuramente diverso da dove era in precedenza. È il momento esatto in cui si ha percezione di Sé.

In questo momento storico non è più nello stesso posto dove noi usualmente ci ritrovavamo e quindi incontravamo noi stessi attraverso gli altri.

Ci siamo sempre, rimaniamo presenti a noi stessi, le comunicazioni continuano ad esistere, ma in modalità completamente diverse spesso filtrate da uno schermo.

La tecnologia ci è venuta incontro e ci ha permesso di mantenere i contatti con il mondo e il "QUI dove io sono" si espande in uno spazio virtuale per incontrare l'altro.

Il Qui può fuggire, rintanarsi in un angolo o celarsi dietro una vecchia memoria. È un po' un guardarsi intorno e scoprire nuove sfumature di un paesaggio sconosciuto e inatteso.

Qualcosa si scuote dentro di noi e chiede una nuova forma: RIMANERE ED OSSERVARE diventa una necessità per formare dei nuovi connotati, dare un contorno al disegno, un confine entro il quale muoversi.

Servono FANTASIA REALISTICA, CREA-



TIVITÀ CONCRETA per ricostruire o reinventare un nuovo modo di essere QUI, nel mondo, e per poter dare forma a un nuovo Sé.

**Patrizia Missana**

*IC "R. Levi Montalcini" – Fontanafredda*

### 18 - RIVALORIZZAZIONE

Lo è il prefisso "ri". Definizione da criviverba che ha come soluzione una parola di nove lettere: iterativo.

Non v'è dubbio, anche senza scomodare gli accademici della Crusca, che quelle due lettere abbiano un significato di ripetizione o duplicazione. Stando così questo sostantivo, derivato dal verbo "valorizzare", esprimerebbe un ulteriore conferimento di valore a qualcosa, come se la prima azione non fosse stata sufficiente.

Dunque il morfema "ri" è anche intensivo (sempre nove lettere!).

Può pure indicare il ritorno a una fase anteriore, come ad esempio nella parola "ritrovamento": trovare qualcosa che si era perduto. Nel nostro caso, è necessario prendere in carico nuovamente la questione perché, per qualche motivo, il suo valore è decaduto o si è offuscato.

"Ri" accostato alla parola valorizzazione determina due atteggiamenti diversi. Se prevalgono le accezioni di nove lettere, il percorso è chiaro: si investe, si lavora, si indirizzano le energie su qualcosa che è per tutti valido e assodato (ad esempio nessuno contesterebbe le finalità per cui si documenta o si promuove un bene artistico tutelato o esposto in un museo).

Se invece il "ri" comunica il ritorno a uno status precedente, lasciando intendere un intervallo dove sia venuto meno il riconoscimento di senso e di valore, allora fondamentale sarà dapprima una presa di coscienza e poi un cambiamento. Poiché il valore è un concetto che muta nel tempo e spesso assume sfumature soggettive, sarebbe sbagliato darlo per scontato. Ri-valorizzare allora ci induce a posare lo sguardo su ciò che per varie ragioni abbiamo oltrepassato senza osservare, né considerare; a pren-

dere consapevolezza della realtà che ci circonda, degli spazi che occupiamo, del patrimonio culturale di cui siamo detentori. Così fa il mosaicista ogni volta che interpreta un bozzetto a mosaico. Egli guarda oltre, è allenato a individuare quelle qualità che la tecnica musiva può rilevare e potenziare, poiché "non esiste una traduzione passiva, ma una vera e autentica espressione che scova, svela l'interno della creatività originale" (Concetto Pozzati, *Mosaico&Mosaici*, 1998).

**Scuola Mosaicisti del Friuli**

*Spilimbergo*

### 19 - SOSTEGNO

*Comprendo que no existe / el camino derecho. / Solo un gran laberinto / de encrucijadas multiples. (Lo so che non esiste / la strada diritta. / Solo un grande labirinto / di numerosi crocevia).*

Forse in questi versi di Federico García Lorca si intuisce cosa sia *sostenere*, che presuppone lo sprigionarsi dell'altro nella relazione. Un labirinto è l'essere umano che siamo e che abbiamo di fronte: un corpo che si muove nello spazio e nel tempo della mente, in cui si tengono insieme il qui e l'altrove, la memoria e l'esperienza.

Il mistero di sé si fa ancora più complesso quando il corpo esce dalla norma, che norma non è, se non intesa come insieme degli individui, unici e particolari. Sostenere è un farsi carico dell'altro: i suoi bisogni e i suoi desideri mostrano la strada a noi, che sappiamo come percorrerla, ma per farlo dobbiamo dimenticare ciò che sappiamo ed entrare in risonanza con chi ci sta di fronte.

È questo il primo passo, che precede e accompagna ogni strategia didattica. Solo così avviene l'incontro nell'atteso crocevia, quando chi sostiene e chi è sostenuto scoprono ciascuno un pezzo del proprio labirinto, che risuona nella relazione, ognuno nella propria strada.

**Roberto Cescon**

*Liceo "Leopardi Majorana" – Pordenone*

### 20 - TEMPO

Il tempo scuola è sempre tutto nostro, raccogliilo e mettilo via.

C'è stato tolto il tempo e con lui molto di ciò che consideravamo ordinario, come il contatto, lo stare insieme, la scuola. Esperienze tanto ordinarie da non porle più nemmeno come valori. Il tempo dello stare insieme è diventato talvolta fonte di disagio, se non proprio di timore.

Come educatori non ci è possibile rinunciare al contatto con i nostri studenti. E quindi siamo sospinti a ripensare, con loro, nuovi modi di essere e di stare insieme, superando l'ordinario, magari inventando lo straordinario, senza paura e con un pizzico d'audace follia.

Riqualifichiamo il tempo scuola che c'è dato da condividere. Anche il tempo fuggitivo, mediato da strumenti e da collegamento nuovi, ai quali non eravamo abituati, è comunque tutto nostro. Utilizziamolo tutto intero, per meglio guardarci negli occhi e nutrire reciprocamente le nostre anime di nuove conoscenze e interpretazioni.

Avremo compiuto dunque il miracolo di ricondurre lo straordinario nell'ordinario, e così questo nostro tempo sospeso non sarà fluito invano. Il desiderio di conoscenza e di senso delle cose ci permetterà di ritrovare, insieme ai nostri allievi, nuovo vigore e slancio per pensare e osare oltre il contingente.

*Ita fac, vindica te tibi, et tempus quod adhuc aut auferebatur aut subripietur aut excidebat collige et serva* (Seneca).\*

\*Fai così: rivendicati a te stesso, e il tempo che finora o veniva portato via o veniva sottratto o andava perduto raccoglilo e mettilo in disparte.

**Alberto Visentin**

*Scuola Professionale "Lepido Rocco" – Treviso*

## 21 - UBUNTU

"Umanità" ed "essere quello che si è grazie a quello che siamo tutti". In *Ubuntu*, antica parola africana, convivono entrambi i significati che hanno ispirato un numero incredibile di persone nel mondo del software open-source, a lavorare con pura passione nel perseguire un obiettivo etico.

Tanto che *Ubuntu* è diventato il nome di un sistema operativo, nato il 20 ottobre 2004, da una variante del già esistente Linux. In *Ubuntu* sono racchiusi i concetti di gratuità e libertà. Chiunque può collaborare al suo miglioramento o creare la propria variante e distribuirla senza costi.

**Gruppo FEX (Frontend & User Experience)**

*ITS Kennedy – Pordenone*

## 22 - VOTO

Col passare del tempo, la mia percezione del voto è cambiata. Da piccola pensavo che se prendevo meno di 7 o 8 non ero considerata dagli altri abbastanza brava. Crescendo ho completamente ribaltato la situazione. Ho iniziato a pensare meno al voto e più a quello che studiavo e perché lo studiavo. Per imparare più cose possibili, perché è per questo che si va a scuola. Per imparare, non per essere etichettati con un voto o giudizio in ogni materia. Un voto non deve definire la persona che siamo, perché non è così: nella mia scuola ideale, vorrei che non esistessero i voti.

Cos'è una vita senza imparare? Quando studio o imparo qualcosa di nuovo mi auguro sempre che questa cosa non vada persa nella mia testa. Spero che un giorno sarò in grado di usarla, magari per aiutare qualcuno, o me stessa in situazioni di difficoltà.

A me piace sedermi alla mia scrivania, fare i miei schemi, studiare e leggere. Forse perché mi trovo in questa situazione, per me studiare non è uno sforzo, anzi, è uno sfogo. Lo studio abita e cresce le mie giornate, che, altrimenti, sarebbero noiose e monotone. Mi fa sentire parte della mia classe, senza essere esclusa.

**Gerta Allushi**

*Scuola in Ospedale – Area Giovani – CRO di Aviano*

## 23 - WE

Noi, in inglese. Perché l'inglese ci ha subissato, ha invaso le nostre aule virtuali con il WEB, i WEBinari, i WELCOME days all'università.



Ma la scuola è WE, è e deve restare NOI, comunità di studenti e docenti, dove davvero tutti sono docenti nel proprio comportamento, nel modo di esprimersi, di porsi nei confronti dell'altro. Se abbiamo resistito è solo perché abbiamo saputo rimanere noi stessi aprendo il nostro mondo privato agli altri, costretti da circostanze che difficilmente avremmo potuto immaginare. Abbiamo scoperto quanto la scuola sia ancora di salvezza e porto sicuro per molti, per troppi. Mai come in questo anno scolastico gli studenti hanno avuto bisogno di sentirsi parte integrante di un progetto, di un sistema che li ascoltasse e proteggesse. Chi ha saputo cogliere quest'opportunità ha creato legami che andranno ben oltre un percorso scolastico. Fare comunità è fare buona scuola, quella vera, che insegna e non è uno slogan, ma è soprattutto esperienza di vita per studenti e professori.

**Erika Fornazarić**

*Liceo classico "F. Prešeren" – Trieste*

#### **24 - XCHÈ?**

Ovvero, a quale scopo? Che senso ha una scuola con ogni mezzo, ad ogni modo, in ogni circostanza? Sarà così vero che ne vale *sempre* la pena? La scuola è il senso, il modo, il mezzo, la circostanza per costruire il proprio posto, la propria storia e il proprio bagaglio. Per il futuro? Oh, sì. Ma non solo per il futuro! Scuola è per edificarci oggi, comprendere ciò che è stato ieri, imbastire il domani. Nella ordinaria e ripetitiva quotidianità nota e rassicurante, nel profondo e impreveduto caos di una pandemia, nelle circostanze di una invadente cura oncologica. Ha senso, ha un senso. Il senso dell'identità, del singolo e del gruppo. Del personale e del collettivo. Trasversalmente a tempo e spazio.

I ragazzi sono la scuola, la scuola sono i ragazzi. Ci si inventa a vicenda, ci si identifica a vicenda. Si muovono trame, possibilità, idee, proposte e confronti sfidando le caratteristiche delle situazioni in cui viviamo, affinché questo intreccio di costruzioni fondamentali non venga

meno. Per non perdersi, per ritrovarsi, per dire e dimostrare che c'è sempre un modo, un mezzo, una circostanza. Perché studiare e incontrarsi ha sempre un senso. Questo. E a darlo sono gli attori della scena. Personalmente e responsabilmente, ciascuno di noi.

**Francesca Bomben**

*Area Giovani – CRO di Aviano*

#### **25 – YOUNG La giovinezza**

*"Todos los fuegos, el fuego"* –tutti i fuochi, il fuoco- diceva lo scrittore Julio Cortázar per sottolineare quegli aspetti comuni a tutti, quel tipo di collegamento che ci unisce, a dispetto delle differenze, arricchendoci l'un l'altro.

Se possiamo dire, comunque, che tutti gli esseri umani dei diversi periodi storici che ci hanno preceduti sono con noi, ci rendiamo conto del bisogno di un altro sguardo sul particolare periodo che stiamo vivendo per capirlo, viverlo meglio, per coabitare il nostro mondo.

Allo stesso modo, tutti i periodi della nostra vita convivono dentro di noi: noi adulti manteniamo la nostra giovinezza senza grandi sforzi, basta sentire e guardare il mondo con meraviglia; i giovani, allo stesso tempo, sono proiettati verso il futuro con i loro dubbi e le loro speranze. Condividiamo paure ed illusioni, spazi e difficoltà.

Essere giovani, perciò, in questo senso è qualcosa di profondamente diverso dell'età biologica. Essere giovani significa avere voglia di costruire e costruirsi, trovare spazi di sorpresa ed imparare a capire le nostre zone ombra.

Il collegio sembra proprio il luogo dove affrontare queste sfide: il posto dove siamo col-legati, nel quale diverse generazioni condividono pensieri e dialogano attraverso i gesti e le parole.

Per esserne sempre consapevoli dovremmo contribuire intenzionalmente a creare questi spazi di confronto, ad esempio nel teatro, in cui si impara ad essere un altro, e lo si abita con spontaneità, respirando le abitudini con un certo distacco critico.

Una scuola giovane è infinita, come



infinita ci sembra la conoscenza. Viviamo.  
mocela.

**Pablo Martinez Rosado**

*Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico  
– Duino*

**26 - ZOOM**

Nata nel 2011 dalla necessità di uno studente universitario di comunicare con la propria ragazza distante geograficamente, nel 2020 Zoom si è diffusa a macchia d'olio a causa della pandemia che ha spezzato molte abitudini della comunicazione umana, ormai considerate acquisite e cristallizzate nella loro ripetitività.

Zoom è una app che ci consente di

vedere e parlare con le persone come se fossero davanti a noi, a prescindere da dove siano fisicamente. Vicinanza e contatto, seppur virtuali, in condizioni di normalità o di straordinarietà quotidiana.

**Gruppo FEX (Frontend & User Experience)**

*ITS Kennedy – Pordenone*

Abbiamo letto varie definizioni e molte altre possono accompagnare l'ormai inarrestabile vento del cambiamento. A volte, per cambiare, basta mettersi nei panni dell'altro, come ha fatto Carol Ann Tomlinson. E ascoltando quello che ci chiede il ragazzo, possiamo cogliere gli obiettivi di un'autentica relazione educativa.

**SONO UN RAGAZZO<sup>3</sup>**

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti porto un sussurro.*

*Riesci a sentirme la poesia?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Mi dirai cosa pensare o mi mostrerai come farlo?*

*Mi insegnerai le risposte oppure la magia del porre buone domande?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Apprendere sarà solo fare le cose in modo giusto o fare le cose giuste?*

*Una questione di piacere o di dovere?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Puoi insegnarmi a tracciare il mio cammino personale,*

*o mi indirizzi su binari precostituiti?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti lascerò cavalcando i miei punti di forza*

*o dopo aver inciampato nei miei punti deboli?*

*Sono un ragazzo.*

*Vengo a te mio insegnante.*

*Ti porto tutto ciò che sono,*

*tutto ciò che posso diventare.*

*Ti rendi conto di quanta fiducia ripongo in te?*



**Antonella Santin**

*Psicologa, coordinatrice della Struttura stabile di sostegno all'orientamento educativo area friulana – Regione FVG Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia - Servizio ricerca, apprendimento permanente e fondo sociale europeo - Centro di Orientamento Regionale di Pordenone*

**NOTE**

- 1** Valentino Ostermann La vita in Friuli. Usi, costumi, pregiudizi e superstizioni popolari, Tipografia Domenico del Bianco, Udine 1894
- 2** È possibile chiedere copia della brochure inviando una email all'indirizzo: [cr.orientamento@regione.fvg.it](mailto:cr.orientamento@regione.fvg.it)
- 3** in: Carol Ann Tomlinson Adempiere la promessa di una classe differenziata, LAS, Roma, 2006



Copertina della Brochure "L'alfabeto della nuova scuola"



**NUOVI SIGNIFICATI DELLE PAROLE PER IL FUTURO DELLA SCUOLA**

A cura di Antonella Santin, Alessandra Merighi, Maurizio Mascarin

# PROGETTARE E GESTIRE ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO A DISTANZA

## UN APPROCCIO METODOLOGICO BASATO SULLA GESTIONE ATTIVA DI TUTTE LE FASI DEL PERCORSO

Martina Giorgi, Giulio Iannisi

# L'

*esperienza degli ultimi due anni ha evidenziato l'esigenza di progettare interventi e servizi di orientamento fruibili a distanza. Questo articolo presenta un approccio metodologico che propone l'uso di strumenti online come la piattaforma interattiva SORPRENDO.*

### UNO SGUARDO AL CONTESTO E ANALISI DEI BISOGNI

L'esperienza di grande limitazione e di forte disorientamento vissuta nel periodo di emergenza ha accentuato ulteriormente i bisogni di supporto e di consulenza di tutti i cittadini, a partire dai più giovani, che ancora devono individuare un proprio percorso di studio e un proprio obiettivo futuro di crescita e investimento professionale. La situazione di grande difficoltà per le nuove generazioni di gestire la già complessa transizione dalla scuola al lavoro nel periodo della emergenza pandemica è stata ulteriormente aggravata proprio dall'assenza o dalla limitata disponibilità di servizi e risorse di orientamento a distanza.

Se, come noto, in Italia il tasso di giovani che si sono allontanati dal contesto scolastico e formativo era ai livelli massimi in Europa già prima della crisi causata dalla pandemia, nel 2020 la quota di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano e non lavorano (NEET<sup>1)</sup> ha ripreso a crescere, dopo alcuni anni in cui era in lenta, ma costante diminuzione, risalendo al 23,9% dal 21,2% del secondo trimestre del 2019. Altrettanto alto e preoccupante è il dato dei giovani che escono prematuramente dal sistema di istruzione e formazione. Nel

secondo trimestre del 2020, in Italia, il percorso formativo si è interrotto molto presto per il 13,5% dei giovani tra 18 e 24 anni (ancora sopra all'obiettivo EU del 10%). Questo valore risulta stabile rispetto al secondo trimestre del 2019 (fonte Istat, 2020), anche se già emergono elementi di preoccupazione rispetto ai dati di effettiva frequenza delle lezioni e di apprendimento degli studenti a seguito della lenta e non sempre facile realizzazione della didattica a distanza.

La difficoltà di una quota rilevante dei giovani di proseguire in maniera soddisfacente il percorso scolastico e formativo è influenzata sia da alcuni fattori personali e di contesto, fra i quali purtroppo il genere, la cittadinanza e la condizione socioeconomica e culturale della famiglia, ma emergono anche elementi di riflessione sull'impatto che l'assenza di attività di orientamento ha rispetto alla qualità delle scelte e alla soddisfazione dei percorsi di studio e di carriera intrapresi. L'orientamento è infatti una delle leve fondamentali per garantire e promuovere la mobilità sociale e sostenere le scelte degli studenti in base ai propri interessi e alle proprie potenzialità. L'indicatore ESCS (*Economic Social Cultural Status index*) mostra nel dettaglio come lo status socio-economico-culturale influisca ancora oggi in modo significativo su tutto il percorso di studi e sulla scelta della scuola secon-



daria di secondo grado (Invalsi, 2019). La metafora dell'ecosistema ci conferma come l'ambiente e i diversi contesti di vita in cui ciascuno è inserito esercitano un'influenza significativa sul comportamento di ogni singolo individuo e la situazione di emergenza e isolamento hanno ulteriormente ampliato questo tipo di condizionamento, soprattutto quando si sono interrotte tutte le attività di orientamento in presenza e di contatto diretto con i contesti futuri di studio e di lavoro.

I dati sulla crisi economica ed occupazionale, sulla crescita della disoccupazione giovanile e sul sostanziale blocco delle assunzioni e del turn over di tutte le imprese durante l'emergenza hanno alimentato ulteriormente il clima di grande incertezza e di disorientamento dei giovani verso il proprio futuro, riducendo anche il livello di investimento delle famiglie verso i percorsi di studio e di alta formazione.

Il bisogno di rilanciare e potenziare i sistemi nazionali e regionali di orientamento è emerso in modo evidente sia a livello internazionale con il documento *"Investing in Career Guidance"*<sup>2</sup>, pubblicato dal CEDEFOP, l'agenzia europea per la formazione professionale e l'orientamento, e condiviso anche dalla Commissione Europea, dalla Fondazione Europea per la Formazione ETF, dall'OECD (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), dall'ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro) e dall'UNESCO. Queste istituzioni internazionali sottolineano i vantaggi strategici di un forte investimento nell'orientamento, fornendo anche indicatori ed elementi di analisi che confermano l'emergenza e la rilevanza dei bisogni sociali, economici ed individuali ai quali l'orientamento risponde, anche alla luce della crisi mondiale dovuta alla pandemia.

Ogni anno in Europa almeno un cittadino su quattro è alla ricerca di informazione e assistenza per migliorare la propria situazione lavorativa. Su molte professioni esistono ancora forti stereoti-

pi e rappresentazioni distanti dalla realtà: ricerche internazionali dicono che il 30% dei giovani elabora le proprie decisioni conoscendo solo un ridotto numero di professioni e le aspirazioni professionali delle nuove generazioni, come abbiamo visto, continuano ad essere fortemente correlate allo status socio-economico, al genere e alla provenienza geografica.

In questa direzione, anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per l'istruzione ha destinato all'orientamento una posizione di rilievo proprio per garantire a tutti gli studenti supporto e strumenti di gestione della carriera.

La rapida diffusione della didattica a distanza in conseguenza dell'emergenza pandemica e delle regole di distanziamento ha determinato anche una brusca riorganizzazione delle iniziative di orientamento. Il grande impegno che i sistemi di istruzione e di formazione hanno profuso nella didattica a distanza e nella erogazione di servizi online ha però garantito solo in modo molto parziale la fruizione di servizi di orientamento. L'esperienza ci dimostra come l'accessibilità ai servizi erogati in remoto non è un elemento banale e va tenuto in considerazione sia nella scelta degli strumenti, sia nella progettazione delle modalità e dei tempi di realizzazione degli interventi. Molti utenti, infatti, rinunciano a fruire dei servizi se l'accesso non è semplice e se i contenuti non sono organizzati in modo coerente e stimolante.

Il passaggio dall'organizzazione delle attività in presenza alla progettazione e gestione di interventi online, per singoli e per gruppi anche molto numerosi di individui, non è semplice e sono necessari significativi investimenti e una nuova specifica riprogettazione delle attività che tenga conto delle differenti modalità di comunicazione e di fruizione dei servizi.

Dalla rilevazione realizzata dal Cedefop<sup>3</sup>, raccogliendo le testimonianze degli esperti di orientamento della rete europea *Careersnet*, è emerso come questa riorganizzazione non è stata immedia-

ta in tutti i Paesi e solo in alcuni casi i Governi hanno investito per garantire in modo adeguato l'erogazione delle attività di orientamento a distanza, proprio in una fase di crisi e di emergenza che ha invece ampliato l'esigenza e la domanda di questi servizi.

Le esperienze già realizzate confermano le potenzialità di un sistema di orientamento in grado di fornire modalità molteplici di accesso ai servizi e alle risorse. Sarà necessario approfondire i modelli di intervento e riflettere sui nuovi servizi online per individuare e gestire eventuali problemi di accessibilità e di fruibilità degli interventi, ma allo stesso tempo esplorare le grandi potenzialità in termini di ampliamento dei tempi, della platea dei beneficiari e della gamma di risorse e di tipologie di servizi.

## **L'APPROCCIO METODOLOGICO PER LA PROGETTAZIONE DI ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO A DISTANZA**

L'orientamento oggi rappresenta un sistema di attività, servizi e risorse per sostenere le persone nel processo di gestione della propria carriera di apprendimento e di attività professionale che dura per l'intero arco della vita (Raccomandazione europea, 2008). L'idea di fondo è connessa al concetto di gestione attiva (*career management*) di tutte le fasi del proprio percorso (anche quelle non previste), apprendendo in ogni passaggio quelle capacità che permettono alla persona di orientarsi in situazioni sempre più complesse, incerte e in rapida evoluzione.

Per comprendere quali siano le capacità strategiche per orientarsi lungo le diverse fasi della vita si fa riferimento alle "*Career Management Skills*" (CMS) così come definite dalle Risoluzioni Europee del 2004 e 2008 e descritte dalla rete europea di esperti di orientamen-

to ELGPN (2014, 2009) come una "serie di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi delle modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni su se stessi, sull'istruzione e sul lavoro nonché le capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni".

A livello internazionale e nazionale ci sono già state alcune iniziative centrate sulla definizione di un quadro di riferimento (a partire dal progetto europeo LE.A.DE.R [www.leaderproject.eu](http://www.leaderproject.eu), promosso dall'Università di Camerino) e per raccogliere e promuovere buone pratiche e strumenti innovativi per lo sviluppo delle *Career Management Skills* nei diversi contesti dell'orientamento e per progettare in modo coerente anche nuove attività e percorsi di orientamento a distanza.

Attualmente un team di lavoro internazionale, sempre coordinato dall'Università degli Studi di Camerino, sta lavorando all'interno del progetto *Careers*<sup>4</sup> per elaborare e sperimentare una nuova proposta metodologica in base alle indicazioni della Commissione Europea.

Il quadro metodologico delle *Career Management Skills* è centrato sui bisogni delle persone, facilita la co-progettazione delle azioni e permette di far collaborare i diversi sistemi coinvolti nell'orientamento: dalla scuola ai servizi per l'impiego, dalla formazione alle università, dai servizi sociali ai servizi per la mobilità europea e per il sostegno alla creazione d'impresa. Inoltre, questo quadro di riferimento centrato sulle CMS facilita l'apprendimento da esperienza, sia nei contesti di riferimento (scuola, formazione, lavoro) attraverso percorsi di gruppo e attività di orientamento individuali, sia in altri contesti non strutturati, con modalità diverse, come ad esempio l'esperienza di visita o tirocinio in azienda e le situazioni di *peer learning* e di confronto con coetanei o con adulti di riferimento.

Il modello delle CMS è utile per la progettazione di attività in presenza e



a distanza poiché descrive le competenze di orientamento che servono alle persone per gestire la propria carriera lungo tutto l'arco della vita, dalla scuola primaria alla vita adulta, e permette quindi di centrare i servizi sui bisogni di ogni singola persona. Ogni individuo ha infatti bisogno di sviluppare in un percorso continuo e coerente tutte le specifiche competenze di gestione delle proprie scelte di carriera, che saranno poi utilizzare in modo diverso in base alla propria storia e alla situazione che la persona sta vivendo.

Nel modello proposto dal progetto *Careers* le aree principali sono 6, distri-

buite su 3 livelli:

**Primo livello**

- *Discovering myself* (Scoprire le mie caratteristiche);
- *Developing my strengths* (Sviluppare i miei punti forti);
- *Exploring new horizons* (Esplorare nuovi orizzonti);
- *Building relationships* (Costruire relazioni).

**Secondo livello**

- *Monitoring and Reflecting* (Monitoraggio e riflessione).

**Terzo livello**

- *Planning my Career* (Progettare la mia carriera).



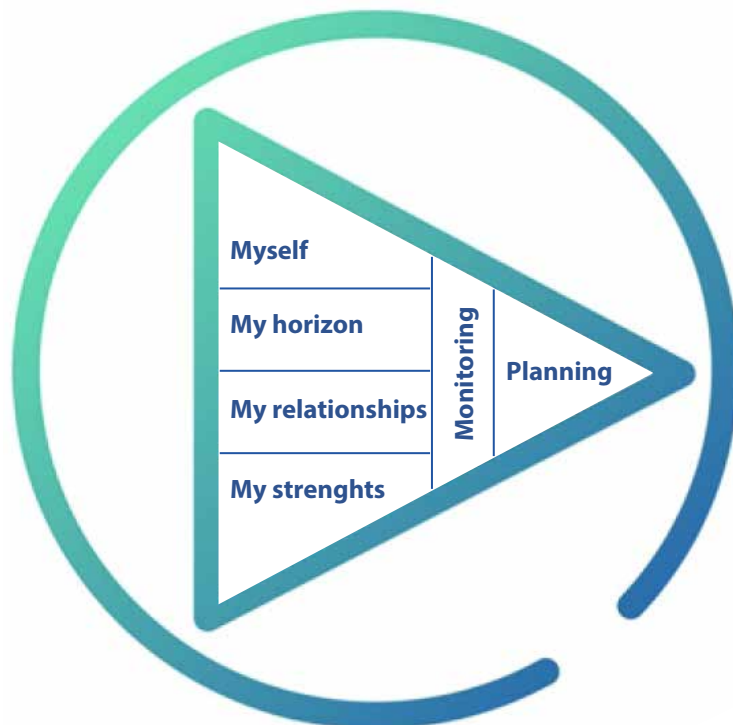
A sinistra:  
IMMAGINE 1  
Le 6 aree del modello Careers

Sotto:  
IMMAGINE 2  
I 3 livelli del modello Careers

Ogni area include specifiche competenze e abilità correlate ai bisogni della persona, in un percorso di orientamento, di costruzione e di gestione della propria carriera professionale.

Le aree sono funzionali a guidare ogni persona nel percorso individuale di sviluppo, raccogliendo via via elementi conoscitivi ulteriori, accumulando esperienze e costruendo forme di pensiero e capacità utili per gestire future situazioni di difficoltà e momenti di cambiamento.

Ogni area è descritta con verbi attivi proprio per sottolineare la centralità della persona che impara ad attivare competenze sempre più strutturate per valorizzare le proprie esperienze, esplorare e identificare nuove opportunità, potenziare i propri punti di forza, monitorare e ridefinire i propri obiettivi.



Possiamo rappresentare l'idea del modello con la metafora del tasto *Play* che stimola un'attivazione da parte della persona e che avvia tutte le aree, partendo dalle prime 4 che comprendono competenze legate alla conoscenza di sé, all'esplorazione di nuovi orizzonti professionali, alla costruzione positiva di nuove relazioni, all'individuazione dei propri punti di forza. L'area 5 si riferisce ad un'azione costante di monitoraggio e verifica della carriera, anticipando eventuali criticità e bisogni di cambiamento o cambio di passo. L'area 6 invece comprende le competenze che la persona deve saper mettere in campo nei momenti di passaggio e di cambiamento, proprio per guidare e reindirizzare tutto il percorso di carriera<sup>5</sup>.

Questo quadro di riferimento è utile anche per costruire attività di orientamento online, con l'aggiunta di alcuni elementi di progettazione che aiutano a rendere tali attività più efficaci e fruibili.

I tre aspetti fondamentali per la progettazione delle attività di orientamento online in base a questo modello sono:

- la definizione degli obiettivi di ap-

prendimento;

- la struttura pedagogica che deve garantire l'attivazione e il coinvolgimento diretto delle persone;
- gli strumenti e le tecnologie.

Definire dapprima gli obiettivi di apprendimento è in linea con il modello di programmazione "a ritroso". La logica è quella di definire le finalità, i traguardi formativi che si vuole raggiungere attraverso una specifica azione di orientamento, per poi definire i contenuti, programmare le attività ed infine valutare i risultati ottenuti (Castoldi M., 2011)<sup>6</sup>.

Acquisire una struttura metodologica consolidata ci permette di monitorare e valutare i risultati delle attività proposte, in base anche al target specifico con cui si ha necessità di lavorare. Nelle attività di orientamento il quadro delle CMS offre una struttura logica di competenze fondamentali che la persona deve acquisire nel corso della propria vita per poter gestire attivamente e consapevolmente la propria carriera di studio e professionale. Lo schema che segue ci aiuta a strutturare le fasi della progettazione degli interventi.

Sotto:  
IMMAGINE 3  
Schema delle fasi di progettazione degli interventi



La struttura pedagogica che ci aiuta poi a costruire le attività di orientamento appare come un processo ben definito composto da alcuni punti fondamentali:

1. Costruzione dei materiali. Una volta definito l'obiettivo di apprendimento, possiamo procedere nella costruzione dei materiali sulla base delle attività che abbia-



mo in programma di svolgere. Per quanto riguarda la gestione delle attività online, i materiali possono essere multimediali (immagini, video, audio)

2. Coinvolgere il target. È necessario strutturare le attività per far sì che il nostro target abbia il tempo di riflettere sui materiali e analizzare le informazioni ricevute per appropriarsi dei concetti, elaborare le proprie strategie e consolidare gli apprendimenti.
3. Interazione. È essenziale prevedere attività ad alto coinvolgimento, attraverso l'interazione dei partecipanti e renderli attivi e collaborativi. In questo modo gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi e apprendere più facilmente proprio grazie al dialogo e alla cooperazione nel gruppo.
4. Valutazione. Per promuovere e consolidare l'apprendimento è indispensabile prevedere dei momenti di valutazione delle attività svolte. Vi è la possibilità di chiedere al termine dell'attività commenti e feedback da parte dei partecipanti per comprendere se le attività svolte sono state adeguate e di qualità (ad esempio, si può chiedere agli studenti di indicare con una parola quello che è stato per loro un "valore aggiunto" dell'incontro).
5. Pianificazione delle attività. Attraverso questa fase è possibile rimodulare gli interventi in base agli elementi emersi dalle valutazioni e dal livello di attivazione e partecipazione dei destinatari in modo da migliorare l'impatto delle attività e la qualità dei risultati. Saranno quindi riproposte e ampliate quelle attività che hanno permesso agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati.

Quando progettiamo attività di orientamento online, non possiamo

che considerare gli strumenti e le tecnologie a disposizione ed è necessario chiarire quali sono le aree in cui le azioni tecnologiche possono muoversi:

- Informare: utilizzare strumenti che ci permettano di svolgere attività di orientamento informativo.
- Favorire un tipo di apprendimento/orientamento esperienziale. È possibile usare una tipologia di strumenti che ci guidano più per un tipo di apprendimento esperienziale (es. simulazioni e registrazioni online di colloquio di lavoro).
- Favorire un tipo di apprendimento/orientamento costruttivista. Usare strumenti con cui è possibile lavorare nella costruzione di conoscenze orientative (es. utilizzare un e-portfolio).
- Comunicare: scegliere strumenti che ci possono aiutare a facilitare la comunicazione con le persone (videochat, email, forms online, ecc.).

Un altro aspetto che bisogna prendere in considerazione nella scelta di uno specifico strumento tecnologico dipende dal tipo di orientamento che si vuole promuovere e quindi dalla rispettiva modalità di interazione:

- **1 a 1**: colloquio individuale di orientamento;
- **1 a molti sincrono**: orientamento online in diretta con gli studenti in classe o collegati ognuno con il proprio device. In queste due modalità possiamo prendere in considerazione di utilizzare strumenti più direttivi e/o più partecipativi;
- **1 a molti asincrono**: è una modalità che permette da parte dello studente di seguire le attività in differita (es. forum, video).

Diventa inoltre indispensabile conoscere in modo approfondito le potenzialità che uno strumento propone e familiarizzare con esso al fine di conoscere i punti di forza e di debolezza utili per progettare qualsiasi tipologia di attività di orientamento.



## GESTIRE AZIONI DI ORIENTAMENTO DI GRUPPO A DISTANZA CON SORPRENDO

L'esigenza di progettare interventi e servizi fruibili a distanza, come abbiamo visto, trova soluzioni efficaci grazie alla possibilità di utilizzare modelli e strumenti già disponibili e collaudati nel tempo. In particolare, in questo momento la sfida dei sistemi regionali risiede proprio nella capacità di usare pienamente le grandi potenzialità di strumenti e risorse online di orientamento che possono garantire enormi vantaggi in termini di accessibilità, di personalizzazione dei percorsi, di flessibilità di utilizzo e condivisione delle risorse con gruppi molto vasti di utenti e su tutto il territorio di riferimento. Inoltre, l'uso di strumenti digitali permette di avere a disposizione dati aggregati a livello di sistema e informazioni di utilizzo che possono essere oggetto di analisi e monitoraggio per valutare le attività e riallocare le risorse in modo da migliorare la qualità e ampliare l'accesso e l'efficacia dei servizi.

Per questi motivi, è prioritario e urgente attivare tutte le risorse già disponibili per ripensare l'orientamento in modalità online, attraverso piattaforme di informazione e di supporto per gli studenti e per gli adulti e attraverso servizi di consulenza online, individuale e di gruppo. Alcune piattaforme per la didattica a distanza sono già disponibili

e conosciute dalle scuole e possono essere usate anche per erogare servizi di orientamento individuali o di gruppo. Così come è già disponibile la piattaforma per l'orientamento SORPRENDO, che offre percorsi individualizzati di riflessione e conoscenza dei percorsi di studio e delle professioni.

Il software SORPRENDO, in particolare, rientra negli strumenti che sono già progettati proprio per una completa accessibilità a distanza e che sono stati pensati e sviluppati sulla base del quadro metodologico europeo delle CMS. Come tutti gli strumenti, anche SORPRENDO può favorire il conseguimento di diversi obiettivi di orientamento in base alla specifica progettazione delle attività: per questo è indispensabile definire gli obiettivi di apprendimento e solo successivamente progettare le modalità di utilizzo di SORPRENDO in modo da accompagnare e favorire gli utenti nella navigazione e sperimentazione dello strumento<sup>7</sup>.

SORPRENDO è una piattaforma interamente online, dove l'utente ha la possibilità di creare un proprio spazio accedendo tramite username e password. L'utente può quindi accedere in modo autonomo, in qualsiasi momento e da qualsiasi strumento digitale (pc, tablet, smartphone). Questo permette di utilizzare lo strumento sia in modo autonomo da parte degli studenti, sia con la guida di un esperto orientatore in attività di gruppo, individuale o in concomitanza con altre esperienze e attività

A sinistra:  
IMMAGINE 4  
Piattaforma SORPRENDO





di orientamento e approfondimento.

Utilizzare SORPRENDO nella pianificazione delle attività di orientamento significa agire su più aspetti contemporaneamente e in modo trasversale: grazie ad una banca dati interattiva con schede informative di oltre 450 profili professionali, gli studenti possono esplorare percorsi di carriera alternativi, approfondendo e ampliando la conoscenza del mondo del lavoro, anche in vista e in preparazione di esperienze di alternanza scuola lavoro e di contatto con le imprese.

Esplorare nuovi orizzonti (area 3 – CMS - *Exploring new horizons*) è una delle competenze chiave per poter affrontare situazioni di continuo cambiamento e riuscire a individuare sempre diverse alternative di scelta e una più ampia gamma di potenzialità di carriera. In questo ambito, la ricerca da tempo si occupa proprio della gestione e della presa di decisione in situazioni complesse, con innumerevoli fattori di cambiamento e dati sempre parziali e di difficile analisi e comparazione<sup>8</sup>. Le competenze da sviluppare includono il pensiero critico e la capacità di lettura e di analisi di dati che spesso sono complessi, dissonanti e incompleti. Per questo è fondamentale imparare ad usare dei modelli di analisi e di gestione delle decisioni in situazioni di complessità, che possono servire come base per l'azione, per acquisire maggiore consapevolezza e per individuare anche ipotesi alternative ed eventuali opportunità di formazione compatibili con gli interessi e le caratteristiche della persona. SORPRENDO offre un sistema di analisi ed esplorazione delle professioni con i percorsi di formazione e di accesso al lavoro, che stimola lo studente a sviluppare competenze legate alla raccolta e selezione di informazioni utili alle persone per scegliere e pianificare il proprio futuro. Di fatto queste informazioni sono spesso frammentate e disponibili solo in forme e fonti molto diverse, raramente accessibili alla maggior parte dei cittadini. Questi dati sono

definiti *Labour Market Information (LMI)* e rappresentano una priorità per tutti i moderni sistemi territoriali di orientamento che stanno studiando modalità e strumenti per renderli quanto più fruibili ai singoli cittadini, agli studenti, alle persone in cerca di occupazione, ai sistemi educativi e ai servizi per il lavoro e l'inclusione. Il database di SORPRENDO rappresenta una risorsa LMI costruita proprio per l'orientamento che in aggiunta offre un sistema di abbinamento e indicizzazione tra le caratteristiche delle professioni e le aspirazioni della persona. Questa funzione stimola la riflessione e favorisce un percorso di esplorazione non casuale, ma costruito proprio in base alle caratteristiche, agli interessi e alle prospettive di benessere lavorativo di ogni persona. In questo modo, grazie a SORPRENDO la persona inizia a "gestire la propria carriera" avvicinandosi progressivamente e con precise fasi di riflessione, esplorazione e costruzione di un cluster di professioni e percorsi di studio e apprendimento via via sempre più vicini al proprio ideale e più compatibili con le proprie caratteristiche personali e aspirazioni professionali. Esplorare contemporaneamente i propri interessi, abilità e il mondo delle professioni permette di approfondire la propria conoscenza di spazi e contesti di sviluppo e investimento professionale, ma anche di comprendere quali sono le capacità specifiche richieste e di individuare i percorsi formativi e accademici necessari. La persona comprende quindi come sia fondamentale definire coerenti e realistici piani di azione per poter conseguire i propri obiettivi. A questo fine, SORPRENDO ha, al suo interno, una specifica sezione dedicata proprio al Piano di Azione, con la possibilità per ogni persona di scrivere i propri obiettivi, indicare scadenze, cose da fare e informazioni da acquisire, oltre ad uno strumento per la redazione e l'aggiornamento del proprio curriculum vitae.

SORPRENDO è uno strumento che permette all'utente di personalizzare al

IMMAGINE 5  
Piattaforma SORPRENDO  
area personale



massimo il proprio percorso di esplorazione delle professioni e di orientamento, modificando le proprie risposte al questionario, integrando informazioni nel piano di azione, aggiornando e perfezionando la propria lista di professioni e di obiettivi di carriera.

Accanto ai benefici diretti per l'utente che lo utilizza da solo, SORPRENDO ha anche un alto potenziale quando proposto come strumento di supporto per la realizzazione di attività di orientamento di gruppo, in presenza o a distanza. Infatti, il contesto di gruppo permette di creare uno spazio privilegiato di dialogo, stimolo e confronto che aiuta i singoli a conoscere meglio se stessi proprio grazie al confronto con gli altri e alla condivisione delle proprie idee e progettualità.

Attraverso un atteggiamento cooperativo, in gruppo, è possibile fare o capire cose che in autonomia sarebbero state oltre le capacità dei singoli, che sono in questo caso stimolati da idee e sostenuti da motivazioni dei compagni (Cornoldi C. et al., 2018). In questo caso, definiti obiettivi di orientamento condivisi, SORPRENDO diventa lo strumento di stimolo e lo spazio di lavoro del gruppo. Nel caso specifico di attività di gruppo a distanza, bisogna fare attenzione al fatto che l'orientatore è di fronte ad un insieme di individui che seguono la stessa attività ma ognuno in un luogo diverso. Molto diverso è il gruppo che lavora in presenza con dinamiche più strette e con livelli di interazione molto

più intensa e non filtrata dallo strumento di collegamento.

Sarà quindi compito dell'orientatore, progettare dei momenti specifici dedicati al dialogo e al confronto, anche seguendo proprio le fasi di esplorazione e di analisi dei risultati emersi da SORPRENDO. Inoltre, sarà anche molto utile proporre, al termine della sessione di gruppo, dei momenti di supporto e consulenza individuale, per gestire con ogni partecipante dubbi e domande personali. Infatti, è molto utile alla riflessione di orientamento raccogliere gli aspetti positivi dell'attività, ma anche elementi di dubbio o incertezza. Le attività a distanza consentono infatti di gestire i tempi in modo molto diverso per creare ulteriori opportunità di riflessione, sfruttare pause e tempi morti, programmando momenti di approfondimento e di ulteriore confronto (anche usando strumenti diversi come chat, e-mail o videochiamate). SORPRENDO in particolare stimola la persona a riflettere sulle diverse rappresentazioni delle opportunità rispetto alla realtà, sulle idee del futuro rispetto alle situazioni presenti, e ad indagare quali sono le proprie aree di interesse e perché sono state scelte.

Nel caso di un percorso online con SORPRENDO, al fine di sfruttare tutte le potenzialità, è utile prima di presentare agli studenti caratteristiche della piattaforma, lavorare con loro sulle domande di orientamento e definire alcuni obiettivi personali che ognuno vuole raggiungere attraverso le attività. Per esempio, potrebbe essere utile ragionare con gli studenti sulle professioni che conoscono meglio e capire perché citano proprio quelle professioni, quali sono le fonti di informazioni che hanno usato, se sono in grado di indicare professioni simili o vicine in termini di contesto o responsabilità. Oppure potrebbe essere interessante chiedere agli studenti quali percorsi di studio o quali specifiche caratteristiche e abilità sono richieste e dove esattamente si apprendono. Solo dopo aver individuato alcuni obiettivi di



esplorazione e apprendimento è utile introdurre lo strumento SORPRENDO e stimolare gli studenti ad iniziare il percorso di ricerca.

La prima fase serve soprattutto agli studenti per prendere familiarità con lo strumento, dopo che hanno ricevuto username e password di accesso. Sarà poi importante fissare i tempi di lavoro individuale a distanza e le fasi di gruppo o di confronto con l'orientatore sui risultati e sulle curiosità emerse e capire soprattutto quando stiano prendendo forma interessi e aspirazioni personali rispetto a futuri percorsi di studio e di lavoro. Guidarli in questo tipo di riflessione è il compito dell'orientatore e del docente che può partire proprio da una serie di domande utili a capire quali CMS ogni studente sta sviluppando o rafforzando. Ad esempio, è utile comprendere se:

- le professioni proposte da SORPRENDO corrispondono alle aspettative;
- sono state proposte professioni che lo studente non conosceva o che non si aspettava e perché;
- non ci sono le professioni che lo studente si aspettava e perché;
- ha individuato delle aree specifiche di interesse che corrispondono alle professioni proposte;
- ha individuato delle aree di competenza che corrispondono ai propri punti di forza e ai propri interessi;
- ci sono professioni o settori che lo studente ha scoperto e che ritiene utile esplorare ed approfondire.

Questi stimoli di approfondimento rappresentano proprio la chiave dell'orientamento e richiedono l'attivazione diretta della persona. Anche se SORPRENDO è accessibile in modo completamente autonomo, per approfondire questi dubbi e per stimolare l'attivazione individuale è molto utile, come si è detto, la pianificazione di attività di gruppo e il confronto con esperti, oltre che esperienze di contatto diverso con i contesti di lavoro e con professionisti

del settore di interesse. Inoltre, ove possibile, è preferibile pianificare attività sia in presenza, sia a distanza, con modalità *blended*. In questa prospettiva, SOPRENDO offre la possibilità di accompagnare ogni singolo studente in ogni fase del percorso, registrando via via i progressi e aggiornando le informazioni e gli obiettivi di studio e di sviluppo professionale.

Il docente o l'orientatore possono quindi estrarre report sulle attività svolte con gli studenti, verificarne gli esiti, gestire e aggiornare i dati generati dal sistema e migliorare le successive fasi di riprogettazione delle attività di orientamento.

L'opportunità di riprogettare le attività di orientamento, in modalità *blended*, apre la possibilità di valorizzare le potenzialità di erogazione di parte del percorso a distanza, con un accesso alle risorse online da parte degli studenti più ampio e prolungato, con il vantaggio di poter garantire anche momenti di assistenza e supporto agli utenti a distanza, anche in modalità asincrona attraverso video tutorial registrati o altre risorse fruibili in autonomia.

### **Martina Giorgi**

*Pedagogista e consulente di orientamento  
Centro Studi Pluriversum*

### **Giulio Iannis**

*Esperto per l'Italia rete europea CareesNet  
del Cedefop  
Centro Studi Pluriversum*

## **NOTE**

**1** NdR: Not in Education Employment or Training

**2** Cedefop Investing in Career Guidance (2021)

**3** Cedefop (2020).

**4** Progetto Careers Around Me. Innovative technology in career guidance: <https://www.careersproject.eu/>

**5** Per approfondire il modello

proposto dal progetto Careers Around Me, è possibile consultare il catalogo dettagliato delle Career Management Skills direttamente online a questo link: [https://www.careersproject.eu/cms\\_catalogue.php](https://www.careersproject.eu/cms_catalogue.php)

**6** Un analogo riferimento metodologico è quello che sostiene "Idee e strumenti per orientare - Supporti per la progettazione e la gestione di interventi di orientamento educativo" a cura della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, dove le indicazioni per la progettazione sono quelle di individuare finalità, contenuti, attività e strumenti (<http://orientamento.regione.fvg.it/orientamento/>). Si veda anche Martorano G. Il Programma specifico 12: una chiave metodologica per la gestione dei percorsi orientativi e la formazione degli operatori in Quaderni di Orientamento, n. 40/2012; Inserto Il catalogo regionale dell'offerta orientativa

**7** Altre indicazioni su SORPRENDO come supporto tecnologico a sostegno dell'orientamento: Durighello E. Sorprendo Revolution: La tecnologia a supporto dell'orientamento in Quaderni di Orientamento n. 54/2019, pp 70-73

**8** Si veda, tra gli altri, Pryor R. and Bright J. (2011)

*Guidance*. 2021 Il documento aggiornato è accessibile a questo link: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2230>

**Consiglio dei Ministri** *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. 2008 (2008/C 319/02) Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio del 21 novembre 2008

**Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C.**

*Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Il Mulino, 2018.

**Eurostat** *Early School Leavers*. 2019 Disponibile al link: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training).

**Pryor R., Bright J.** *The Chaos Theory of Careers*. Routledge, London, 2011

## BIBLIOGRAFIA

**Bauman Z., Marchisio R. & Neirotti S.** *La società dell'incertezza*. Il Mulino, 1999

**Castoldi M.** *Progettare per competenze*. Percorsi e strumenti Carocci editore, 2011.

**Cedefop** *Note on lifelong guidance and the COVID-19 pandemic: Responses from Cedefop's CareersNet*. 2020 Disponibile al link: [https://www.cedefop.europa.eu/files/2020\\_05\\_27\\_llg\\_and\\_pandemic\\_cnet\\_b.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2020_05_27_llg_and_pandemic_cnet_b.pdf)

**Cedefop** *Investing in Career*



# I TIROCINI ESTIVI

## UN'OPPORTUNITÀ DI FORMAZIONE ON THE JOB PER GLI STUDENTI

# L'

*esperienza dei tirocini  
estivi in Friuli Venezia  
Giulia nel 2021: numeri e  
considerazioni*

**Giovanni Portosi**

Il tirocinio estivo è un'esperienza finalizzata ad accompagnare i giovani nella sperimentazione di diverse modalità di apprendimento e di orientamento. È riservata agli studenti regolarmente iscritti ai corsi di studi della scuola secondaria di secondo grado, della formazione professionale, degli Istituti Tecnici Superiori e delle Università.

Offre agli studenti la possibilità di arricchire il loro bagaglio di conoscenze, facilitare le scelte professionali future e accompagnarli nella transizione tra percorsi di studi e lavoro.

Per sua natura, è attivabile nell'arco temporale di sospensione estiva delle attività didattiche, vale a dire nel tempo che intercorre tra la conclusione delle attività formative in aula (generalmente nel mese di giugno, secondo quanto definito anche dai calendari ministeriali e dagli Uffici Scolastici Regionali) e l'inizio del nuovo anno scolastico (generalmente nel mese di settembre) o accademico, per la formazione di livello terziario.

Le ragioni che spingono i giovani ad avvicinarsi al tirocinio estivo sono diverse: per taluni è il desiderio di misurarsi con qualcosa di diverso, anche di molto lontano rispetto al proprio percorso di studi, per altri è un'occasione per mettere alla prova le conoscenze acquisite proprio in ambito scolastico, ma un aspetto è risultato comune a tutti: la voglia di mettersi in gioco e

“imparare facendo”.

A conclusione del tirocinio gli studenti ottengono un'attestazione dell'esperienza svolta, che è corredata da un dossier individuale, che restituisce una valutazione sulle competenze tecniche acquisite (*hard skills*) e sulle competenze trasversali (*soft skills*) maturate nel corso dell'esperienza. Le *soft skills* oggetto di valutazione sono: la qualità e lo stile del lavoro, la cura e la precisione, la capacità di accettare le critiche e sostenere un conflitto, l'impegno profuso nel corso delle attività, la puntualità, la capacità di lavorare in gruppo, la flessibilità, il comportamento tenuto e la presenza. Il dossier individuale, redatto in collaborazione con il tutor del soggetto ospitante che ha seguito il giovane nel corso della sua permanenza in azienda, rappresenta una preziosa risorsa per consentire allo studente di avviare una riflessione su di sé ai fini orientativi, anche per una valutazione delle scelte sul proprio futuro professionale.

### **QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO**

Dal punto di vista normativo, il tirocinio estivo è inserito nella famiglia dei tirocini extracurricolari, il cui quadro normativo ha subito un forte intervento di ridefinizione nel corso dell'ultimo decennio. Con la Legge n. 92/2012 (c.d.



Fornero) il Legislatore ha dato mandato al Governo e alle Regioni di stipulare un accordo per la definizione di Linee Guida, condivise in materia, che hanno introdotto nuovi criteri al fine di rilanciare l'istituto del tirocinio formativo e di orientamento<sup>1</sup>.

La Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano ha riconosciuto la competenza esclusiva delle Regioni nella regolamentazione della materia, dando vita ad un quadro normativo articolato.

Ciascuna Regione e Provincia Autonoma ha provveduto, di conseguenza, a emanare un proprio provvedimento legislativo valido nell'ambito del proprio territorio e sviluppato a partire dalle previsioni delle Linee Guida concordate a livello nazionale.

Nella Regione FVG i tirocini estivi, insieme alle altre forme di tirocinio extracurricolare, sono disciplinati dal Regolamento per l'attivazione di tirocini extracurricolari<sup>2</sup>.

Il tirocinio estivo può essere svolto presso un soggetto ospitante pubblico o privato e deve rispondere a una serie di requisiti formali:

- È avviato sulla base di una convenzione sottoscritta da un soggetto promotore ed un soggetto ospitante. Alla convenzione viene allegato un Piano Formativo Individuale sulla cui corretta esecuzione vigilano dei Tutor nominati dalle parti.
- La durata minima del tirocinio estivo non può essere inferiore a 14 giorni e quella massima non può essere superiore a tre mesi, comprese le proroghe. Le date iniziali e finali del tirocinio devono essere definite in coerenza, rispettivamente, con l'inizio e la fine dell'anno scolastico.
- Per prendervi parte, il tirocinante deve avere compiuto i 15 anni e non è obbligato ad essere in stato di disoccupazione.
- Pur non essendo un rapporto di lavoro, il Regolamento regionale ha

stabilito che per il tirocinio sia prevista un'indennità di partecipazione a favore del tirocinante, riconosciuta dal soggetto ospitante o da un terzo finanziatore, che aumenta proporzionalmente in relazione all'impegno orario, fino ad un massimo di 40 (quaranta) ore settimanali. Al tirocinante deve essere garantita anche la copertura assicurativa per gli infortuni e per la responsabilità civile, nonché un'adeguata informazione e formazione in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro<sup>3</sup>.

## **L'IMPEGNO DEI CENTRI DI ORIENTAMENTO REGIONALI (COR) COME SOGGETTI PROMOTORI DEI TIROCINI ESTIVI**

Alle **Strutture regionali di orientamento** di cui all'art. 28, comma 2, della legge regionale 9 settembre 1988, n. 10 (Riordinamento istituzionale della Regione e riconoscimento e devoluzione di funzioni agli Enti locali), viene riconosciuto il ruolo di **soggetto promotore** con riferimento a due tipologie di utenti:

- studenti frequentanti scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie aventi o non aventi sedi legali o didattiche nella regione Friuli Venezia Giulia
- studenti in dispersione scolastica che, sebbene regolarmente iscritti, non frequentano percorsi di istruzione secondaria di secondo grado o percorsi di istruzione e formazione professionale.

Per rispondere a questa esigenza i COR, con il supporto del Centro Risorse per l'Orientamento e l'Alta Formazione, mettono in moto una macchina organizzativa che consente di gestire un numero di anno in anno crescente di domande di attivazione di tirocinio, a conferma di un interesse sempre mag-



giore da parte dei giovani utenti. L'attività prevede il coinvolgimento delle operatrici e degli operatori delle quattro sedi regionali dei Centri di Orientamento, che agiscono sotto il coordinamento delle referenti delle Aree Friulana e Giuliana per l'Orientamento Educativo.

Di seguito presentiamo i risultati delle attività che si sono tenute nel corso del periodo estivo 2021.

Tra i mesi di maggio e agosto 2021 sono pervenute al Servizio 350 richieste che hanno portato all'attivazione di 297 tirocini estivi, dei quali 7 si sono interrotti anticipatamente<sup>4</sup>.

In 35 casi non è stato possibile dare seguito alle istanze per diverse motivazioni: rinuncia espressa da parte del tirocinante o mancanza del possesso dei requisiti formali, previsti dal Regolamento Regionale, da parte dell'impresa ospitante o dello studente.

Come accaduto nelle annualità precedenti, continua a registrarsi un notevole *gender gap* nel numero di tirocini estivi attivati. Il numero delle esperienze che hanno coinvolto i giovani di sesso maschile risulta essere più del doppio rispetto al numero di esperienze che hanno coinvolto le giovani: per i primi si registrano complessivamente 216 tiroci-

ni attivati (73%), mentre per le seconde il numero è stato di 81 (27%).

Ciò è in parte dovuto ad una consistente partecipazione da parte di studenti provenienti da percorsi di studio caratterizzati da una forte componente maschile nelle iscrizioni, come vedremo a breve.

La durata in giorni "lavorativi" (di tirocinio effettivo) registra una significativa concentrazione nei segmenti tra i 21-40 giorni e 41-60 giorni. Ciò significa che la maggior parte dei giovani che intraprende questa esperienza lo fa per un periodo che dura per buona parte del periodo di sospensione delle lezioni scolastiche.

## TIPI DI SCUOLE A CUI SONO ISCRITTI I TIROCINANTI

Dall'analisi dei dati sulle iscrizioni agli istituti scolastici dei tirocinanti è emersa una netta maggioranza di tirocini promossi in favore di iscritti a Istituti Tecnici, seguiti dagli iscritti agli Istituti Professionali e, infine, ai Licei (vedi Tabella 1).

A destra:  
TABELLA 1  
Tirocinanti per tipo di scuola

Tipo di scuola	Numero di tirocini	%
Istituto tecnico	144	48
Istituto professionale	86	29
Liceo	67	23
<b>Totale</b>	<b>297</b>	<b>100</b>

Tra gli **Istituti Tecnici** il numero prevalente di tirocinanti è iscritto a Istituti Tecnici Tecnologici<sup>5</sup> (84 tirocini) e a percorsi di tipo Economico-Commerciale<sup>6</sup> (38 tirocini).

Tra gli **Istituti Professionali** si registra una prevalenza di adesioni da parte degli studenti iscritti agli indirizzi di studio legati alla Manutenzione e assistenza

tecnica (44 tirocinanti) e a corsi di indirizzo Turistico-Alberghiero (32 tirocinanti).

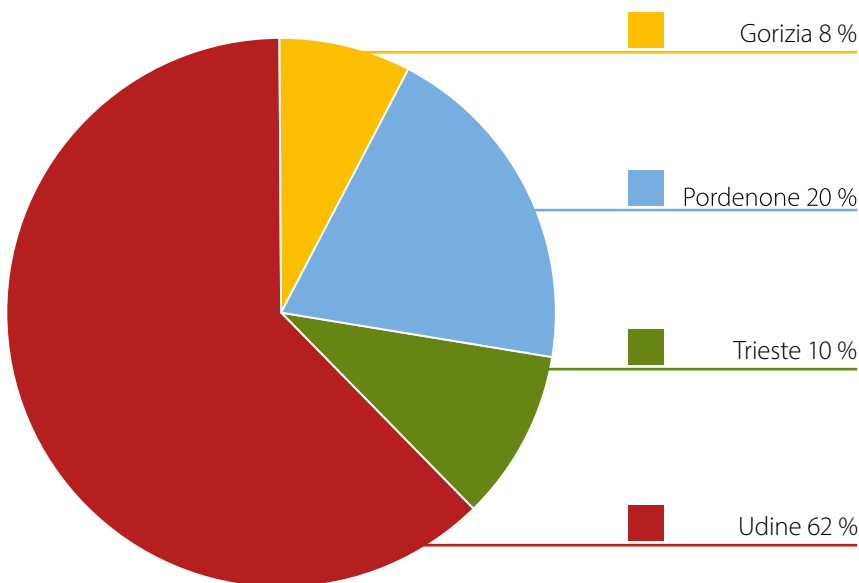
Tra i **Licei** si registra una maggioranza di studenti provenienti da un Liceo Scientifico (33 tirocini). In ogni caso, seppur in modo lieve, rispetto al 2020 si è registrato un aumento di tirocini attivati da giovani provenienti da questo tipo di Scuola Secondaria.



## AZIENDE OSPITANTI

I tirocini hanno avuto luogo in sedi operative distribuite su tutto il territorio regionale (vedi Grafico 1). Naturalmente, tenuto conto dell'estensione geografica, particolarmente significativo è stato il numero di esperienze attivate in aziende aventi sede nell'ex Provincia di Udine

(184, di cui 56 relativi a tirocinanti femmine e 128 maschi), seguite da imprese dell'Area Pordenonese (59, di cui 6 relativi a femmine e 53 a maschi), Triestina (31, di cui 12 tirocinanti femmine e 19 maschi) e Goriziana (23, di cui 7 femmine e 16 maschi).



A sinistra:  
GRAFICO 1  
Sede soggetti ospitanti  
per area geografica

La dimensione delle aziende che hanno ospitato i tirocini estivi è eterogenea, anche se si riscontra che nella maggior parte dei casi l'esperienza si è tenuta presso microimprese (con meno di 10 dipendenti) e piccole imprese (tra 10 e 49 dipendenti). Meno frequenti sono stati i casi di medie (tra 50 e 249 dipendenti) e grandi imprese (con più di 250 dipendenti).

Il contatto tra i giovani e le aziende ospitanti è avvenuto in molti casi attraverso reti di conoscenze familiari: di frequente i tirocini si svolgono presso le aziende familiari o, in diversi casi, il tutor è un genitore o un parente.

Ci sono due riflessioni positive che vogliamo fare a riguardo. La prima è di tipo puramente "contrattuale" e riguarda la formalizzazione, tramite un inquadramento, dell'impegno del giovane nell'impresa familiare, aspetto tutt'altro che scontato. La seconda riguarda il fatto che il tirocinio estivo contribuisce ad

aiutare le aziende familiari a dare inizio a un ideale passaggio di consegna generazionale, fornendo uno strumento attraverso il quale trasmettere valori e insegnamenti tecnici.

Meritevole di nota è anche il caso di giovani che vengono chiamati nuovamente dall'azienda che li ha ospitati per il loro tirocinio curriculare nell'ambito dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e di Orientamento) attivati nell'ambito del programma scolastico.

## IL MONITORAGGIO QUALITATIVO

I Centri di Orientamento Regionali si impegnano anche nella proposta di un'indagine qualitativa delle esperienze vissute dagli utenti, attraverso la somministrazione di un questionario rivolto ai tirocinanti e ai tutor aziendali<sup>7</sup>. I quesiti vengono costruiti in modo speculare, in modo da osservare la possibile cor-

rispondenza tra l'opinione espressa dal tirocinante e dal tutor aziendale. L'aspetto positivo rilevato è che, salvo in rare eccezioni, la risposta ai singoli item è stata coincidente.

La restituzione del questionario rappresenta un primo strumento che consente ai giovani di avviare una riflessione in merito all'attività appena conclusa. Può rappresentare anche una preziosa risorsa per gli operatori di orientamento, per avviare un percorso condiviso con il singolo utente.

## I TIROCINI REALIZZATI DA ALTRI SOGGETTI PROMOTORI DELLA REGIONE FVG

Il Centro Risorse per l'Orientamento e l'Alta Formazione della Regione FVG ha proposto un'indagine sui tirocini estivi promossi nel 2021 dai potenziali soggetti promotori regionali che, insieme

alle strutture regionali di orientamento, sono riconosciute dall'art. 4, comma 2, let. f) del Regolamento regionale per l'attivazione di tirocini extracurricolari (Vedi nota 2).

Vengono riconosciuti come possibili soggetti promotori, limitatamente ai propri studenti:

- **Istituti di istruzione universitaria** statali e non statali abilitati al rilascio di titoli accademici, Istituti superiori di grado universitario, Istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM).
- **Istituzioni scolastiche statali e paritarie secondarie di secondo grado**, appartenenti al sistema nazionale di istruzione, ai sensi dell'articolo 1 della legge 10 marzo 2000, n. 62 (Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione).
- **Istituti Tecnici Superiori** (ITS) di cui al decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio

Sotto:  
TABELLA 2  
Tirocini realizzati

Ente di Formazione/ Istituto Scolastico	Tirocini avviati	Tirocini conclusi	M	F	Area geografica sede azienda			
					TS	GO	UD	PN
Ad Formandum	1	1	1	0	1	0	0	0
CeFAP	2	2	0	2	0	0	1	1
CEFS *	9	9	9	0	0	0	9	0
CIOFS **	17	13	11	6	13	4	0	0
CIVIFORM FVG	23	21	13	10	4	2	13	4
CNOS-FAP BEARZI	47	47	47	0	0	1	46	0
EDILMASTER	9	8	9	0	8	0	1	0
EnAIP FVG	23	23	22	1	1	0	22	0
ENFAP FVG ***	2	2	2	0	0	1	1	0
IIS IL TAGLIAMENTO	19	19	7	12	0	0	0	19
FOSF ** **	8	8	8	0	0	0	0	8
<b>Totali</b>	<b>160</b>	<b>153</b>	<b>129</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>93</b>	<b>32</b>

\* Centro Edile per la Formazione e la Sicurezza  
 \*\* Centro Italiano Opere Femminili Salesiane-FP FVG - TS  
 \*\*\* Ente Nazionale per la Formazione e Addestramento Professionale  
 \*\*\* Fondazione Opera Sacra Famiglia



2008 (Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli istituti tecnici superiori), aventi sede legale in Friuli Venezia Giulia;

- **Enti di formazione accreditati**, ai sensi della Legge regionale 21 luglio 2017 n. 27, nella macro tipologia A.

Dai dati raccolti emerge un quadro significativo:

- 1) I percorsi di formazione terziaria, **Università e ITS regionali**, non fanno ricorso alla promozione del tirocinio estivo per i propri studenti, privilegiando altre forme di approccio alla formazione *on the job*;
- 2) Per il target Studenti delle **Suole Secondarie di Il grado** (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali), la posizione di soggetto promotore viene assunta, in via sussidiaria e quasi esclusiva, dalla rete dei Centri di Orientamento Regionali, come descritto in precedenza. Fa eccezione il solo caso del IIS Il Tagliamento di Spilimbergo, i cui studenti hanno potuto beneficiare dei contributi collegati al P.S. FSE 99/2020<sup>8</sup>
- 3) Per gli Enti di Formazione Professionale (leFP) viene presentato un panorama eterogeneo. Taluni enti fanno ricorso al tirocinio estivo, in alcuni casi anche in modo significativo. Altri Enti scelgono di non ricorrervi perché viene ritenuto che gli allievi dei corsi leFP svolgano già un'intensa attività pratica curricolare e, ove possibile, viene preferita la promozione del contratto di apprendistato di I livello che prevede parte dell'attività di formazione a scuola, e parte di attività formativa e lavorativa in impresa.

Nella Tabella 2 si trova la sintesi relativa ai tirocini realizzati.

Tra gli leFP, Casa dell'Immacolata, Formedil Gorizia, IAL FVG, IRES FVG non hanno promosso tirocini estivi

Le quattro Fondazioni che gestiscono

gli Istituti Tecnici Superiori non hanno promosso tirocini estivi

Le due Università generaliste regionali non hanno attivato tirocini estivi

## MONITORAGGIO QUALITATIVO E CONCLUSIONI

Alla luce di quanto rilevato, anche attraverso i colloqui di orientamento finale con i tutor dei Centri di Orientamento regionali, sembra emergere un segnale interessante: l'esperienza del tirocinio estivo viene vissuta dai giovani studenti come un'opportunità utile a esplorare le proprie capacità e i propri interessi, mettersi alla prova ed imparare a gestire, nello stesso tempo, competenze tecniche ed attitudini squisitamente personali.

È stata peraltro riscontrata da diversi tutor aziendali una notevole responsabilizzazione dei giovani in merito all'importanza di rappresentare un tassello operativo e funzionale nell'ambito del proprio gruppo di lavoro. Una fra le riflessioni più interessanti riferite dei ragazzi, che qui proponiamo, riguarda la differenza tra performance individuale e performance di gruppo. Mentre si sentono abituati a prestare attenzione alla prima, soprattutto in ambito scolastico, risulta per loro una vera e propria scoperta la percezione di essere stati parte di un gruppo di lavoro, nel quale l'impegno di ognuno può avere ripercussioni sull'esito dell'intero processo.

Tra le competenze trasversali che i ragazzi hanno riferito di aver sviluppato maggiormente mediante il tirocinio vi è sicuramente quella di saper relazionarsi con gli altri (colleghi, clienti, ecc.) e di saper gestire le proprie emozioni in situazioni ad alto potenziale di stress (obiettivi, scadenze predeterminate, eventuali disaccordi o conflitti).

Gli studenti hanno peraltro riferito di aver particolarmente apprezzato la possibilità di porre in essere attività pratiche, opportunità particolarmente

preziosa per i percorsi di studio che non prevedono attività laboratoriali. È stato infine evidenziato come l'esperienza pratica permetta di acquisire in modo rapido un'elevata quantità di informazioni e conoscenze tecniche, idonee ad integrare e consolidare quelle teoriche apprese nel contesto scolastico.

Infine è inevitabile, per la stagione estiva 2021, fare riferimento agli effetti dell'emergenza SARS-CoV-2. Il tirocinio estivo ha fornito agli studenti delle scuole secondarie di II grado la preziosa opportunità di recuperare parte dell'apprendimento pratico/laboratoriale a cui hanno dovuto rinunciare nel corso dell'anno scolastico.

#### Giovanni Portosi

*Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia  
Direzione centrale lavoro, formazione,  
istruzione e famiglia  
Servizio Ricerca, Apprendimento permanente e Fondo sociale europeo  
Struttura stabile Centro Risorse per  
l'Orientamento e l'Alta formazione*

## NOTE

**1** La Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome (Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano) ha introdotto un primo accordo stipulato in data 24 gennaio 2013, approvando le Linee guida in materia di tirocini al fine di fornire un quadro comune a tutte le Regioni e Province autonome. Successivamente l'accordo del 25 maggio 2017 ha modificato e aggiornato i contenuti delle Linee Guida

**2** Regolamento per l'attivazione di tirocini extracurricolari emanato con il Decreto del Presidente della Regione (DPR) 22 gennaio 2020, n. 18, ai sensi dell'articolo 63 della Legge Regionale 9 agosto 2005, n. 18 (norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro), che ha modificato il precedente testo del 2018 (DPR

Pres. 19 marzo 2018, n. 57).

**3** artt. 36 e 37 Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81 (Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro). Inoltre, se prevista, al tirocinante deve essere garantita la sorveglianza sanitaria ai sensi dell'art. 41 del medesimo DLgs 81/2008

**4** Si registra che le ragioni degli abbandoni dei tirocini avviati sono dovute a volontà del tirocinante o a richiesta espressa da parte dell'azienda, per ragioni disciplinari (per reiterati ritardi ingiustificati o per impegno inadeguato nelle attività assegnate)

**5** Per Istituti Tecnici Tecnologici si intendono i percorsi di studio relativi ai seguenti indirizzi: Chimica, Materiali e Biotecnologie; Elettrotecnica Elettronica Automazione; Informatica e Telecomunicazioni; Meccanica, Meccatronica ed Energia; Trasporti e Logistica Aeronautica - Costruzioni Aeronautiche.

**6** I percorsi di studio di tipo Economico- Commerciale fanno riferimento ai percorsi: Amministrazione, finanza e marketing (Economia e Impresa); Relazioni internazionali e Marketing, (Economia e Lingue); Sistemi informativi aziendali (Economia e Informatica); Turismo (Linguistico e turistico).

**7** Per la rilevazione qualitativa viene utilizzata la piattaforma Survey Monkey. Al monitoraggio ha partecipato circa il 50% dei tutor aziendali e dei tirocinanti, in relazione ai tirocini effettivamente conclusi.

**8** Fondo Sociale Europeo. Programma Operativo regionale 2014/2020. PPO 2020 Programma specifico 99/20 - Alternanza scuola-lavoro. Dolomiti Friulane. Avviso per la presentazione e attuazione di operazioni. Decreto di emanazione avviso 842/LAVFORU del 18/02/2021



# LA DIGITALIZZAZIONE DEGLI STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO EDUCATIVO

## PROGETTO PLAN YOUR FUTURE FVG

Gianni Martari

P

*resentazione di una piattaforma digitale per affiancare studenti e operatori di orientamento nella fase di transizione tra cicli di studio o tra studio e mondo del lavoro.*

### IL CONTESTO

Negli ultimi anni si è fatta strada una concezione dell'orientamento inteso come processo formativo, continuo e permanente intrecciato ai percorsi didattici, che mette in condizione le persone di progettare il proprio futuro, realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale.

Parallelamente alle pratiche di orientamento consolidate e individuali, (test, questionari, informazioni, percorsi di supporto alla scelta), prende corpo una concezione di orientamento che recupera uno spazio e una valenza orientativa se legata all'azione formativa nel suo insieme, ovvero lungo tutto l'arco della vita.

### PERCHÉ NON È SUFFICIENTE UN ORIENTAMENTO DI TIPO INFORMATIVO?

L'affermarsi della centralità delle competenze per lo sviluppo del capitale umano e della necessità di un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, richiede che ogni soggetto debba essere attrezzato, per affrontare i momenti di transizione ed i possibili inciampi. Le informazioni assumono quindi solo in parte il valore di risorsa:

è necessario che l'azione formativa potenzi le capacità di scelta e di decisione del soggetto e lo renda in grado di muoversi nella complessità della società della conoscenza e nei processi di flessibilità e instabilità.

Il tema dell'orientamento intreccia quindi necessariamente, in questa visione, tematiche che riguardano il capitale umano, ovvero quel potenziale di conoscenze, competenze e abilità che ogni individuo ha a disposizione per muoversi con profitto nella società. L'investimento sul capitale umano viene da più parti indicato come leva per il progresso e lo sviluppo economico. In Europa è in atto una riflessione consistente legata anche alle contingenze negative della crisi economica associata all'ondata pandemica.

Nella nuova economia della conoscenza diventa strategico elevare il livello d'istruzione delle persone, e la formazione lungo tutto l'arco della vita diventa pressante e decisiva; quanti non saranno in grado di far fronte alle nuove sfide, anche con le proprie capacità e abilità di gestione del cambiamento, rischieranno l'esclusione dai processi produttivi e pertanto l'esclusione dai contesti sociali.

Questo scenario di *Lifelong Learning* impone cambiamenti di prospettiva alla scuola e ai servizi di orientamento tradizionalmente intesi.



In tale contesto, è infatti necessario ripensare al sistema di orientamento, adottare un nuovo paradigma che preveda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti, anche attraverso dispositivi digitali. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiede cittadini attivi in grado di modificare e dirigere il proprio percorso personale e professionale anche in corsa.

Peraltro, con l'affermazione della società conoscitiva, si è affermato il principio dell'apprendimento permanente, il quale rappresenta il *framework* entro il quale collocare, anche a livello nazionale e regionale, la riflessione sull'orientamento.

Nell'ambito della più ampia riforma della Pubblica Amministrazione, volta a ridefinire procedure e servizi in chiave digitale, la Regione Friuli Venezia Giulia ha avviato nel 2020 un piano di digitalizzazione che include anche risorse e strumenti a supporto dell'orientamento educativo e professionale offerto dai Servizi di orientamento regionali.

Digitalizzare alcuni strumenti per l'orientamento e renderli fruibili liberamente online in modo dinamico, utilizzando percorsi interattivi, aiuta ad attivare un processo di messa a valore dell'esistente in una prospettiva futura fortemente connessa alle esigenze dei giovani e dei lavoratori.

## **PLAN YOUR FUTURE UNO STRUMENTO A SERVIZIO DI GIOVANI, EDUCATORI E FAMIGLIE DELLA REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA**

Plan Your Future (PYF) è un portale di orientamento, un contenitore digitale organizzato e funzionale di risorse orientative a disposizione degli utenti. Il portale si rivolge in primis ai giovani: studenti iscritti alla scuola secondaria

di primo e secondo grado, giovani che frequentano percorsi formativi post diploma, giovanissimi lavoratori appena entrati nel mondo del lavoro e giovani disorientati.

Plan Your Future parla a questo target con l'obiettivo di fornire stimoli, "accendere riflessioni", aprire nuovi percorsi di senso nella mente dei giovani. Il valore aggiunto del progetto consiste nel garantire un accesso semplificato a contenuti informativi e riflessivi di qualità, partendo dalla consapevolezza che la ricchezza e la varietà dei materiali presenti nel web talvolta può disorientare e confondere un utente poco esperto.

La piattaforma Plan Your Future è il risultato di un'attenta analisi che ha coinvolto competenze di tipo pedagogico, educativo e informatico nell'ambito dell'apprendimento a distanza. L'articolazione dell'impianto della piattaforma e lo sviluppo dei contenuti sono stati progettati e implementati secondo un percorso metodologico, ispirato al ciclo dell'apprendimento esperienziale proposto da David Kolb<sup>1</sup>: esperienza, riflessione, concettualizzazione, sperimentazione.

Gli studi<sup>2</sup> ci dicono che i nativi digitali dimostrano di avere grande familiarità con le applicazioni 'mobile' e con i social network, ma sono in difficoltà ad utilizzare strumenti di ricerca delle informazioni. Imparano rapidamente e con disinvoltura ad utilizzare un nuovo software, ma la loro competenza digitale di *knowledge networking*, relativa alla capacità di ricerca, analisi, rielaborazione e filtraggio di informazioni, dati e contenuti digitali, è carente.

Il secondo target della piattaforma di orientamento è rappresentato dagli educatori (docenti e orientatori) che utilizzano lo strumento digitale per informarsi, aggiornarsi e per facilitare attività di orientamento da realizzare con i giovani.

Nonostante la consapevolezza che il portale viene proposto anche nelle scuole dove la connettività non è sem-



pre garantita, che non tutti i docenti hanno una naturale familiarità con il digitale, che il docente che sceglie di utilizzare la piattaforma per attività in aula deve gestire la classe, navigare nel portale e trasferire informazioni, Plan Your Future si rivolge a questo target con l'obiettivo di fornire uno strumento di lavoro efficace, intuitivo e di facile utilizzo. Per assicurare l'efficacia della sua azione, il docente che sceglie di utilizzare Plan Your Future assumerà in aula il ruolo di facilitatore piuttosto che di insegnante.

Il terzo target della piattaforma è quello delle famiglie. Troppo spesso i genitori accompagnano i propri figli nelle scelte dei cambi di ciclo con bassa consapevolezza, o con un'idea dell'offerta formativa risalente ai propri anni di frequentazione.

Grande attenzione è posta sui contenuti riscontrabili in piattaforma, per favorire un lavoro di connessione dal punto di vista educativo tra giovani, genitori e insegnanti/orientatori, consentendo loro una "utile consapevolezza" mirata a cooperare per la costruzione di percorsi di orientamento significativi e soddisfacenti.

## QUALI CONTENUTI POSSIAMO TROVARE ALL'INTERNO DI PLAN YOUR FUTURE FVG?

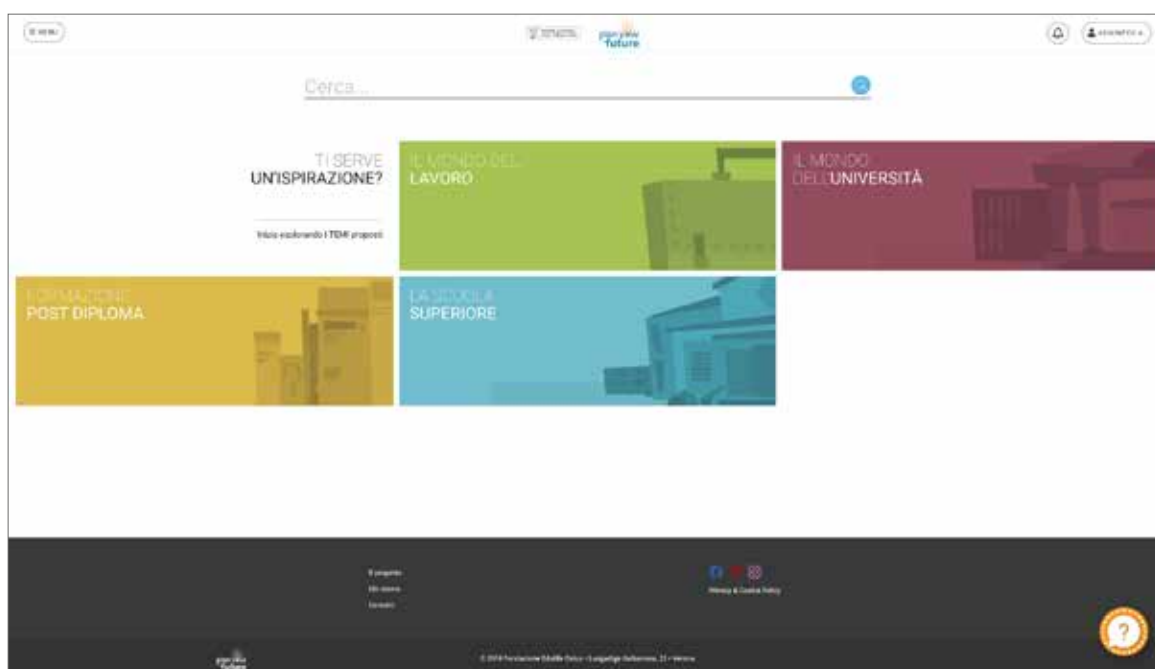
Tutti i contenuti della piattaforma PYF sfruttano al meglio il potenziale del digitale:

- sono sempre raggiungibili,
- sono organizzati in logiche di senso (ai diversi profili in ingresso: docente, studente, genitore corrispondono informazioni coerenti con i bisogni del target).

La piattaforma nasce per garantire un luogo "sicuro" dove intraprendere percorsi di approfondimento orientativo. Gli adulti che per attività professionale utilizzeranno PYF FVG avranno la possibilità di potenziare le ore dedicate a percorsi orientativi, attivando presentazioni o lezioni in plenaria, e organizzando attività individuale o di gruppo.

Plan Your Future ([www.planyourfuture.eu](http://www.planyourfuture.eu)) è un portale free access con registrazione gratuita che racchiude numerosi contenuti prodotti e validati da una équipe composta da operatori di orientamento, in costante collaborazione con il team di esperti del Servizio ricerca,

IMMAGINE 1  
Screenshot della Home page della piattaforma Plan Your Future che mostra i macro temi orientanti





apprendimento permanente e Fondo Sociale Europeo della Direzione Centrale Lavoro, Formazione, Istruzione e Famiglia della Regione Friuli Venezia Giulia.

All'interno del portale si possono riscontrare diverse tipologie di contenuti multimediali, così suddivisi: Storie, Percorsi, Questionari di autovalutazione, Schede didattiche, Articoli.

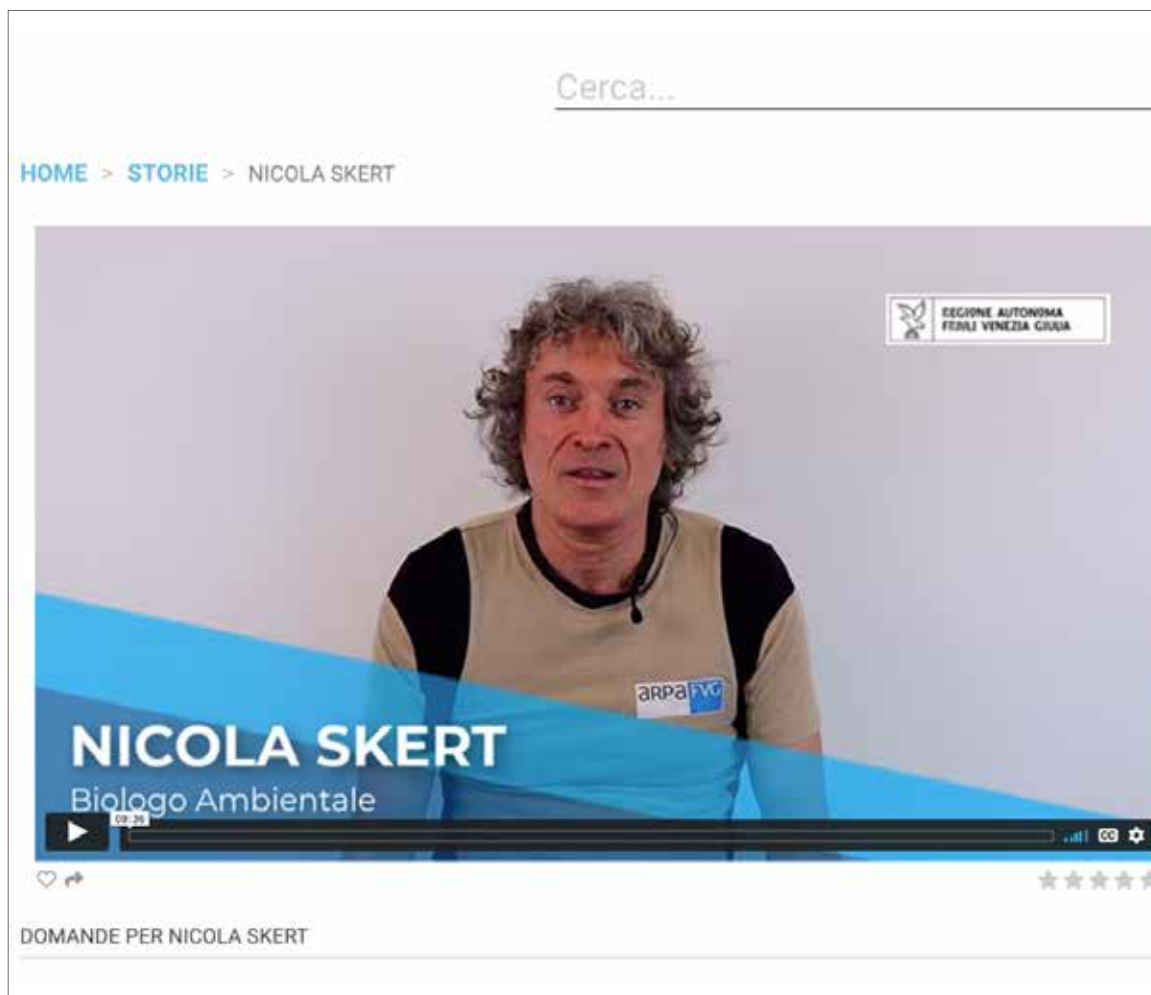
## STORIE

La sezione raccoglie quasi 100 videointerviste suddivise in *cluster* tematici relativi alle principali filiere produttive della Regione Friuli Venezia Giulia; 20 di queste videointerviste sono state realizzate a professionisti operanti in Regione FVG e particolarmente rappresentativi di filiere economiche territoriali. Le interviste pubblicate sulla piattaforma Plan

Your Future sono pensate per essere interattive. Prevedono infatti la possibilità per alcuni utenti di porre domande ai testimoni intervistati attraverso la sezione "commenti" posta sotto ad ogni video. I testimoni che ricevono una domanda si impegnano a rispondere entro una settimana. Se la domanda è generica o di valore orientativo, lo Staff di Plan Your Future interviene con una risposta adeguata.

La consultazione di questa sezione, preferibilmente accompagnata da un educatore, ha lo scopo di far comprendere agli studenti la soggettività del punto di vista e del vissuto di una persona che racconta la propria esperienza. Comprendere questo concetto aiuta lo studente a sviluppare un senso critico e una capacità di analisi delle informazioni raccolte.

IMMAGINE 2a  
Screenshot di una videointervista della piattaforma Plan Your Future [particolare]



**00:07 ▶ Qual è la tua professione?**

**00:48 ▶** Quando hai scelto di intraprendere il tuo percorso di formazione avevi le idee chiare su ciò che avresti voluto fare?

**02:27 ▶** Puoi raccontare la giornata tipo di un biologo ambientale?

**04:37 ▶** Il tuo è un tipo di lavoro individuale o di squadra?

**05:23 ▶** Quali sono i tuoi valori professionali?

**06:29 ▶** Quali sono gli sbocchi professionali di un biologo?

**07:32 ▶** Quali consigli daresti ad un giovane che sta valutando un percorso formativo o professionale in questo ambito?



**Biologo ambientale**

---

**Scuola Superiore**  
Perito aziendale e corrispondente in lingue estere

**Università**  
Laurea in Biologia

**Percorso lavorativo**  
Biologo ambientale ARPA FVG

IMMAGINE 2b  
Screenshot di una videointervista della piattaforma Plan Your Future [particolare]

## PERCORSI

La sezione propone la fruizione di 6 percorsi tematici con infografiche interattive che trattano i temi dell'orientamento. La scelta di utilizzare infografiche è motivata dall'esigenza di catturare l'attenzione dei giovani studenti e di semplificare l'acquisizione di informazioni al fine di rendere piacevole e dinamico il tempo dedicato all'orientamento.

I percorsi tematici hanno l'obiettivo di accompagnare gli studenti nella scoperta di informazioni e nella maturazione di consapevolezza rispetto ai propri interessi e agli obiettivi personali.

I titoli dei percorsi sono i seguenti:

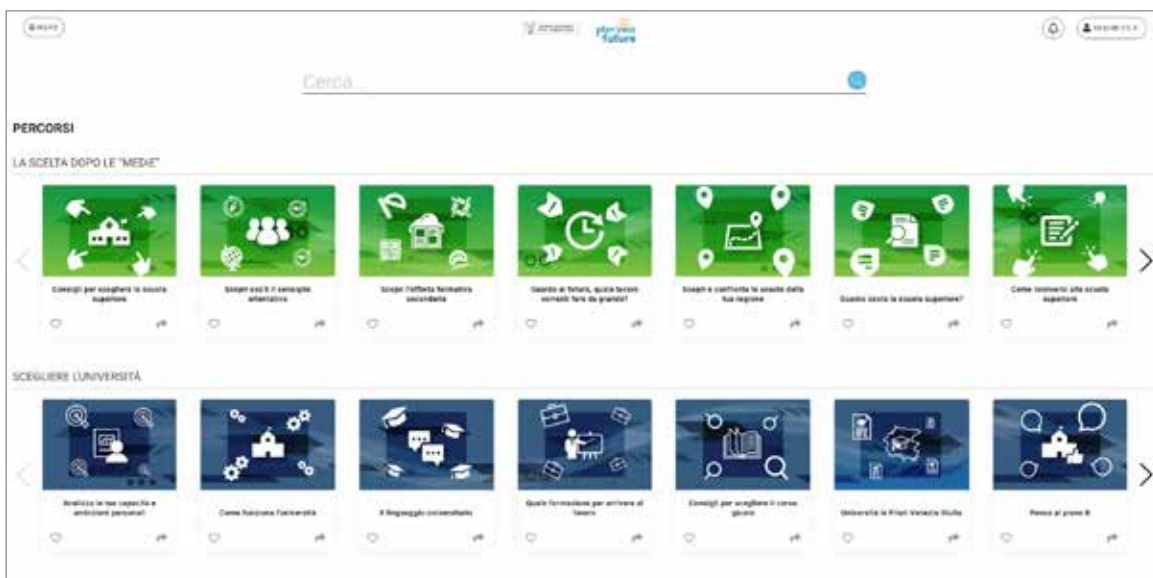
- La scelta dopo le "medie".

- Scegliere l'università.
- Quali alternative alla formazione universitaria?
- Scegliere il futuro: percorso per le famiglie.
- Orientare la generazione z: spunti e strumenti per docenti ed operatori.
- Mercato del lavoro.

## QUESTIONARI DI AUTOVALUTAZIONE

È una sezione in cui si possono sperimentare 7 questionari di autovalutazione, ovvero strumenti che vogliono essere un punto di partenza per una ricerca approfondita delle proprie risorse

IMMAGINE 3  
Screenshot della sezione Percorsi della piattaforma Plan Your Future che mostra 2 percorsi con infografiche



**PERCORSI**

LA SCELTA DOPO LE "MEDIE"

- Consigli per scegliere la scuola superiore
- Scegliere tra il servizio militare
- Scegliere l'offerta formativa scolastica
- Spazio ai futuristi, quale lavoro avremo tra 10 anni?
- Scegliere e confrontare le scuole della tua regione
- Quanto costa la scuola superiore?
- Come iscriversi alla scuola superiore

**SCEGLIERE L'UNIVERSITÀ**

- Analizza le tue capacità e ambizioni personali
- Come funziona l'università
- Il Bolognismo universitario
- Quale formazione per arrivare al lavoro
- Consigli per scegliere il corso di laurea
- Università in Friuli Venezia Giulia
- Pensa al post-5

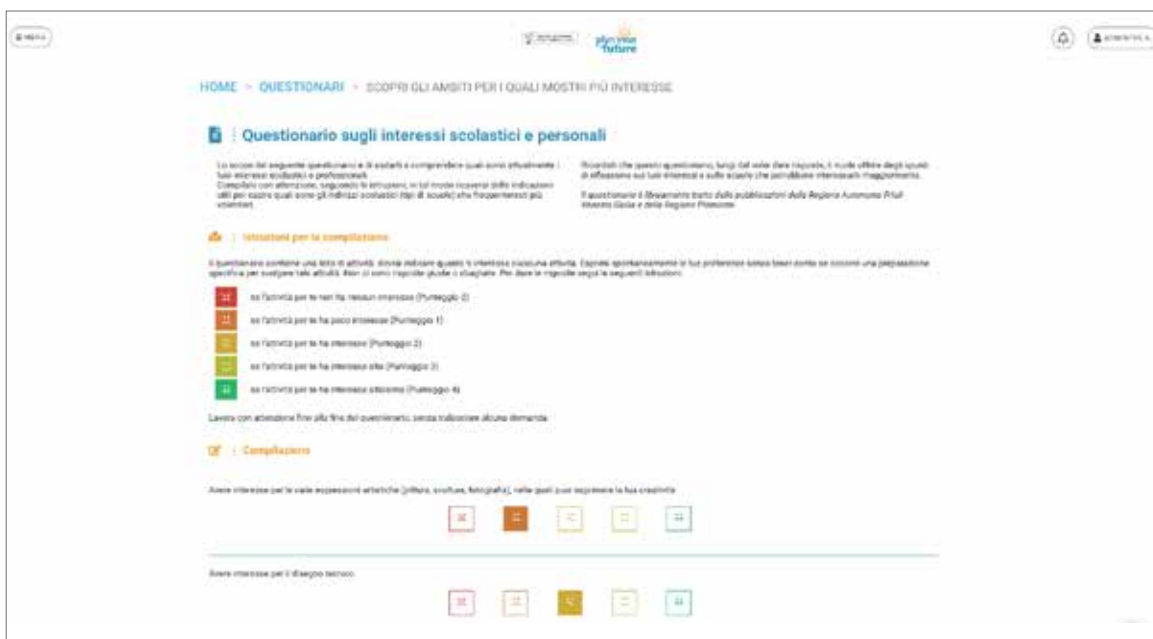


e degli obiettivi personali e professionali. Il questionario restituisce una fotografia del “qui e ora” che sta vivendo il/la ragazzo/a; lungi dal voler dare risposte, vuole offrire piuttosto spunti di riflessione. Al termine della compilazione lo studente salva gli esiti ottenuti nella sua interfaccia personale all’interno del portale. Ogni questionario è compilabile più volte per confrontare le risposte a

distanza di tempo. I temi dei questionari sono i seguenti:

- Scopri gli ambiti per i quali mostri più interesse.
- Le mie capacità.
- Le 8 competenze europee.
- Orientamento allo studio.
- Metodo di studio.
- Intelligenze multiple.
- Riorientamento, parto dai miei interessi.

IMMAGINE 4  
Screenshot del Questionario sugli interessi scolastici e personali



## SCHEDE DIDATTICHE

La sezione racchiude 13 esercizi di riflessione orientativa per giovani delle scuole secondarie, per neodiplomati e per genitori.

Le schede sono strumenti compilabili online da proporre agli studenti per facilitare attività di orientamento in presenza o a distanza.

Sono attività distinte per target di destinazione (studenti della scuola secondaria di I e di II grado e studenti del post diploma) e obiettivo orientativo (es. conoscere se stessi, conoscere l’offerta formativa, ecc.).

Sono contenuti direttamente accessibili a docenti e orientatori, i quali potranno anche accedere alla visualizzazione dei risultati dei loro studenti o utenti (salvo l’assenso da parte del giovane).

Al termine della compilazione della scheda didattica lo studente troverà i propri risultati nell’area personale del sito e potrà scaricarli in pdf.

I temi delle schede didattiche sono i seguenti:

- Simulazione di un colloquio.
- Riconosco le emozioni.
- Nella sfera di cristallo.
- Come raggiungere i propri obiettivi.
- Lavoro sulle mie paure.
- Lavoro sullo stato d’ansia.
- Il tuo quadro per il futuro.
- Prime ipotesi per costruire la scelta.
- Io e la scelta.
- Aspirazioni e valori personali.
- Per me la scuola è...
- Figli e compiti per casa 1.
- Figli e compiti per casa 2.



IMMAGINE 5  
Screenshot della scheda didattica "il tuo quadro per il futuro"

## ARTICOLI

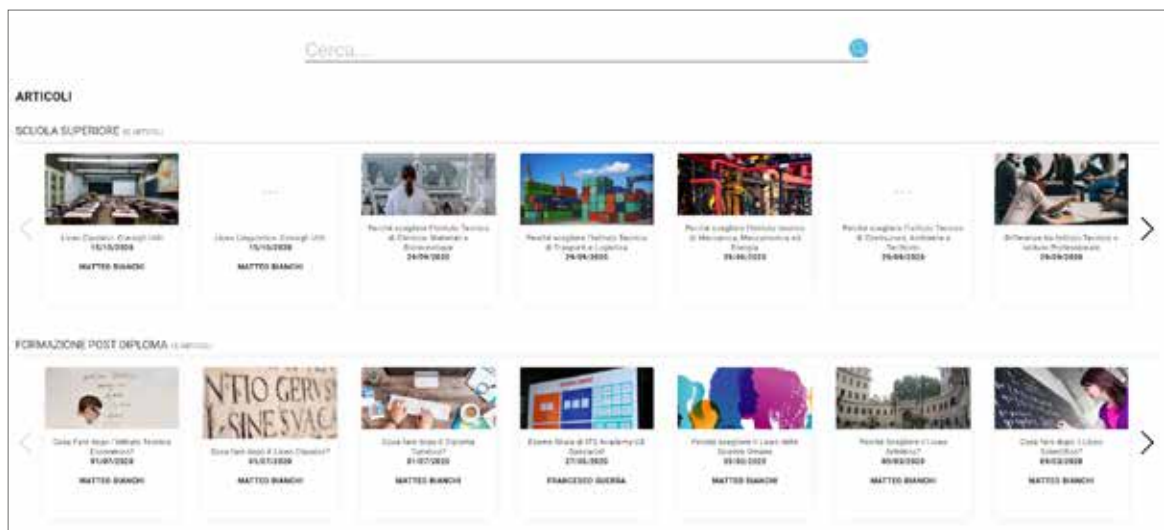
La sezione dà l'accesso ad un palinsesto di oltre 40 articoli sul mondo della formazione e del lavoro. I contenuti sono organizzati, come le altre sezioni, in collezioni orizzontali coerenti a tematiche centrali nel percorso di orientamento: scoperta dell'offerta formativa, scoperta di alcuni settori professionali ecc. L'articolo o blog consente al destinatario di approfondire un tema in modo semplice ed immediato attraverso il racconto di un settore economico, interviste a professionisti o la descrizione di esperienze significative.

IMMAGINE 6  
Screenshot della sezione "articoli" della piattaforma Plan Your Future

## A OGNUNO IL SUO MODO DI ORIENTARE!

All'interno della piattaforma PYF è stata implementata una funzione di personalizzazione riservata ai soli docenti ed orientatori: "Le azioni di orientamento".

È un sistema per la costruzione di percorsi orientativi destinati a studenti e giovani nell'ambito di interventi di classe o individuali. L'obiettivo è rendere l'operatore di orientamento protagonista del messaggio che vuole trasmettere a uno o più studenti stabilendo quali e quanti contenuti utilizzare, anche a seconda del tempo a disposizione per affrontare





un determinato argomento. L'operatore ha la possibilità di attingere a tutte le risorse all'interno della piattaforma (Storie, Percorsi, Questionari, Schede e Articoli) scegliendo la connessione tra i singoli contenuti e la sequenzialità con cui inanellarli. Ad esempio, se volessi trattare in aula un argomento come la stesura del CV, potrei costruire un'azione di orientamento che pone in sequenza una videointervista ad un responsabile delle risorse umane aziendali e alcuni pezzi di percorso che trattano l'importanza della lettera motivazionale o le modalità di stesura, cercando un senso logico proprio come faremmo nella costruzione di una presentazione digitale con powerpoint.

Il docente/orientatore che crea un'azione di orientamento può decidere se renderla pubblica o mantenerla privata. Nel primo caso verrà vista da tutti i docenti/orientatori che accedono alla piattaforma e potrà costituire una sorta di buona pratica da condividere con la comunità digitale di docenti/orientatori.

Questo strumento è stato pensato e implementato per dare agli esperti di orientamento modo di esprimere liberamente la propria professionalità anche attraverso strumenti digitali, senza dover interpretare percorsi fissi o precostituiti.

## PERCHÉ ADOTTARE PLAN YOUR FUTURE PER GLI INTERVENTI DI ORIENTAMENTO EDUCATIVO

Plan Your Future è un progetto del gruppo Edulife che da trent'anni fonda la sua azione sull'utilizzo di tecnologie a favore dell'apprendimento continuo. Il gruppo si compone di due anime principali: Edulife S.p.a., nata nel 2001 che sviluppa e consolida servizi tecnologici e contenuti digitali per l'apprendimento per grandi aziende nei settori manifatturiero, assicurativo, bancario e per la Pubblica Amministrazione, e

Fondazione Edulife, nata nel 2011 che costituisce il centro di ricerca operativo per le metodologie di apprendimento in ambito non formale ed informale. L'unione di queste due visioni ha consentito lo sviluppo di un portale di servizi d'interesse nazionale.

Tre buoni motivi per adottare PYF come strumento professionalizzante:

1. Plan Your Future ha radici solide e ampia stabilità tecnologica, è una piattaforma digitale per l'orientamento che ogni anno serve oltre 30.000 tra studenti e famiglie in tutta Italia ed è attiva dal 2014.
2. È un servizio digitale totalmente centrato sui bisogni dei giovani; nel 2018 la struttura informatica è stata completamente ridisegnata per essere *mobile first* perché gli smartphone e i tablet sono le interfacce attraverso le quali è possibile intercettare le giovani generazioni.
3. È gratuito e *open access*, da sempre i servizi di PYF sono aperti, non prevedono nessun tipo di pagamento e all'interno della piattaforma non sono presenti forme di marketing o contenuti sponsorizzati.

**Gianni Martari**

*Coordinatore Generale Fondazione  
Edulife ETS*

## NOTE

**1** Chianese G. Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti, F. Angeli, 2013

**2** Junco R., Mastrodicasa J. Connecting to the Net. Generation: What Higher Education Professionals Need to Know about Today's Students. NASPA, 2007

# LA SCELTA DEI PERCORSI STEM DOPO IL DIPLOMA

## IL FABBISOGNO DELLE IMPRESE E L'OFFERTA FORMATIVA DEGLI ITS REGIONALI

Tiziano Suran, Giulio Vidotto Fonda, Stefano Franzini

# U

*n progetto per coniugare  
ricerca di opinione e  
data science per la  
pianificazione dell'offerta  
formativa*

### INTRODUZIONE

Il territorio regionale del FVG, seppure costituisca un *unicum* in termini di innovatività del sistema produttivo e scientifico, riflette una serie di dinamiche nazionali, come il calo demografico e l'invecchiamento della popolazione. Molti giovani talenti e i profili altamente formati si spostano altrove, e il noto fenomeno della "fuga dei cervelli" riflette proprio la difficoltà a trattenerli. Molti altri rinunciano alla formazione terziaria. Paradossalmente, vengono così a mancare le figure che proprio le imprese locali reclamano a gran voce.

Il *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro è crescente, acuito dalla rivoluzione tecnologica e digitale in atto, che tuttavia, grazie anche al PNRR, genererà posti di lavoro proprio nelle filiere scientifico-tecnologiche. Gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), quali fonti di manodopera specializzata, potrebbero vivere questa stagione da protagonisti. Istanziati nel 2011 come alternativa alla laurea, i percorsi formativi post diploma degli ITS si stanno dimostrando un promettente mezzo per affrontare queste problematiche. Il focus sullo sviluppo di competenze di tipo tecnico e pratico, unito alla possibilità per gli iscritti di effettuare tirocini formativi con aziende partner presenti sul territorio, fanno sì che questi spesso si traducano in assunzioni, con un tasso di occupazione

annuale che si aggira attorno all'80% e una coerenza nell'occupazione del 90% a livello nazionale<sup>1</sup>. Anche se in paesi come la Germania i percorsi ITS sono presenti da anni e accolgono un grande numero di diplomati, nel nostro Paese conoscenza, reputazione e attrattività di questi percorsi devono ancora consolidarsi.

Il presente articolo descrive il progetto di indagine per il Sistema ITS della Regione Friuli Venezia Giulia condotto da Rachael, startup innovativa in ambito data science e SWG, storica società di ricerca triestina, attiva su tutto il territorio nazionale. L'obiettivo è stato comprendere il fabbisogno delle imprese regionali per ampliare l'offerta formativa, individuare nuove potenziali aziende partner per estendere le sedi di tirocinio, e per sondare gli interessi e le opinioni dei giovani in modo da strutturare al meglio future campagne promozionali e di orientamento. Per portare a termine il progetto ci siamo avvalsi di un approccio di ricerca misto qualitativo e quantitativo associato a innovative tecniche e strumenti di *data science*. Queste hanno permesso sia di arricchire i dati e le analisi integrando gli esiti dell'indagine con le ampie banche dati regionali e nazionali, sia di rendere meglio fruibili le risultanze ai decisori, attraverso lo sviluppo di uno strumento dedicato: una *dashboard* dinamica per la navigazione *user friendly* entro i diversi



approfondimenti tematici. A una breve sintesi dell'indagine e dei suoi esiti principali, seguirà un approfondimento del percorso di arricchimento dati, per concludere illustrando il metodo di fruizione mediante *dashboard* dinamica.

## LA RICERCA

La ricerca, sviluppata in stretta sinergia con le Fondazioni ITS e i referenti degli uffici regionali di Orientamento e Formazione, si è articolata in due fasi, attraverso quattro attività dedicate. Data la forte dinamicità del settore scientifico e tecnologico, e trattandosi di una prima edizione dell'analisi dei fabbisogni, si è resa necessaria una ricognizione preliminare di carattere qualitativo. A una serie di colloqui con gli stessi decisori, volti a declinare contenuti e strumenti dell'indagine, si è proceduto alla raccolta delle esperienze, delle opinioni, delle attese e dei bisogni del mondo imprenditoriale regionale, con riferimento ai settori centrali dell'offerta ITS. Intervistando in profondità le imprese partner delle quattro fondazioni è stato infatti possibile ricostruire lo scenario e le sfide dei diversi ambiti, individuare i profili e le competenze più richieste, delineare i primi elementi utili ad aggiornare l'offerta formativa per l'anno seguente.

Tratteggiato lo scenario e raccolte le istanze del tessuto produttivo, grazie anche all'uso di banche dati ufficiali come quelli delle Camere di Commercio, è stata avviata una seconda fase d'indagine maggiormente strutturata che, seguendo un approccio quantitativo, ha coinvolto tre specifiche popolazioni: le imprese regionali e delle aree limitrofe, i giovani residenti tra i 16 e i 34 anni, gli studenti e diplomati ITS. Definita una tassonomia degli ambiti di competenza e delle conoscenze specifiche che costituiscono il fabbisogno regionale, la prima indagine quantitativa è stata rivolta alle imprese partner attuali e potenziali degli ITS regionali. L'obiettivo è stato ottenere una determinazione quantita-

tiva dei fabbisogni di competenze dei diversi settori coinvolti e al contempo verificare conoscenza e reputazione degli Istituti agli occhi degli imprenditori. Definiti tali aspetti, le successive attività hanno invece ruotato la prospettiva verso gli altri protagonisti del sistema ITS regionale, ovvero i ragazzi. Confermato il grande interesse delle imprese per molti dei profili proposti – a iniziare dall'inesauribile necessità di sviluppatori e meccatronici, ma non solo – la vera sfida dei prossimi anni sarà infatti consolidare l'attrattività di questi percorsi agli occhi dei giovani e liberare così l'effettivo potenziale del sistema ITS regionale nel gettare un ponte sull'attuale ampia frattura tra domanda e offerta di manodopera specializzata.

Un campione di giovani 16-34enni residenti in regione è stato pertanto interpellato ad ampio spettro circa le proprie esperienze, valutazioni e attese in campo formativo e professionale: da una più alta dimensione valoriale ai concreti elementi legati alle competenze da acquisire, alla conoscenza e giudizio sugli stessi ITS. Individuare i fattori di attrattività e i freni all'iscrizione dei diversi target giovanili ha fornito utili elementi sui quali indirizzare le future attività di orientamento e promozione.

Infine, il coinvolgimento di un campione di studenti e diplomati ITS ha permesso di analizzare l'impatto dei curricula sulla vita professionale: rilevare la soddisfazione verso i corsi, approfondendo i vari aspetti dell'offerta formativa, così come seguire i ragazzi nel loro ingresso al lavoro, raccogliere le loro esperienze, opinioni e valutazioni.

Si è così confermato un quadro che vede sostanzialmente opporsi due rappresentazioni: da una parte l'ITS di chi lo ha vissuto, che esprime valutazioni eccellenti verso i corsi e afferma di muoversi oggi con soddisfazione e disinvoltura in azienda – conscio delle proprie competenze e del proprio potere contrattuale, raggiungendo talvolta ruoli strategici. Dall'altro l'ITS scrutato



dall'esterno che, seppure attrattivo nei contenuti e nei curricula, viene ancora percepito attraverso due pregiudizi opposti, ma parimente frenanti: derubricato a università di serie B o, viceversa, ritenuto un percorso formativo troppo complesso, adatto solo a chi è davvero portato o appassionato. D'altra parte tra i ragazzi si registra il forte interesse generale per le competenze core dell'offerta formativa ITS – a partire da quelle digitali e informatiche, così come la voglia di imparare a 'fare' – con una sensibilità specifica al tema delle soft skills e delle lingue (elementi alla massima attenzione anche delle aziende).

La sfida per il sistema ITS è pertanto duplice. Da un lato mantenere aggiornati profili e competenze, ampliando la platea di imprese partner, facendo sistema e mantenendo numericamente e qualitativamente elevata l'occupabilità dei diplomati; dall'altro far conoscere le scuole e le imprese, aiutando i ragazzi a immaginare concretamente i loro futuri possibili.

## L'ARRICCHIMENTO DEI DATI

Ritornando sul piano metodologico, è possibile ottenere informazioni aggiuntive sugli intervistati rispetto a quelle direttamente rilevate mediante un questionario? Il campo della ricerca di opinione è negli ultimi anni sempre più permeato dall'applicazione di tecniche legate alla *data science*, le quali, in particolare il *machine learning* (ovvero l'apprendimento automatico), permettono anche di trasportare l'informazione da una base dati all'altra. Nell'ambito del progetto, abbiamo voluto utilizzare questo approccio per arricchire i dati di opinione dei giovani per scoprire qualcosa in più. L'idea chiave è che avendo a disposizione informazioni aggiuntive rilevanti sui rispondenti dell'indagine, senza però doverle richiedere esplicitamente, sarebbe possibile fare leva su di esse per indirizzare al meglio delle cam-

pagne comunicative. Per fare questo arricchimento, abbiamo attinto dall'archivio di dati valoriali di proprietà di SWG. I dati in questione riguardano l'opinione delle persone in merito a varie tematiche, tra cui le speranze dei giovani, il senso di inadeguatezza individuale, fino alla ricerca del merito rispetto all'uguaglianza. Una volta istruiti dei modelli di apprendimento automatico ad associare un insieme di dati anagrafici e di opinione con il profilo valoriale della persona, è stato possibile ottenere una stima del profilo valoriale dei rispondenti all'indagine. Abbiamo così analizzato le risultanti differenze nei valori tra diversi gruppi di giovani intervistati, come ad esempio tra coloro che hanno iniziato a lavorare subito dopo la scuola e quelli che hanno invece proseguito gli studi in ambito tecnico scientifico - entrambi potenziali studenti dei corsi di diploma o di perfezionamento offerti dagli ITS.

## ANALIZZARE I DATI IN MODO DINAMICO

I report delle ricerche contengono le principali informazioni di sintesi emerse dalle analisi dei dati. Seppur ricchi di informazione, per ragioni di spazio e di facilità di navigazione del dato, essi non contengono tutte le analisi svolte o che si potrebbero ulteriormente fare. Anche se i dati del report rappresentano la "punta dell'iceberg" dell'informazione, la possibilità per il decisore di poterne esplorare gli strati intermedi rappresenta un valore aggiunto che rischia di rimanere nascosto. Per portarlo alla luce, abbiamo predisposto una *dashboard* dinamica (cruscotto) di analisi dei dati. La *dashboard* essenzialmente consiste in una o più pagine con insiemi di grafici, dove il modo in cui le pagine sono strutturate permette di rendere accessibili a colpo d'occhio informazioni eterogenee provenienti anche da diverse fonti (Vedi figura 1). Gli aspetti chiave sono quindi la facilità di lettura, l'immediatezza e, in aggiunta, l'interattività. Infatti, abbiamo



dato la possibilità all'utente finale di personalizzare le analisi dei dati aggiungendovi filtri (ad esempio, per vedere solo i dati relativi alle donne), o segmentazioni (ad esempio, mostrare un determinato dato a seconda della provincia di residenza o della classe socioeconomica dell'insieme dei rispondenti). La progettazione della *dashboard* ha anche permesso di integrare con i dati delle

rilevazioni quelli delle fonti ufficiali raccolte nella prima fase, creando serie storiche dove possibile, e permettendo di accostare le diverse fonti per una diretta visione d'insieme. Una volta progettato, abbiamo reso questo strumento fruibile facilmente mediante il browser del computer, permettendo così di consultare i dati da qualunque luogo dotato di connessione (si veda Figura 1).

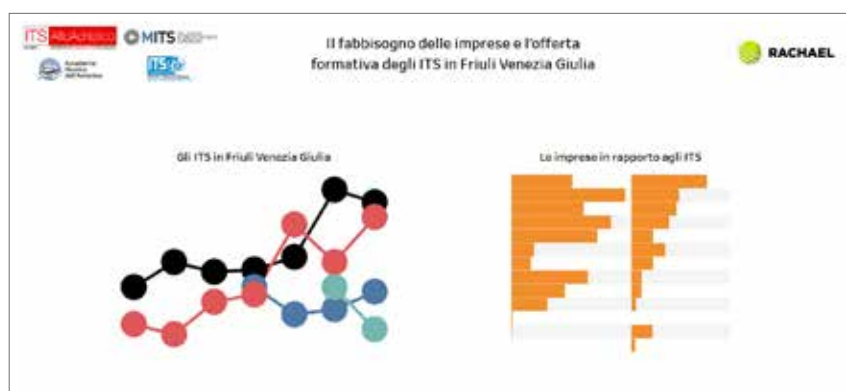


FIGURA 1  
Schermata iniziale della dashboard online, che dà accesso a due sezioni tematiche

## CONCLUSIONI

L'implementazione del progetto ci ha permesso di integrare la ricerca di opinione con la data science per offrire ai decisori gli strumenti utili a strutturare la futura offerta formativa e la comunicazione degli ITS regionali, nonché per stabilire e rafforzarne le partnership con le aziende del territorio. A un livello più ampio, le problematiche di partenza esprimono fattori che vanno al di là di quelli considerati. Tuttavia, promuovere azioni mirate a migliorare specifici aspetti del tessuto formativo e produttivo del nostro territorio rappresenta un aspetto essenziale per affrontare il problema. Offrire strumenti per una lettura sintetica, integrata, trasversale e approfondita dei dati a disposizione può essere in questo senso un supporto concreto alla progettazione e alla presa di decisioni.

Inoltre, una sintesi dei risultati della ricerca è disponibile per gli interessati alla pagina web regionale: <https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFVG/istruzionericerca/studiare/FOGLIA18/#id5> dove sono consultabili due documenti,

**uno rivolto agli studenti e studentesse e alle loro famiglie** e uno dedicato agli **operatori di orientamento**.

**Tiziano Suran**

*Data Scientist, Rachael S.r.l.*

**Stefano Franzini**

*Data Scientist, Rachael S.r.l.*

**Giulio Vidotto Fonda**

*Research Director, SWG S.p.A.*

## NOTE

**1** Zuccaro, A. (a cura di), "Istituti Tecnici Superiori - Monitoraggio nazionale 2021 – Sintesi", INDIRE, Firenze, 2021.

# ORIENTAMENTO PRECOCE: IL PROGETTO EUROPEO JOBLAND

## STRUMENTI E MODELLI PER PROMUOVERE L'ORIENTAMENTO A PARTIRE DALLA SCUOLA PRIMARIA

Anita Montagna, Sabina Falconi, Anna Maria Locatello,  
Glenda Galeotti

L'

articolo racconta di un nuovo progetto europeo, JOBLAND, all'interno del quale 9 partner provenienti da 6 Paesi hanno lavorato su strumenti e modelli per l'orientamento precoce

### INTRODUZIONE

L'orientamento precoce si pone come obiettivo quello di potenziare le capacità degli studenti di esplorare e ampliare l'orizzonte di possibilità, di far nascere ed emergere idee e aspirazioni, di sviluppare appieno il proprio potenziale di apprendimento e di creatività. In linea con questa definizione, la partnership del progetto JOBLAND ha lavorato alla creazione di una serie di risorse per supportare i docenti degli ultimi anni delle scuole primarie e dei primi anni delle scuole secondarie nella realizzazione di attività di orientamento precoce. Tra queste, il progetto offre una serie di unità di apprendimento, un gioco orientativo a disposizione delle scuole e una proposta di percorso di formazione per docenti.

### COSA SIGNIFICA "ORIENTAMENTO PRECOCE"?

Quando parliamo di orientamento spesso pensiamo ai momenti di transizione e di scelta. Sappiamo, però, che, in un mondo in continuo divenire, il compito dell'orientamento è invece quello di fornire gli strumenti cognitivi e le competenze per aiutare ogni cittadino a gestire al meglio il proprio percorso di sviluppo formativo e professionale. Per fare questo, la missione

dell'orientamento diventa quindi quella di promuovere lo sviluppo delle competenze necessarie per orientarsi lungo tutto l'arco della vita. In Europa queste competenze vengono chiamate *Career Management Skills*<sup>1</sup>. Nei primi anni di scuola, soprattutto, l'orientamento non è correlato alla scelta di una professione, né tanto meno è correlato alle dinamiche economiche presenti nel mondo del lavoro, bensì punta a permettere agli studenti di padroneggiare quei processi che fondano e strutturano le competenze per costruire il proprio percorso di vita. In tal senso le *Career Management Skills* rappresentano gli obiettivi di apprendimento delle azioni orientative intenzionalmente progettate con attività definite di "career education".

Il processo di *career learning* non ha ad oggi una traduzione italiana ma fa riferimento al percorso con cui la persona costruisce la strada che la porterà a realizzare il suo Sé professionale (dal significato etimologico della parola "carriera" che ha lo stesso etimo della parola "carraia", ovvero "strada per i carri").

Questo processo avviene spontaneamente: mentre si concretizzano negli studenti le prime aspirazioni e idee verso il futuro, iniziano anche a formarsi le prime rappresentazioni di sé e del mondo del lavoro<sup>2</sup>. Se esso non è guidato con attività mirate ed intenzionali di *career education*, spesso, purtroppo, le rap-



TABELLA 1:  
Elenco dei Partner di Progetto, Loghi  
e Indirizzi

Logo	Nome	Paese	Link
	Centro Municipale Risorse Educative di Bucarest	Romania	<a href="http://www.cmbrae.ro">www.cmbrae.ro</a>
	Centro di ricerca, sviluppo, innovazione e formazione "Istituto Scienze dell'Educazione"	Romania	<a href="http://www.ise.ro">www.ise.ro</a>
	Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia	Italia	<a href="http://www.unifi.it">www.unifi.it</a>
	Società di consulenza e formazione sull'orientamento educativo e lavorativo "Centro Studi Pluriversum"	Italia	<a href="http://www.pluriversum.eu">www.pluriversum.eu</a>
	Istituto Scolastico Comprensivo "Margherita Hack" di Maniago (Pordenone)	Italia	<a href="http://www.icmaniago.it">www.icmaniago.it</a>
	Via University College	Danimarca	<a href="https://en.via.dk/">https://en.via.dk/</a>
	Cascaid, Azienda fornitrice di soluzioni tecnologiche l'orientamento lavorativo	Regno Unito	<a href="https://cascaid.co.uk/">https://cascaid.co.uk/</a>
	Dep Institute, Istituto di ricerca strategica, sociologica e di marketing nei campi dell'istruzione, la formazione ed il lavoro	Spagna	<a href="http://www.dep.net/en/">http://www.dep.net/en/</a>
	Scuola Superiore di primo grado Özel Bilkent	Turchia	<a href="http://www.obiang.bilkent.edu.tr/">http://www.obiang.bilkent.edu.tr/</a>

presentazioni risultano disfunzionali e stereotipate e rischiano di circoscrivere il ventaglio di opportunità a cui potranno accedere.

L'orientamento precoce rappresenta dunque un'azione strategica in quanto agisce durante una finestra di sviluppo fondamentale, cercando di evitare che le future scelte e i futuri percorsi siano dettati da rappresentazioni ed euristiche di pensiero spesso vincolate dal contesto sociale, culturale ed economico di provenienza. In questa accezione, l'orientamento precoce si pone come obiettivo quello di potenziare le capacità degli studenti di esplorare e ampliare l'orizzonte di possibilità, di far nascere ed emergere idee e aspirazioni, di sviluppare appieno il proprio potenziale di apprendimento e di creatività<sup>3</sup>.

In questa prospettiva, le *Career Management Skills* fungono da guida per il lavoro degli insegnanti e degli educatori e rappresentano veri e propri obiettivi di apprendimento per costruire una serie di attività educative orientative nel primo ciclo di istruzione. In questo senso, attraverso le *Career Management Skills*, si usano i contenuti propri dell'orientamento, ovvero quelli atti a dare una visione prospettica delle carriere e del mondo del lavoro, per avviare un processo formativo di costruzione di competenze utili a riflettere su sé stessi con prospettive nuove che potenzino la partecipazione attiva del soggetto alla società, rendendolo capace di scegliere tra le diverse opportunità ma anche di visualizzare una gamma più ampia di possibilità, per crescere a livello personale e per far crescere la comunità sociale in cui il bambino è inserito.

## IL PROGETTO EUROPEO JOBLAND

Sulla scia di queste premesse, per tre anni, 9 partner di 6 Paesi europei hanno lavorato all'interno di una partnership strategica per supportare insegnanti e orientatori a realizzare azioni di *career*

*learning* a scuola. Il progetto si chiama JOBLAND, è stato finanziato dai fondi Erasmus+ (Key Action 2) ed è stato coordinato da CMBRAE, il Centro per l'Assistenza e le risorse Educative della città di Bucarest, Romania. JOBLAND nasce dalla collaborazione di nove diversi partner europei (scuole, enti pubblici, società che si occupano di orientamento, gruppi di ricerca) tra cui, in Italia, Centro Studi Pluriversum di Siena, l'Università di Firenze e l'Istituto Comprensivo Margherita Hack di Maniago, in Friuli Venezia Giulia.

Il progetto si concentra sullo sviluppo di strumenti e risorse per migliorare il processo di *career learning* nelle scuole primarie e secondarie di primo grado e mira a promuovere attività di *career learning* nelle fasi iniziali dell'istruzione, sviluppando modelli e risorse innovative per sostenere gli alunni nell'esplorazione del mondo delle professioni, nell'aumento delle aspirazioni e nell'ampliamento degli orizzonti.

La partnership ha lavorato allo sviluppo di una serie di strumenti attraverso un percorso di "ricerca azione partecipata" che ha visto il coinvolgimento di più di 100 scuole europee nell'elaborazione e sperimentazione di azioni e di strumenti utili per l'orientamento precoce.

Il progetto ha elaborato 5 output principali:

1. Una ricerca per analizzare i contesti nazionali e mappare quanto ad oggi esiste in merito all'orientamento precoce nei 6 stati coinvolti nel progetto.
2. Un percorso di formazione per docenti sull'orientamento precoce.
3. Una serie di prototipi di attività da svolgere in classe.
4. Un gioco online.
5. Una giornata europea online sull'orientamento precoce.

Durante lo sviluppo dei materiali, l'attenzione si è focalizzata sull'esplorazione di metodologie e approcci di *gamification* che si è estesa, vista l'emergenza sanitaria e l'impossibilità di svolgere alcune attività in presenza, anche all'interno di



contesti digitali. I materiali elaborati nel corso del progetto sono stati tradotti in tutte le lingue del partenariato e sono visionabili e scaricabili sul sito di progetto: [www.joblandproject.eu](http://www.joblandproject.eu)

## **FORMARE I DOCENTI PER PROMUOVERE L'ORIENTAMENTO PRECOCE**

Uno dei prodotti principali del progetto JOBLAND consiste in una proposta formativa per gli insegnanti con l'obiettivo di introdurre, rafforzare e/o sistematizzare le attività di *career education* nelle scuole primarie europee. Capitalizzando precedenti esperienze, progetti, documenti, ricerche e assumendo come riferimento il quadro metodologico delle *Career Management Skills* (CMS), questa proposta formativa ha preso avvio dall'identificazione delle competenze chiave necessarie agli insegnanti per implementare programmi di *career education*.

La prospettiva di *career education* adottata in JOBLAND implica la capacità da parte dei docenti di supportare intenzionalmente i processi di apprendimento attraverso attività e programmi che considerano la dimensione individuale e quella sociale dello sviluppo di carriera. In altre parole, questo significa coniugare l'approccio centrato sugli studenti, sulle loro potenzialità, bisogni e aspettative, con le sfide della giustizia sociale, l'impatto delle tecnologie sul mondo del lavoro, i cambiamenti demografici e quelli climatici, ecc.

Affinché gli insegnanti siano in grado di promuovere proposte educative coerenti con il quadro di riferimento del progetto JOBLAND sono necessarie competenze che possono essere ricondotte alle seguenti macroaree:

1. Analizzare i bisogni e le risorse di studenti e contesti di vita per identificare interessi, valori, abilità, competenze, talenti, nonché bisogni,

sfide e aspettative individuali e collettive, di contesti specifici e della società nel suo complesso.

2. Co-progettare insieme ad altri attori del territorio programmi di *career education*, i cui obiettivi educativi si allineano a quelli del curriculum scolastico e, al contempo, sono in grado di rispondere ai bisogni identificati, utilizzare le risorse disponibili, per supportare lo sviluppo delle CMS come l'efficacia personale, la gestione delle relazioni, l'esplorazione e la comprensione di sé e del mondo.
3. Realizzare programmi di *career education*, che includano anche la partecipazione di altri attori e che siano in grado di adottare metodi didattici coerenti agli obiettivi educativi connessi allo sviluppo delle CMS.
4. Valutare i programmi di *career education* implementati e il raggiungimento degli obiettivi educativi in termini di autovalutazione, valutazione dei risultati di apprendimento e valutazione di impatto.

La proposta formativa elaborata dal progetto è stata sperimentata con più di 50 docenti e orientatori in Europa ed è disponibile nella pagina risorse del sito di progetto (IO2 – Intellectual Output n. 2).<sup>4</sup>

## **PROTOTIPI DI ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO PRECOCE**

Il progetto ha, inoltre, previsto la creazione e la sperimentazione di una serie di unità di apprendimento corredate da schede operative e video tutorial con lo scopo di aiutare i docenti ad implementare nelle proprie classi attività di *career learning*.

Le unità sono state studiate ed elaborate sia come percorsi indipendenti sia per essere integrate nel percorso edu-

	Personal effectiveness	Meaning relationships	Finding and accessing opportunities	Managing life and career	Understanding the world
<b>1st Level (6 - 8 years)</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>2nd Level (8 - 10 years)</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>3rd Level (10 - 12 years)</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

FIGURA 1:  
Schema delle unità di apprendimento di JOBLAND

cattivo della classe e/o nel curriculum scolastico, cercando, così, di attuare ciò che affermano le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente” – DL 19/02/2014:

“L’orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell’insegnamento/ apprendimento disciplinare, finalizzato all’ acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, metaemozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche - life skills - e competenze chiave di cittadinanza”.

Il punto di partenza, condiviso con i partner, per l’elaborazione delle unità di lavoro sono state le CMS declinate seguendo il modello proposto da un precedente progetto europeo (LEADER). Essendo le CMS suddivise in 5 aree, si è deciso di sviluppare all’interno di queste un numero adeguato di percorsi per coprire la fascia d’età che va da 6 a 12 anni. La Figura 1 mostra la distribuzione delle unità elaborate dal partenariato nelle 5 aree delle CMS (efficacia personale, gestire le relazioni, trovare e accedere alle opportunità, gestire la vita e la carriera, comprendere il mondo) suddivise per fasce d’età (6-8/8-10/10-12 anni).

Ogni unità si sviluppa all’interno di uno schema che identifica i nuclei attorno ai quali si progetta un percorso didattico. Nello specifico, i nuclei individuati sono i seguenti: area principale e secondaria in riferimento alle CMS, descrizione dell’unità, obiettivi di apprendimento, attività, materiali didattici necessari, tempi di realizzazione, metodologie, ruolo del/i docente/i, valutazio-

ne delle attività/percorso.

Nella scuola primaria, è importante creare situazioni in cui più di una materia può essere utilizzata per raggiungere le competenze obiettivo di apprendimento. Questa integrazione aiuta gli studenti a migliorare la motivazione e a dare un senso all’apprendimento. Creando situazioni reali in cui gli alunni hanno bisogno di utilizzare le loro conoscenze, le discipline scolastiche non sono vissute come nozioni da memorizzare, ma diventano elementi indispensabili per costruire le proprie competenze. Le unità di JOBLAND danno a insegnanti e studenti l’opportunità di studiare e praticare diverse materie scolastiche cambiando semplicemente il punto di vista su ciò che già nella scuola si tratta.

A conferma di ciò, si può prendere in esame una qualsiasi delle unità di lavoro e fare una mappatura delle discipline coinvolte nello sviluppo delle attività e prevederne anche ulteriori sviluppi.

Come esemplificazione, si veda l’unità denominata “Boxes” in cui gli studenti sono invitati, attraverso un’attività laboratoriale, a riflettere sulla propria identità; a riconoscere, partendo dal confronto con i compagni, l’unicità e la diversità delle proprie caratteristiche e ad ipotizzare un futuro professionale basandosi sui propri talenti, le proprie aspirazioni e le informazioni raccolte sul lavoro desiderato.

In questa unità, gli obiettivi di apprendimento specifici sono riconducibili alle seguenti discipline: arte e immagine, italiano, tecnologia, edu-



cazione civica (trasversale a tutte le discipline come richiesto nelle linee guida ministeriali). La stessa unità offre la possibilità di ulteriori approfondimenti quali: organizzazione di una visita di studio presso il museo dove sono presenti opere dell'autore; matematica e tecnologia: costruzione delle scatole (solidi); inglese su *jobs* e luoghi di lavoro (espansione vocabolario). Questo dimostra che implementare percorsi di *career learning* non è aggiungere lavoro trascurando le discipline, ma un modo diverso di guardare alle discipline. Forse allora, riprendendo le parole di Proust "Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'averne nuovi occhi" per integrare il *career learning* nella pratica didattica forse basta solo "guardare con nuovi occhi" ciò che già si fa nella pratica didattica quotidiana.

Visti in quest'ottica, i materiali elaborati da JOBLAND, oltre ad essere un valido supporto per implementare percorsi di *career learning*, possono fornire momenti di riflessione su come la *career education* possa essere allineata con il curriculum di studi e diventare una pratica "non slegata" dal percorso educativo degli studenti.

## IL GIOCO ONLINE DI JOBLAND

Oltre ai prototipi di attività, all'interno del progetto, i partner hanno esplorato le potenzialità della *gamification* nella creazione di un gioco sul *career learning* che potesse essere svolto in classe.

Dopo uno studio attento di diversi strumenti digitali e giochi orientativi in diversi contesti nazionali, il consorzio ha così optato per la creazione di un gioco *online* che ha preso la forma di una "gita virtuale". La proposta offre agli studenti dell'ultimo biennio della scuola primaria (quarta e quinta) e a quelli del primo anno della scuola secondaria di primo grado l'opportunità di partecipare ad una visita virtuale in una città immaginaria denominata JOBLAND.

La gita dura 20 minuti circa ed è supportata da una mappa cartacea della città (figura 2). All'interno del video, un narratore guida gli studenti nell'esplorazione della città e delle sue vocazioni e tipicità. La città di JOBLAND offre l'occasione di esplorare diversi settori produttivi (ospitalità, industria manifatturiera, industria creativa, professioni scientifiche, ecc.) e di arricchire le conoscenze degli studenti per quanto riguar-



FIGURA 2:  
La gita virtuale a JOBLAND



da i processi produttivi in questione e le professioni ad essi collegate.

La gita è stata originariamente creata in lingua inglese e adattata ai diversi contesti nazionali. La sperimentazione del *format* è avvenuta in contemporanea in 5 paesi europei attraverso dirette *Youtube*. In Italia, la sperimentazione ha interessato un campione nazionale di 10 classi di diverse regioni. I *feedback* dei docenti italiani riportano un alto livello di gradimento del *format* per fattibilità, semplicità di uso e accessibilità, coinvolgimento degli studenti, potenzialità orientative e di utilizzo per attività di didattica orientativa. Il video e la mappa illustrata sono disponibili alla pagina web <https://www.joblandproject.eu/4-jobland-an-educational-game/>

Il *format* di gita virtuale del progetto JOBLAND è stato poi utilizzato su diversi territori nazionali in collaborazione con scuole e associazioni di categoria per promuovere la conoscenza di contesti territoriali, realtà produttive<sup>5</sup>, settori economici<sup>6</sup>.

## CONCLUSIONI

Il progetto JOBLAND, attraverso un fertile partenariato europeo, ha visto il coinvolgimento di centinaia di studenti e docenti in un'azione innovativa di promozione dell'orientamento precoce e ha mostrato la replicabilità e la produttività di questo modo di lavorare per quattro ordini di motivi. Per prima cosa, JOBLAND ha permesso alle scuole di costruire un legame con i territori. Il secondo motivo riguarda la possibilità di promuovere il concetto di cittadinanza attiva, il terzo si collega al tentativo di fornire strumenti per combattere la dispersione scolastica. Infine, ma non in ultimo, il quarto motivo che dimostra la validità di questo progetto è che ha creato una dimensione innovativa per permettere alle scuole di rispondere alle sfide globali, dando agli insegnanti gli strumenti per realizzare concretamente un lavoro proficuo di interrelazione

tra bisogni personali e bisogni sociali attraverso l'applicazione delle *Career Management Skills*.

Andando nello specifico, questo progetto è rappresentativo di come si possa innalzare il livello di interazione tra scuola e territorio, creando una dinamica attraverso cui si può sia ampliare l'offerta formativa dei singoli Istituti, sia aprire una prospettiva in cui i bambini costruiscono processi di *career learning* che vanno oltre il contesto sociale di appartenenza, diventando cittadini attivi che scoprono come agire nel contesto di cui fanno parte.

Si sono quindi sperimentate attività che hanno inserito gli studenti in una comunità sociale di cui sentirsi parte, attuando una fattiva comunità educante (o meglio orientante) che ha dato modo a ciascuno di avere un panorama che sia lo sfondo da cui partire per costruire il proprio futuro. Un vantaggio significativo di questo modo di lavorare è, infatti, anche quello di gettare le basi per permettere ai bambini di agire in prospettiva, guardando al futuro come a qualcosa di concreto e non solo come la rappresentazione di eventi incerti, su cui non si sa come avere padronanza.

Questo progetto nasce, infatti, anche con l'intento di promuovere un continuo dialogo tra il mondo interno degli studenti e il mondo esterno, per attivare un processo di *career learning* che contenga un modo diverso di rapportarsi con le discipline e con l'apprendimento.

Nel momento in cui i bambini entrano in contatto con il mondo del lavoro e con le realtà del territorio sono coinvolti a costruire un percorso scolastico che percepiscono come correlato alla realtà e attraverso i "compiti autentici" promossi dal progetto, insegnanti e bambini costruiscono un modo diverso di fare scuola. Le metodologie proposte nelle attività e nella formazione degli insegnanti permettono di realizzare concretamente le prospettive promosse dalle teorie e dalle indicazioni sulle unità di apprendimento, poiché



aprono a strumenti che concretizzano l'apprendimento per competenze e traducono in maniera operativa il modo per far acquisire competenze.

In tal senso, il progetto mette in pratica strumenti protettivi contro la dispersione scolastica, sia perché innova le metodologie didattiche sia perché lavora sugli studenti per permettere loro di attuare un processo di apprendimento permanente. Le attività svolte in maniera esperienziale, attiva e coerente, che hanno come obiettivo le *Career Manager Skills*, permettono di attivare negli studenti una strategia cognitiva attraverso cui leggere la realtà, occuparsi di come funziona il mondo del lavoro e creare il modo con cui possono essere protagonisti del loro destino.

Così la scuola può assolvere alla funzione di preparare cittadini, culturalmente, socialmente ed emotivamente in grado di costruire il loro futuro e di rispondere alle sfide che incontreranno.

Il progetto JOBLAND mostra, dunque, come si possa sviluppare nei docenti la capacità di supportare i processi di apprendimento rivolti allo sviluppo del *career learning* e al contempo coniuga potenzialità, bisogni e aspettative di ciascuno con la realtà del nuovo millennio, articolata, complessa e con il bisogno di costruire scenari sempre più solidi di giustizia sociale.

**Anita Montagna**

*Centro Studi Pluriversum Project manager e consulente di orientamento*

**Sabina Falconi**

*Centro Studi Pluriversum Pedagogista e consulente di orientamento*

**Anna Maria Locatello**

*Docente I.C. Margherita Hack di Maniago*

**Glenda Galeotti**

*Università di Firenze Ricercatrice*

**NOTE**

**1** Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, 9286/04, 18/05/2004, p. 2, [https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council\\_Resolution\\_on\\_Guidance\\_280504-EN.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council_Resolution_on_Guidance_280504-EN.pdf)

Council of the European Union, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2021 work programme "Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation", 31 January 2008, 5723/08 <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%205723%202008%20INIT>; Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong learning strategies, Council Meeting Bruxelles, 21 November 2008, [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)

**2** Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. In Brown, D., and Brooks, L. (Eds.) *Career Choice and Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 85-148

**3** Kashfepakdel, E., Rehill, J., & Hughes, D. (2018). What works? Career-related learning in primary schools. The Careers & Enterprise Company.

**4** <https://www.joblandproject.eu/resources/>

**5** Risorse utilizzate per la conoscenza delle realtà produttive: <https://confindustriapu.apprendoimprendo.it/>

**6** Risorse utilizzate per la conoscenza dei settori economici: <https://www.esplorareperscegliere.it/>

# CAREER EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL: THE EUROPEAN PROJECT JOBLAND

## MODELS AND TOOLS TO FOSTER CAREER EDUCATION FOR PUPILS

Anita Montagna, Sabina Falconi, Anna Maria Locatello,  
Glenda Galeotti

### INTRODUCTION

Early orientation aims to enhance pupils' abilities to explore and broaden the horizon of possibilities, to give birth and emerge ideas and aspirations, to fully develop their learning and creativity potential. In line with this definition, the JOBLAND project partnership has worked on the creation of a series of resources to support teachers of the last years of primary schools and the first years of secondary schools in the implementation of early guidance activities. Among these, the project offers a series of learning units, an orientation game available to schools and a proposal for a training course for teachers.

### WHAT DOES "EARLY ORIENTATION" MEAN?

When we talk about guidance we often think of moments of transition and choice. We know, however, that, in a world in continuous evolution, the task of orientation is instead to provide the cognitive tools and skills to help every citizen to better manage their training and professional development path. To do this, the mission of guidance then becomes to promote the development of the skills necessary to orient oneself throughout life. In Europe these skills are called *Career Management Skills*.<sup>1</sup> In the first years of school, above all, guidance

is not related to the choice of a profession, nor is it related to the economic dynamics present in the world of work, but aims to allow students to master those processes that found and structure the skills to build their own life path. In this sense, the *Career Management Skills* framework represent the learning objectives of the orientation actions intentionally designed with activities defined as "career education".

The *career learning* process does not currently have an Italian translation but refers to the path with which the person builds the road that will lead him to realize his professional Self.

This process takes place spontaneously: while the first aspirations and ideas towards the future are realized in the students, the first representations of themselves and the world of work also begin to form. If it is not guided with targeted and intentional<sup>2</sup> *career education* activities, often, unfortunately, the representations are dysfunctional and stereotyped and risk limiting the range of opportunities to which they will be able to access.

Early orientation therefore represents a strategic action as it acts during a fundamental development window, trying to avoid that future choices and future paths are dictated by representations and heuristics of thought often bound by the social, cultural and economic

# T

he article tells of a new European project, JOBLAND, in which 9 partners from 6 countries worked on tools and models for early guidance



context of origin. In this sense, early orientation aims to enhance students' abilities to explore and broaden the horizon of possibilities, to give birth and emerge ideas and aspirations, to fully develop their learning and creativity potential<sup>3</sup>.

In this perspective, *Career Management Skills* act as a guide for the work of teachers and educators and represent real learning objectives to build a series of orientation educational activities in the first cycle of education. In this sense, through the *Career Management Skills (CMS)*, the contents of the orientation are used, that is, those designed to give a prospective vision of careers and the world of work, to start a training process of building useful skills to reflect on oneself with new perspectives that enhance the active participation of the subject in society. Learning CMS makes the person able to choose between the different opportunities but also to visualize a wider range of possibilities, to grow on a personal level and to grow the social community in which the child is inserted.

## THE EUROPEAN PROJECT JOBLAND

In the wake of these premises, for three years, 9 partners from 6 European countries have worked within a strategic partnership to support teachers and counselors to carry out *career learning* actions at school. The project is called JOBLAND, it was funded by Erasmus+ funds (Key Action 2) and was coordinated by CMBRAE, the Center for Assistance and Educational Resources of the city of Bucharest, Romania. JOBLAND was born from the collaboration of nine different European partners (schools, public bodies, companies that deal with guidance, research groups) including, in Italy, Centro Studi Pluriversum of Siena, the University of Florence and the Margherita Hack Comprehensive Institute of Maniago, in Friuli Venezia Giulia.

The project focuses on the develop-

ment of tools and resources to improve the *career learning* process in primary and secondary schools and aims to promote *career learning* activities in the early stages of education, developing innovative models and resources to support pupils in exploring the world of professions, increasing aspirations and broadening horizons.

The partnership worked on the development of a series of tools through a path of "participatory action research" that saw the involvement of more than 100 European schools in the development and testing of actions and tools useful for early guidance.

The project elaborated 5 main outputs:

1. A research to analyze the national contexts and map what exists today regarding early orientation in the 6 states involved in the project.
2. A training course for teachers on early career education.
3. A series of prototypes of activities to be carried out in the classroom.
4. An online game.
- 5 European online day on early guidance.

During the development of the materials, the focus was on the exploration of *gamification* methodologies and approaches that has expanded, given the health emergency and the impossibility of carrying out some activities in presence, even within digital contexts. The materials developed during the project have been translated into all the languages of the partnership and can be viewed and downloaded on the project website: [www.JOBLANDproject.eu](http://www.JOBLANDproject.eu)

## TRAINING TEACHERS TO PROMOTE EARLY GUIDANCE

One of the main products of the JOBLAND project is a training proposal for teachers with the aim of introducing, strengthening and/or systematizing *career education* activities in European primary schools.

Capitalizing on previous experiences, projects, documents, research and taking as a reference the methodological framework of Career Management Skills (CMS), this training proposal started from the identification of the key competences necessary for teachers to implement career education programs.

The *career education* perspective adopted in JOBLAND implies the ability of teachers to intentionally support learning processes through activities and programs that consider the individual and social dimensions of career development. In other words, this means combining the student-centred approach, their potential, needs and expectations, with the challenges of social justice, the impact of technologies on the world of work, demographic and climate change, etc.

In order for teachers to be able to promote educational proposals consistent with the JOBLAND project framework, skills are needed that can be traced back to the following macro-sectors:

1. Analyze the needs and resources of students and life contexts to identify interests, values, skills, competences, talents, as well as individual and collective needs, challenges and expectations, of specific contexts and of society as a whole.
2. Co-design together with other actors of the territory *career education* programs, whose educational objectives align with those of the school curriculum and, at the same time, are able to respond to the identified needs, use the available resources, to support the development of CMS such as personal effectiveness, relationship management, exploration and understanding of oneself and the world.
3. Implement *career education* programs, which also include the participation of other actors and which are able to adopt teaching methods consistent with the edu-

cational objectives related to the development of CMS.

4. Evaluate the *career education* programs implemented and the achievement of educational objectives in terms of self-assessment, evaluation of learning outcomes and impact assessment.

The training proposal developed by the project has been tested with more than 50 teachers and counsellors in Europe and is available on the resources page of the project website.

## PROTOTYPES OF EARLY GUIDANCE ACTIVITIES

The project also included the creation and experimentation of a series of learning units accompanied by operating cards and video tutorials with the aim of helping teachers to implement career learning activities in their *classes*.

The units have been studied and developed both as independent paths and to be integrated into the educational path of the class and / or in the school curriculum, thus trying to implement what the "National Guidelines for Permanent Guidance" – DL 19/02/2014 states:

"The educational orientation or didactic orientation / orientation is realized in the teaching / disciplinary learning, aimed at the acquisition of basic knowledge, cognitive, logical and methodological skills, metaemotional, or basic and preparatory orientation skills - life skills - and key competences of citizenship".

The starting point, shared with the partners, for the elaboration of the work units were the CMS declined following the model proposed by a previous European project (LEADER).

Being the CMS divided into 5 areas, it was decided to develop within these an adequate number of paths to cover the age group ranging from 6 to 12 years.

Figure 1 shows the distribution of the units elaborated by the partner-



ship in the 5 areas of CMS (personal effectiveness, managing relationships, finding and accessing opportunities, managing life and career, understanding the world) divided by age groups (6-8/8-10/10-12 years).

Each unit develops within a scheme that identifies the focus around which a didactic path is designed. Specifically, the focus identified are the following: main and secondary area in reference to the CMS, description of the unit, learning objectives, activities, necessary teaching materials, implementation times, methodologies, role of the teacher(s), evaluation of the activities / path.

In primary school, it is important to create situations, in which more than one subject can be used to achieve the objective skills of learning. This integration helps students improve motivation and make sense of learning.

By creating real situations in which pupils need to use their knowledge, school disciplines are not experienced as notions to be memorized, but become indispensable elements for building their skills. JOBLAND units give teachers and students the opportunity to study and practice different school subjects by simply changing the point of view on what already in the school is about.

To confirm this, one can examine any of the work units and make a mapping of the disciplines involved in the development of the activities and also foresee further developments.

As an example, see the unit called "Boxes" in which students are invited, through a laboratory activity, to reflect on their identity; to recognize, starting from the comparison with the companions, the uniqueness and diversity of their characteristics and to hypothesize a professional future based on their talents, their aspirations and the information collected on the desired job. In this unit, the specific learning objectives can be traced back to the following disciplines: art and image, Italian,

technology, civic education (transversal to all disciplines as required in the ministerial guidelines). The same unit offers the possibility of further study such as: organization of a study visit to the museum where there are works by the author; mathematics and technology: construction of boxes (solids); English on *jobs* and workplaces (vocabulary expansion). This shows that implementing *career learning* paths is not adding work while neglecting disciplines, but a different way of looking at disciplines. Perhaps then, taking up the words of Proust "The real journey of discovery does not consist in looking for new lands, but in having new eyes" to integrate *career learning* into teaching practice perhaps it is enough just to "look with new eyes" at what is already done in daily teaching practice.

Seen in this perspective, the materials developed by JOBLAND, in addition to being a valid support to implement *career learning paths*, can provide moments of reflection on how *career education* can be aligned with the curriculum of studies and become a practice "not disconnected" from the educational path of students.

## THE JOBLAND ONLINE GAME

In addition to the prototypes of activities, within the project, the partners explored the potential of *gamification* in creating a game on *career learning* that could be played in the classroom.

After a careful study of different digital tools and orientation games in different national contexts, the consortium opted for the creation of an *online* game that took the form of a "virtual trip".

The proposal offers students of the last two years of primary school (fourth and fifth) and those of the first year of secondary school the opportunity to participate in a virtual visit to an imaginary city called JOBLAND.

The tour lasts about 20 minutes and

	Personal effectiveness	Meaning relationships	Finding and accessing opportunities	Managing life and career	Understanding the world
<b>1st Level (6 - 8 years)</b>	3	2	1	1	4
<b>2nd Level (8 - 10 years)</b>	4	1	2	1	2
<b>3rd Level (10 - 12 years)</b>	4	1	1	1	3

FIGURE 1:  
Outline of JOBLAND learning units

is supported by a paper map of the city (figure 2). Within the video, a narrator guides students in exploring the city and its vocations and typicality.

The city of JOBLAND offers the opportunity to explore different productive sectors (hospitality, manufacturing industry, creative industry, scientific professions, etc.) and to enrich the students' knowledge regarding the production processes in question and the professions related to them.

The tour was originally created in English and adapted to different national contexts.

The experimentation of the *format* took place simultaneously in 5 European countries through direct *Youtube*.

In Italy, the trial involved a national sample of 10 classes from different regions.

The *feedback* from Italian teachers reports a high level of appreciation of the *format* for feasibility, ease of use and accessibility, student involvement, orientation potential and use for orientation teaching activities.

The video and the illustrated map are available at this webpage <https://www.joblandproject.eu/4-jobland-an-educational-game/>

The virtual tour format of the JOBLAND project was then used on different national territories in collaboration with schools and trade associations to promote the knowledge of territorial contexts, productive realities<sup>4</sup>, economic sectors<sup>5</sup>.

## CONCLUSIONS

The JOBLAND project, through a fertile European partnership, saw the involvement of hundreds of students and teachers in an innovative action to promote early guidance and showed the replicability and productivity of this way of working for four reasons. First of all, JOBLAND has allowed schools to build a link with the territories. The second reason concerns the possibility of promoting the concept of active citizenship, the third relates to the attempt to provide tools to combat early school leaving. Last but not least, the fourth reason that demonstrates the validity of this project is that it has created an innovative dimension to allow schools to respond to global challenges, giving teachers the tools to concretely carry out a fruitful work of interrelationship between personal needs and social needs through the application of *Career Management Skills*.

Going specifically, this project is representative of how the level of interaction between school and territory can be raised, creating a dynamic through which it is possible both to expand the educational offer of the individual Institutes, and to open a perspective in which children build *career learning* processes that go beyond the social context of belonging, becoming active citizens who discover how to act in the context of which they are part.

They then experimented with ac-



tivities that placed the students in a social community of which to feel part, implementing an active educating (or rather orienting) community that gave everyone the opportunity to have a panorama that is the background from which to build their future. A significant advantage of this way of working is, in fact, also to lay the foundations to allow children to act in perspective, looking to the future as something concrete and not only as the representation of uncertain events, over which we do not know how to have mastery.

This project was born, in fact, also with the intention of promoting a continuous dialogue between the internal world of students and the outside world, to activate a career *learning* process that contains a different way of relating to disciplines and learning.

When children come into contact with the world of work and with the realities of the territory, they are encouraged to build a school path that they perceive as related to reality and through the "authentic tasks" promoted by the project, teachers and children build a different way of doing school.

The methodologies proposed in the activities and training of teachers

make it possible to concretely realize the perspectives promoted by the theories and indications on learning units, since they open up tools that concretize learning by skills and translate in an operational way the way to acquire skills.

In this sense, the project puts into practice protective tools against early school leaving, both because it innovates teaching methodologies and because it works on students to allow them to implement a lifelong learning process. The activities carried out in an experiential, active and coherent way, which have as their objective the *Career Manager Skills*, allow to activate in the students a cognitive strategy through which to read reality, deal with how the world of work works and create the way in which they can be protagonists of their destiny.

Thus the school can fulfill the function of preparing citizens, culturally, socially and emotionally able to build their future and to respond to the challenges they will encounter.

The JOBLAND project shows, therefore, how teachers can develop their ability and at the same time combines potential, needs and expectations of



FIGURE 2:  
Virtual Tour of JOBLAND



each one with the reality of the new millennium, articulated, complex and with the need to build increasingly solid scenarios of social justice.

**Anita Montagna**

*Centro Studi Pluriversum  
Project manager and guidance counsellor*

**Sabina Falconi**

*Centro Studi Pluriversum  
Educator and guidance counsellor*

**Anna Maria Locatello**

*Teacher I.C. Margherita Hack di Maniago*

**Glenda Galeotti**

*Università di Firenze  
Researcher*

## NOTES

- 1** Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, 9286/04, 18/05/2004, p. 2, [https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council\\_Resolution\\_on\\_Guidance\\_280504-EN.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/954-att1-1-Council_Resolution_on_Guidance_280504-EN.pdf); Council of the European Union, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2021 work programme "Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation", 31 January 2008, 5723/08 <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%205723%202008%20INIT>; Council of the European Union, Council Resolution on better integrating lifelong learning strategies, Council Meeting Bruxelles, 21 November 2008, [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
- 2** Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self creation. In Brown, D., and Brooks, L. (Eds.) Career Choice and Development. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 85-148.
- 3** Kashefpakdel, E., Rehill, J., & Hughes, D. (2018). What works? Career-related learning in primary schools. The Careers & Enterprise Company
- 4** <https://confindustriapu.apprendoimprendo.it/>
- 5** <https://www.esplorareperscegliere.it/>



# IL PROGETTO SCET-NET

## PERCORSI DI TIROCINIO E DI APPRENDISTATO NELL'ERA DELLA DIGITALIZZAZIONE IN EPOCA COVID-19

P

rogetto finanziato dal programma INTERREG V A Italia-Austria 2014-20, finalizzato al riconoscimento delle competenze e all'adozione di pratiche organizzative condivise, replicabili e sostenibili nei percorsi educativi transfrontalieri

### Susanna Penko

Il progetto "Senza Confini - Education and Training Network" SCET-NET, finanziato dal programma INTERREG V A Italia-Austria 2014-2020 mira ad avviare una stabile cooperazione istituzionale per il coordinamento del quadro ordinamentale e giuridico in materia di formazione; obiettivo del progetto è inoltre la definizione di modelli pedagogici funzionali all'avvio di percorsi di

scambio transfrontalieri di studenti e apprendisti dai 16 anni in su tra le regioni Friuli Venezia Giulia, Veneto e Carinzia<sup>1</sup>. Il progetto, coordinato dal GECT (Gruppo Europeo di Cooperazione Territoriale) "Euregio Senza Confini", è gestito da una rete di partenariato (Vedi tabella 1: Partenariato del progetto SCET-NET).

SCET-NET si articola in un'analisi comparativa dei sistemi formativi esistenti,

Logo	Partner	Sito WEB
	GECT Euregio Senza Confini (Lead Partner)	<a href="https://euregio-senzaconfini.eu/it/">https://euregio-senzaconfini.eu/it/</a>
	Camera di Commercio Venezia Giulia (Partner)	<a href="http://www.vg.camcom.gov.it/">http://www.vg.camcom.gov.it/</a>
	Bildungsdirektion Kärnten (Partner)	<a href="https://www.bildung-ktn.gv.at/">https://www.bildung-ktn.gv.at/</a>
	Wirtschaftskammer Österreich Kärnten (Partner)	<a href="https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html">https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html</a>

TABELLA 1:  
Elenco dei Partner di Progetto,  
Loghi e Indirizzi



una fase di sperimentazione di scambi coerenti con alcuni percorsi formativi e in una fase finale di valutazione/sintesi per l'adozione di procedure condivise di progettazione e gestione di percorsi formativi transfrontalieri. SCET-NET prevede inoltre una campagna di informazione, sensibilizzazione e promozione verso tutti i soggetti target: istituzioni scolastiche, studenti/giovani, imprese e la realizzazione di una piattaforma virtuale bilingue.

La presentazione dell'analisi comparativa dei sistemi formativi esistenti in area transfrontaliera, condotta da un gruppo di esperti istituito dal GECT Euregio Senza Confini e coadiuvato dal dott. Georg Lun, direttore di IRE-Istituto di Ricerca Economica della Camera di Commercio di Bolzano, ha fornito una visione d'insieme sulle differenze esistenti tra i percorsi di tirocinio e apprendistato in Austria e Italia.

La successiva fase di sperimentazione di scambi transfrontalieri ha purtroppo subito dei rallentamenti a causa della situazione emergenziale legata alla pandemia da COVID-19, ma è attualmente in fase di attuazione grazie ad un lavoro sinergico fra i partner.

Al contempo, la pandemia, ha rafforzato la consapevolezza di quanto importanti siano le competenze digitali e di quanto sia necessario offrire percorsi di formazione di diverso tipo da remoto, tra cui percorsi che contemplano l'utilizzo di strumenti digitali.

È stata quindi rivista la modalità di attuazione degli scambi transfrontalieri, attribuendole una connotazione sicuramente più digitale ed attuale. La Camera di Commercio Venezia Giulia e il Bildungsdirektion Kärnten hanno organizzando una "Fiera digitale", tenutasi in modalità virtuale in doppia lingua (italiano e tedesco) ed anticipata da corsi di lingua (italiano e tedesco) che hanno fornito agli studenti e agli apprendisti le nozioni base necessarie per svolgere alcuni lavori in linea con il loro curriculum scolastico.

Articolata in workshop dedicati a diversi settori economici, la fiera digitale ha permesso al progetto SCET-NET di rispondere al bisogno di digitalizzazione accentuatosi durante la pandemia e di essere in linea con la cosiddetta "digital transition", ossia con l'impegno della Commissione Europea a realizzare un'Europa pronta per l'era digitale, favorendo soluzioni avanzate che mettano le persone al primo posto.

Grazie a tutto ciò, il progetto SCET-NET riesce a favorire l'incontro tra la domanda delle scuole e degli apprendisti e l'offerta delle aziende, sperimentando una nuova modalità per fare esperienze educative con importanti soggetti economici e della comunità di riferimento; in questo caso il riferimento è una comunità internazionale, in quanto il progetto coinvolge la Regione Friuli Venezia Giulia, la Regione Veneto e il Land Carinzia.

Ciò è stato sottolineato dal vicedirettore della Direzione lavoro, formazione, istruzione e famiglia della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, la dott.ssa Ketty Segatti, durante la prima conferenza transfrontaliera del Progetto sul tema "Nuove competenze e percorsi di tirocinio nell'era della digitalizzazione in epoca COVID-19", che si è svolta online il 18 marzo 2021.

La dott.ssa Segatti ha inoltre ribadito l'importanza dell'apprendimento permanente nella dimensione fluida che caratterizza i percorsi didattici e formativi odierni. «Il dialogo tra scuola e comunità regionale consente di avvicinare i giovani ai contesti culturali e produttivi regionali - i cosiddetti contesti capacitanti che la Regione Friuli Venezia Giulia sta cercando di favorire con normative, strategie e azioni mirate, favorendo i percorsi, elevandone il livello qualitativo, favorendo l'incontro tra domanda e offerta attraverso convenzioni. Ad oggi sono già 14 quelle stipulate - e altre 9 in attesa - con la possibilità per le scuole di selezionare, all'interno di queste, 43 progetti di PCTO, percorsi per le com-

TABELLA 2:  
Le attività del progetto SCET-NET  
realizzate

Attività di progetto	data*
Prima conferenza transfrontaliera dal titolo "Nuove competenze e percorsi di tirocinio nell'era della digitalizzazione in epoca covid-19"	18 marzo 2021
Seconda conferenza transfrontaliera dal titolo "Le competenze transfrontaliere e le professioni del futuro in un mercato del lavoro in continua evoluzione"	22 aprile 2021
Corsi di lingua propedeutici alla Fiera digitale online	1 e 2 ottobre 2021
Fiera digitale online	20 e 21 ottobre 2021

\* Periodo di realizzazione: 01/01/2018 ÷ 30/09/2020 - prorogato al 31/12/2021

petenze trasversali e per l'orientamento che fanno parte, in forma obbligatoria, del percorso formativo dei ragazzi dai 15 ai 18 anni».

È evidente che la formazione e l'apprendistato devono puntare all'internalizzazione delle esperienze, dando anche molta importanza alle competenze trasversali ed all'esperienza internazionale che i giovani impegnati nei programmi di scambio e tirocinio possono acquisire durante il loro percorso formativo all'estero. Le nuove competenze e la capacità ad adattarsi a diversi contesti lavorativi, anche esteri, sono fondamentali nel processo di adattamento al mercato del sistema economico e produttivo dell'area transfrontaliera.

Grazie a progetti come SCET-NET, è possibile rilevare le barriere normative, amministrative e organizzative presenti nel campo della formazione e dell'apprendistato; uno degli obiettivi degli attori decisionali ed operativi di questo settore dev'essere proprio l'abbattimento di tali barriere. Questo è anche l'obiettivo del GECT Euregio Senza Confini, a beneficio dei cittadini: rilevare e risolvere, anche grazie ai progetti che implementa, i cosiddetti *cross-border obstacles*, ossia quegli ostacoli di natura amministrativa e giuridica presenti sul territorio.

Il GECT Euregio Senza Confini rappre-

senza quindi uno strumento per la risoluzione di numerosi ostacoli quotidiani dei cittadini che risiedono nelle aree di confine, lavorando ad esempio sui sistemi di istruzione e formazione dei giovani e ancora sulle necessità delle imprese e dei lavoratori che attraversano quotidianamente i territori delle regioni stesse.

**Susanna Penko**

*Coordinatore progetti europei  
GECT Euregio Senza Confini*

## NOTE:

**1** Sito web del Progetto SCET-NET:  
<https://euregio-senzaconfini.eu/it/progetti/lead-partner/scet-net/>



**Interreg**  
Italia - Österreich  
SCET-NET  
European Regional Development Fund



**interreg**  
Italia - Österreich  
SCET-NET  
European Regional Development Fund

# SCET-NET PROJECT

## INTERNSHIPS AND APPRENTICESHIPS IN THE ERA OF DIGITALISATION IN COVID-19

P

roject funded by the INTERREG V A Italy-Austria programme 2014-20, aimed at the recognition of skills and the adoption of shared, replicable and sustainable organisational practices in cross-border educational pathways

**Susanna Penko**

"Senza Confini - Education and Training NETwork" SCET-NET project, funded by the INTERREG V A Italy-Austria programme 2014-2020, promotes the establishment of a stable institutional cooperation for the coordination of the legal framework for training. The aim of the project is also to define pedagogical models for cross-border exchange of

students and apprentices aged 16 and over, between the regions of Friuli Venezia Giulia, Veneto and Carinthia<sup>1</sup>. Coordinated by the EGTC (European Group of Territorial Cooperation) "Euregio Senza Confini", the project is managed by a partnership network (see Table 1: Partnership of the SCET-NET project).

SCET-NET consists of several stages

Logo	Partner	WEBSITE
	GECT Euregio Senza Confini (Lead Partner)	<a href="https://euregio-senzaconfini.eu/it/">https://euregio-senzaconfini.eu/it/</a>
	Camera di Commercio Venezia Giulia (Partner)	<a href="http://www.vg.camcom.gov.it/">http://www.vg.camcom.gov.it/</a>
	Bildungsdirektion Kärnten (Partner)	<a href="https://www.bildung-ktn.gv.at/">https://www.bildung-ktn.gv.at/</a>
	Wirtschaftskammer Österreich Kärnten (Partner)	<a href="https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html">https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html</a>

TABLE 1:  
SCET-NET Partnership  
142



involving a comparative analysis of existing training systems, a testing phase of exchanges consistent with the training paths and a final evaluation/summary phase for the adoption of shared procedures for the design and management of cross-border educational paths. SCET-NET also provides for an information, awareness-raising and promotion campaign for all target groups: educational institutions, students/young people, businesses and, in addition, the creation of a bilingual virtual platform.

An overview of the differences between internships and apprenticeships in Austria and Italy was pointed out as a result of comparative analysis of existing training systems in the cross-border area, conducted by an expert group set up by the EGTC Euregio Senza Confini and assisted by Dr. Georg Lun, director of IRE-Institute of Economic Research of the Chamber of Commerce of Bolzano.

The subsequent testing phase of cross-border exchanges has unfortunately been slowed down due to the emergency situation caused by the COVID-19 pandemic, but is currently being implemented thanks to a joint work between partners.

At the same time, the pandemic has raised awareness of both the importance of digital skills and the need to offer different types of online training, including pathways involving the use of digital tools.

The way cross-border exchanges are implemented has therefore been revised, giving it a much more digital and current connotation. The Camera di Commercio Venezia Giulia and Bildungsdirektion Kärnten organised a 'Digital Fair', held in virtual form in dual languages (Italian and German) and anticipated by preparatory language courses (Italian and German) which provided students and apprentices with the basic knowledge needed to carry out specific jobs in line with their school curriculum.

Articulated in workshops dedicated to different economic sectors, the digital

fair has enabled the SCET-NET project to respond to the need for digitisation that intensified during the pandemic. This is in line with the so-called "digital transition", which has been launched by the European Commission to achieve a Europe fit for the digital age, promoting advanced solutions that put people first.

On this basis, the SCET-NET project fosters the matching between the demand of schools and apprentices and the supply of companies, experimenting with a new way to make educational experiences with important economic actors and the relevant community; in this case the relevant community is an international community, as the project involves the Friuli Venezia Giulia Region, the Veneto Region and the Province of Carinthia.

This has been pointed out by Deputy Director of the Directorate for Labour, Training, Education and Family of the Autonomous Region of Friuli Venezia Giulia, Dr. Ketty Segatti, during the first cross-border conference of the Project on "New Skills and Traineeships in the Era of Digitalisation in COVID-19", which took place online on 18 March 2021.

Dr. Segatti also stressed the importance of lifelong learning in the dynamic dimension that characterises today's educational and training courses. "The dialogue between school and regional community allows young people to be engaged in regional cultural and productive contexts — the so-called "capacitating contexts" that the Friuli Venezia Giulia Region is trying to promote through legislation, strategies and targeted actions, favouring the pathways, raising their quality level, promoting the encounter between demand and supply through agreements. As yet, 14 agreements are already signed — and 9 others are waiting — with the possibility for schools to select, within these, 43 "PCTO projects" (*Paths for transversal skills and guidance*) that are mandatory part of the training path of young people aged between 15 to 18".



TABLE 2: Activities carried out in SCET-NET project

Activities	date*
First cross-border Conference "New skills and internships during digitalisation in the COVID-19 era"	March 18 <sup>th</sup> , 2021
Second cross-border Conference "Cross-border skills and future occupations in an ever-changing job market"	April 22 <sup>nd</sup> , 2021
Language courses (preparatory to the Online Digital Fair)	October 1 <sup>st</sup> and 2 <sup>nd</sup> , 2021
Online Digital Fair	October 20 <sup>th</sup> and 21 <sup>st</sup> , 2021

\* Project implementation period: 01/01/2018 ÷ 30/09/2020 - postponed to 31/12/2021

It is clear that training and apprenticeships must focus on the internalisation of experiences, placing importance on the transversal skills and international experience that young people involved in exchange and traineeship programmes can acquire during their training abroad. New skills and the ability to adapt to different working environments, including foreign ones, are fundamental in the process of adaptation to the market of the economic and productive system of the cross-border area.

Thanks to projects such as SCET-NET, it is possible to identify regulatory, administrative and organizational obstacles in the field of training and apprenticeship. One purpose of the decision-making and operational actors in this sector must be the removal of these barriers. EGTC Euregio Senza Confini shares also this goal for the benefit its citizens: to detect and resolve, also through projects it implements, those administrative and legal obstacles present in the area, the so-called *cross-border obstacles*.

The EGTC Euregio Senza Confini is therefore a tool for resolving many daily obstacles for citizens living in border areas by focusing – for example - on the education and training systems of young people and on the needs of companies and workers who cross the borders daily.

**Susanna Penko**  
EU Projects Coordinator  
GECT Euregio Senza Confini

## NOTES:

1 SCET-NET Project Website: <https://euregio-senzaconfini.eu/it/progetti/lead-partner/scet-net/>



# DAS PROJEKT SCET-NET

## AUSBILDUNGSWEGE IM ZEITALTER DER DIGITALISIERUNG IN DER COVID-19-ÄRA

**V**om Programm INTERREG V A Italien-Österreich 2014-20 finanziertes Projekt, das auf die Anerkennung von Kompetenzen und die Einführung gemeinsamer, wiederholbarer und nachhaltiger Organisationspraktiken von grenzüberschreitenden Bildungswegen abzielt.

### Susanna Penko

Das vom Programm INTERREG V A Italien-Österreich 2014-20 finanzierte „Ohne Grenzen - Education and Training NETwork“ SCET-NET-Projekt zielt darauf ab, eine stabile institutionelle Zusammenarbeit zur Koordinierung des rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmens im Bereich der Ausbildung zu schaffen.

Außerdem soll es der Festlegung

von pädagogischen Modellen dienen, um grenzüberschreitende Austauschprogramme für Schüler und Auszubildende ab 16 Jahren zwischen den Regionen Friaul-Julisch Venetien, Venetien und Kärnten bereitzustellen. Das Projekt wird vom EVTZ (Europäischer Verbund für territoriale Zusammenarbeit) „Euregio Ohne Grenzen“ koordiniert und von einem Partnernetzwerk

Logo	Partner	WEBSITE
	GECT Euregio Senza Confini (Lead Partner)	<a href="https://euregio-senzaconfini.eu/it/">https://euregio-senzaconfini.eu/it/</a>
	Camera di Commercio Venezia Giulia (Partner)	<a href="http://www.vg.camcom.gov.it/">http://www.vg.camcom.gov.it/</a>
	Bildungsdirektion Kärnten (Partner)	<a href="https://www.bildung-ktn.gv.at/">https://www.bildung-ktn.gv.at/</a>
	Wirtschaftskammer Österreich Kärnten (Partner)	<a href="https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html">https://www.wko.at/service/k/wirtschaftskammer.html</a>



verwaltet (siehe Tabelle 1: SCET-NET-Projektpartnerschaft).

SCET-NET gliedert sich in eine vergleichende Analyse bestehender Bildungssysteme, eine Phase des Experimentierens bezüglich des Austauschs im Einklang mit einigen Schulungskursen und eine abschließende Phase der Evaluierung und Zusammenfassung für die Einführung gemeinsamer Verfahren zur Gestaltung und Verwaltung grenzüberschreitender Schulungskurse. SCET-NET plant außerdem eine Informations-, Sensibilisierungs- und Werbekampagne für alle Zielgruppen, d. h. Bildungseinrichtungen, Schüler/Jugendliche, Unternehmen sowie die Schaffung einer zweisprachigen virtuellen Plattform.

Die Präsentation der vergleichenden Analyse der bestehenden Ausbildungssysteme im grenzüberschreitenden Raum, die von einer vom EVTZ Euregio Ohne Grenzen eingesetzten Expertengruppe unter Mitwirkung von Dr. Georg Lun, dem Direktor des IRE (Istituto di Ricerca Economica) der Handelskammer von Bozen, durchgeführt wurde, hat einen Überblick über die Unterschiede zwischen Lehrlings- und Praktikumswegen in Österreich und Italien vermittelt.

Die anschließende Testphase des grenzüberschreitenden Austauschs hat sich leider aufgrund der Notfallsituation im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie verzögert, wird aber derzeit dank der synergetischen Arbeit zwischen den Partnern.

Gleichzeitig hat die Pandemie das Bewusstsein dafür geschärft, wie wichtig digitale Fähigkeiten sind und in welchem Maße es notwendig ist, verschiedene Arten der Fernausbildung anzubieten, darunter auch Bildungswege, die den Einsatz digitaler Werkzeuge beinhalten.

Die Art und Weise der Umsetzung des grenzüberschreitenden Austauschs wurde daher überarbeitet und erhält einen digitalen und moderneren Anstrich. Die Handelskammer Julisch Venetien und die Wirtschaftskammer Kärnten haben eine „Digitale Messe“ organisiert, die vir-

tuell in zwei Sprachen (Italienisch und Deutsch) abgehalten wurde und der Sprachkurse (Italienisch und Deutsch) vorausgingen, in denen Schülern und Auszubildenden die grundlegenden Kenntnisse vermittelt wurden, die sie für die Ausübung bestimmter Berufe im Rahmen ihres Schullehrplans benötigen.

Mit Workshops für verschiedene Wirtschaftssektoren hat die Digitalmesse dem SCET-NET-Projekt ermöglicht, auf den während der Pandemie gestiegenen Digitalisierungsbedarf zu reagieren und sich in den Rahmen des so genannten „digitalen Übergangs“ zu fügen, d. h. der Verpflichtung der Europäischen Kommission nachzukommen, ein digitales Europa zu schaffen, indem fortschrittliche Lösungen gefördert werden, die den Menschen in den Mittelpunkt stellen.

Dank all dieser Anstrengungen ist das SCET-NET-Projekt in der Lage, das Zusammentreffen zwischen der Nachfrage von Schulen und Lehrlingen und dem Angebot von Unternehmen zu fördern, indem es einen neuen Weg erprobt, um Bildungserfahrungen bei wichtigen Wirtschaftsunternehmen und unter Einbezug der Referenzgemeinschaft zu machen; in diesem Fall handelt es sich um eine internationale Gemeinschaft, da das Projekt die Region Friaul-Julisch Venetien, die Region Venetien und das Land Kärnten einbezieht.

Dies wurde auch durch die stellvertretende Direktorin der Direktion für Arbeit, Ausbildung, Bildung und Familie der Autonomen Region Friaul-Julisch Venetien, Dr. Ketty Segatti, während der ersten grenzüberschreitenden Konferenz des Projekts „Neue Kompetenzen und Ausbildungswege im Zeitalter der Digitalisierung in der COVID-19-Ära“ betont, die am 18. März 2021 online stattfand.

Dr. Segatti hob außerdem die Bedeutung des lebenslangen Lernens im Rahmen der sich ändernden Dimension hervor, die die heutigen Bildungs- und Ausbildungswege kennzeichnet. „Der Dialog zwischen den Schulen und der

TABELLE 2:  
Im Rahmen von SCET-NET  
durchgeführte Aktivitäten

Aktivität	datum*
Erste grenzüberschreitende Konferenz „Neue Qualifikationen und Ausbildungswege im Zeitalter der Digitalisierung in der Covid-19-Ära“	18. März 2021
Zweite grenzüberschreitende Konferenz „Grenzüberschreitende Kompetenzen und Arbeitsplätze der Zukunft in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt“	22. April 2021
Online-Sprachkurse zur Vorbereitung auf die digitale Online-Messe	Von 11. bis 15. Oktober
Digitale Online-Messe	20. und 21. Oktober 2021

\* Durchführungszeitraum: 01/01/2018 ÷ 30/09/2020 - verlängert bis 31/12/2021

regionalen Gemeinschaft ermöglicht es, den Jugendlichen die regionalen kulturellen und produktiven Zusammenhänge näher zu bringen - den so genannten kapazitiven Kontext, den die Region Friaul-Julisch Venetien mit Regelungen, Strategien und gezielten Aktionen zu fördern versucht, indem sie die Ausbildungswege begünstigt, deren Qualitätsniveau anhebt und das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage durch Vereinbarungen fördert. Bislang wurden bereits 14 Vereinbarungen unterzeichnet - und weitere neun stehen zur Unterzeichnung an -, aus denen die Schulen 43 PCTO-Projekte auswählen können, d. h. Ausbildungswege zur Vervollständigung von Querschnittskompetenzen sowie Orientierungshilfen, die obligatorischer Bestandteil des Bildungswegs der 15- bis 18-Jährigen sind.“

Es liegt auf der Hand, dass bei der Ausbildung und der Lehrlingsausbildung die Verinnerlichung von Erfahrungen im Vordergrund stehen muss, wobei gleichzeitig großer Wert auf die übergreifenden Fähigkeiten und die internationalen Erfahrungen gelegt werden muss, die junge Menschen, die an Austausch- und Lehrlingsprogrammen teilnehmen, während ihrer Ausbildung im Ausland erwerben können. Neue Fertigkeiten und die Fähigkeit, sich an unterschiedliche, auch ausländische Arbeitsumgebungen anzupassen, sind von grundlegender Bedeutung für die

Anpassung an das Wirtschafts- und Produktionssystem des grenzüberschreitenden Gebiets.

Dank Projekten wie SCET-NET ist es möglich, rechtliche, verwaltungstechnische und organisatorische Hindernisse im Bereich der Aus- und Weiterbildung aufzudecken; eines der Ziele der Entscheidungsträger und der operativen Akteure in diesem Bereich muss es sein, diese Hindernisse abzubauen. Dies ist auch das Ziel des EVTZ Euregio Ohne Grenzen - zum Nutzen der Bürger: die so genannten *grenzüberschreitenden Hindernisse*, d. h. die Hindernisse verwaltungstechnischer und rechtlicher Art, die auf dem Gebiet vorhanden sind, auch dank der durchgeführten Projekte aufzuspüren und zu überwinden.

Der EVTZ Euregio Ohne Grenzen ist daher ein Instrument zur Überwindung zahlreicher Hindernisse, mit denen die Bürger in den Grenzgebieten tagtäglich konfrontiert sind. Er befasst sich beispielsweise mit den Bildungs- und Ausbildungssystemen für junge Menschen sowie mit den Bedürfnissen von Unternehmen und Arbeitnehmern, die auf dem Gebiet der Region täglich unterwegs sind.

**Susanna Penko**

Europäische Projektkoordinatorin  
EVTZ Euregio Ohne Grenzen



# IL PROGETTO TOOL4GENDER

## SUPPORTARE CHI OPERA IN AMBITO EDUCATIVO AD AFFRONTARE CON I GIOVANI IL FENOMENO DELLA VIOLENZA DI GENERE

# U

*n progetto europeo con  
l'obiettivo di promuovere  
la conoscenza del tema  
della violenza di genere e  
contribuire a rimuoverne le  
radici culturali e sociali*

**Chiara Cristini**

Come introdurre il tema della violenza di genere alle giovani generazioni? Il progetto Tool4Gender, finanziato dal programma Erasmus+ dell'UE, si propone di supportare familiari, docenti, educatori ed educatrici, nell'acquisire le informazioni basilari per conoscere il fenomeno e proporre attività didattiche e di riflessione a ragazzi e ragazze.

Da oltre due decenni l'Unione Europea promuove strategie e programmi specifici volti ad affrontare il fenomeno della violenza di genere, attraverso direttive e regolamenti specifici, strategie per la parità di genere e programmi dedicati<sup>1</sup>. In seguito alla Conferenza mondiale delle donne di Pechino del 1995<sup>2</sup>, l'UE ha posto la questione della violenza contro le donne come punto centrale delle proprie Strategie per la promozione dell'uguaglianza di genere, sottoscrivendo inoltre la Convenzione di Istanbul (2011) ed evidenziando l'importanza dell'Obiettivo 5 (Parità di genere) di Agenda 2030 dell'ONU, in cui la dimensione di *gender violence* è centrale. Tutti questi strumenti normativi e operativi hanno contribuito a migliorare le capacità di intervento da parte delle istituzioni, dei centri antiviolenza, degli specialisti, sia nelle attività connesse al supporto delle vittime, sia per agire efficacemente nei confronti dei perpetratori. Progressivamente, tuttavia, è emersa anche l'esigenza e la necessità

di intervenire sulle "radici culturali" che alimentano il fenomeno della violenza di genere. Riuscire a coinvolgere un maggiore numero di persone nell'attività di prevenzione rappresenta infatti una sfida fondamentale per i prossimi anni poiché, come hanno dimostrato numerosi studi realizzati sul fenomeno<sup>3</sup>, la violenza di genere ha profonde radici culturali che vengono trasmesse (talora inconsapevolmente) anche alle giovani generazioni, con il rischio di non riuscire più ad eliminarle. Per invertire questo processo ed attivare un cambiamento sociale profondo, vengono indicati come strategici sia il processo di diffusione del senso di *responsabilità collettiva*, sia la capacità di promuovere la cooperazione di un numero sempre più ampio di persone (UN Women, 2019), a partire da quegli adulti che possono svolgere un ruolo chiave nei confronti delle nuove generazioni: il corpo docente, gli educatori e le educatrici, i genitori e i familiari.

È a partire da questo quadro concettuale di riferimento che viene elaborato il progetto Tool4Gender (acronimo di: Tools to Support Teachers and Educational Institutions in the Prevention of Gender Violence), finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del Programma Erasmus+: una risposta al fabbisogno in/formativo degli "adulti-chiave" del processo educativo per supportarli nel percorso di intervento preventivo verso



le giovani generazioni. Il partenariato ha quindi sviluppato un kit di strumenti formativi e informativi per insegnanti, educatori/trici e familiari utilizzabile come autoformazione e come strumento di orientamento per accompagnare i/le giovani verso la conoscenza del fenomeno della violenza di genere.

Il progetto è stato avviato a settembre 2019 e si chiuderà a dicembre 2021, coinvolgendo sette partner provenienti da 5 Paesi dell'Unione Europea: Spagna, Italia, Romania, Estonia e Cipro (vedi Tabella 1). I partner sono stati individuati in base alle rispettive competenze sviluppate nell'ambito dell'educazione e della formazione, dell'apprendimento digitale, delle conoscenze relative alle tematiche di genere, all'ambito socio-sanitario e dell'inclusione sociale. In particolare, alcuni partner (HERON, SEAS, KVELOCE, IRES) hanno messo a disposizione le proprie esperienze, pratiche e strumenti sviluppati nella formazione agli adulti e nella creazione di strumenti pedagogico-didattici. Realtà come Save the Children, ECUW, hanno messo in comune la propria esperienza nella cura dei bambini e nelle politiche familiari e dei diritti dei bambini. GINSO, coordinatore di progetto, ha condiviso le proprie competenze maturate nell'assistenza specialistica per i minori vulnerabili, per prevenire la violenza di genere.

Ciascun partner ha coinvolto, a sua volta, una rete di operatrici dei centri antiviolenza, figure esperte sul tema della violenza di genere, docenti, educatori e familiari, con i quali ci si è confrontati durante le varie fasi di progetto per raccogliere opinioni, commenti e valutazioni sui prodotti elaborati.

## **I PRODOTTI REALIZZATI: TOOLKIT, VLE E L'APP**

Nell'ambito del progetto sono stati creati tre prodotti, con l'obiettivo di supportare gli adulti che svolgono un ruolo educativo e desiderano:

- acquisire informazioni sul fenomeno della violenza di genere;
- conoscere metodologie e strumenti di intervento e riflessione da proporre alle giovani generazioni con cui interagiscono;
- evitare di trasmettere, anche inconsapevolmente, stereotipi o pregiudizi.

È con questo approccio che sono stati sviluppati i prodotti: il *toolkit*, il *virtual learning environment (VLE)* e la *App*.

Il Toolkit: è un "manuale operativo" strutturato in due parti. Nella prima si trova una descrizione, per ciascun Paese partner, del sistema nazionale per quanto riguarda la violenza di genere (le normative, il sistema di intervento, i principali dati statistici sul fenomeno), i punti di forza e di debolezza delle strategie volte a prevenire e contrastare la violenza di genere. Nella seconda parte, suddivisa in due sezioni (8-12 anni e 13-16 anni), sono state catalogate buone prassi, esperienze e attività realizzate a livello UE per affrontare con i giovani le tematiche connesse al fenomeno. Considerato l'argomento e il target di riferimento, si ritiene importante evidenziare la rigosità del metodo seguito per identificare e analizzare le buone pratiche inserite nella pubblicazione. Ciascun partner ha individuato fino a 10 casi, che sono stati presentati e discussi con gli altri partner. Sono stati quindi sottoposti alla valutazione di esperti di tematiche di genere, psicologi, pedagogisti, operatrici di centri antiviolenza (almeno 3 per ciascun partner). Ciò ha portato ad inserire nel toolkit una selezione di 19 "buone prassi" per la fascia di età 8-12 anni e 16 esempi per i ragazzi di età compresa tra 13 e 16 anni.

La struttura delle schede è agile e di facile lettura: viene proposta una sintesi del metodo/progetto, gli obiettivi, i risultati attesi e indica la tipologia di violenza affrontata, gli argomenti correlati, gli strumenti necessari e la metodologia specifica dell'intervento, proponendo inoltre alcuni suggerimenti per rendere efficace l'intervento e superare possibili



TABELLA 1:  
Elenco dei Partner di Progetto, Loghi  
e Indirizzi

Logo	Nome	Link
	<b>GINSO</b> Asociacion para la gestion de la integracion social <i>Associazione per la gestione dell'integrazione sociale</i> Spagna - Coordinatore	<a href="https://www.ginso.org/">https://www.ginso.org/</a>
	<b>SEAS</b> Sociedad Española de Asistencia Sociosanitaria <i>Associazione per l'assistenza sociosanitaria di Valencia</i> Spagna	<a href="http://seasassociation.es/">http://seasassociation.es/</a>
	<b>Kveloce I+D+i</b> Tus ideas son nuestros proyectos <i>Società di consulenza in ricerca, sviluppo e innovazione Senior Europa</i> Spagna	<a href="http://www.kveloce.com">www.kveloce.com</a>
	<b>IRES FVG</b> Istituto di Ricerche economiche sociali Friuli Venezia Giulia <i>Impresa sociale</i> Italia	<a href="http://www.iresfvg.org">www.iresfvg.org</a>
	<b>Salvati Copiii</b> Save the Children Romania <i>Filiale di Dolj</i> Romania	<a href="http://www.salvaticopiii.ro">www.salvaticopiii.ro</a>
	<b>Heron</b> Digital Education - Mathisis LTD <i>Istituto di rierca per l'educazione virtuale</i> Cipro	<a href="http://www.mathisis.org">www.mathisis.org</a>
	<b>EUCW</b> Estonian Union for Child Welfare <i>OnG Unione Estone per il welfare dei bambini</i> Estonia	<a href="http://www.lastekaitseliit.ee">www.lastekaitseliit.ee</a>



criticità. Infine, ogni scheda è corredata da riferimenti sitografici e bibliografici.

Il VLE (Virtual Learning Environment) è un percorso formativo on line che propone un percorso di formazione rivolto a tre tipologie di target: insegnanti della scuola primaria, insegnanti della scuola secondaria e genitori. Il percorso è costruito in forma modulare, procedendo – per ciascuno dei target - da un primo modulo introduttivo “di base” verso i successivi livelli, articolati per ambiti tematici (co-educazione; modelli maschili e femminili; affettività e sessualità; tolleranza zero alla violenza di genere; la violenza in contesti virtuali) attraverso cui si rileggono le schede contenute nel toolkit. Terminato il percorso formativo in ambiente on line, gli adulti possono iniziare a utilizzare in modo informato e consapevole la App.

L'App rappresenta un prodotto con funzionalità al tempo stesso informativa ed educativa. Anche in questo caso si tratta di uno strumento rivolto agli adulti-chiave e non direttamente ai giovani. Educatori, insegnanti e altre figure educative, dopo avere seguito il percorso VLE, possono utilizzare la App per stimolare riflessioni, interventi e dibattiti nelle giovani generazioni. La App è costituita da una serie di domande a risposta multipla rivolte dal docente/familiare ai/alle giovani, utilizzando una modalità “a quiz”. Le risposte ottenute non si limitano a indicare un esito “giusto” o “sbagliato”, ma forniscono sempre una spiegazione articolata, volta a promuovere una maggiore conoscenza e consapevolezza del fenomeno.

È stato, infine, elaborato un manifesto, il decalogo: l'uguaglianza inizia in classe, in cui si ricordano alcune regole-base da seguire, in una sorta di “patto” che prevede di:

- utilizzare un linguaggio inclusivo;
- proporre sempre modelli maschili e femminili nelle varie discipline;
- promuovere il protagonismo delle ragazze;
- usare giochi non sessisti;

- stimolare una riflessione critica sulla visione sessista proposta dai media;
- rompere i pregiudizi di genere nel lavoro;
- promuovere relazioni sane tra coetanei;
- rompere i pregiudizi all'interno della classe;
- rendere consapevoli delle forme invisibili di violenza;
- parlare dei rischi connessi alle forme di violenza digitale.

Tutti i materiali sono disponibili in lingua inglese nel sito di progetto: [www.tool4gender.eu](http://www.tool4gender.eu), mentre le versioni in lingua italiana sono disponibili sul sito dell'Ires Fvg<sup>4</sup>.

Il progetto ha risentito della situazione pandemica e gli eventi moltiplicatori previsti inizialmente sono stati ridotti ad un unico evento per Paese, tenutosi in contemporanea tra settembre e ottobre 2020. In Friuli Venezia Giulia l'appuntamento si è svolto a Pordenone, coinvolgendo il Comune, gli istituti scolastici, gli enti di formazione, le associazioni e le cooperative che operano con i giovani, i centri antiviolenza (Vocedonna e Goap), gli organismi di parità regionale e locale. Si è deciso inoltre di coinvolgere l'Ordine dei giornalisti del Friuli Venezia Giulia, da anni impegnato nel promuovere una comunicazione rispettosa delle differenze di genere e al modo con cui vengono riportati i casi di violenza di genere.

## LA LESSON LEARNED E LE POTENZIALITÀ DEL PROGETTO

Il progetto ha rappresentato un'importante occasione di confronto sul piano internazionale non solo sul fenomeno della violenza di genere, ma soprattutto sulle differenze con cui i Paesi affrontano la tematica in ambito educativo e scolastico. Diversità che sono emerse sia in fase di selezione delle attività e buone prassi da includere nelle linee guida, sia nell'utilizzo di alcuni

termini specifici e perfino nella scelta dei colori da utilizzare nei prodotti. Ciò ha confermato come tutte le questioni connesse alla dimensione di genere abbiano radici culturali che possono dunque modificarsi nel tempo e nel contesto di riferimento.

Proprio grazie a questo confronto e dalle scelte effettuate tenendo conto di tutte le sensibilità e differenze, e considerando che tutti i deliverable5 sono stati sottoposti alla valutazione di merito di esperti di genere e violenza di genere, psicologi, pedagogisti, docenti e genitori, i prodotti realizzati garantiscono la validità dal punto di vista scientifico, sono facilmente utilizzabili con piccoli gruppi e gruppi-classe e offrono un'opportunità di apprendimento sia per gli adulti-chiave, sia per le giovani che devono imparare a orientarsi e muoversi consapevolmente nella società in cui vivono.

*Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autrice è la sola responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.*

**Chiara Cristini**

*Ricercatrice e referente per le pari opportunità di IRES FVG, Udine*

## NOTE

**1** Il primo programma fu Daphne, lanciato nel 1997. Nelle programmazioni 2007-14 e 2015-20 è confluito nel Programma REC - Rights, Equality and Citizenship. Nell'attuale programmazione 2021-27 è inserito nel programma CERV (sezione Daphne).

**2** La Dichiarazione di Pechino fu adottata dalla Quarta Conferenza Mondiale sulle Donne (4-15 settembre 1995) e rappresenta il punto di riferimento per le successive strategie in tema di diritti delle donne <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>

**3** Si rimanda alla bibliografia.

**4** <https://www.iresfvg.org/tool4gender-tools-to-support-teachers-and-educational-institutions-in-the-prevention-of-gender-violence/>

**5** (NdR) Risultati di progetto messi a disposizione





## BIBLIOGRAFIA

**Bagattini D., Calzone S., Pedani**

**V.** *Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale* in: *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 2019, 11-30

**Beltramini L.** *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Carocci, Roma, 2020

**Biemmi I.** *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier, Torino, 2017

**Biemmi I., Leonelli S.** *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2016

**Bonura M.L.** *Che genere di violenza*. Erickson, Trento, 2018

**Bordieu P.** *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 1998

**Giomi E.** (2019), *La rappresentazione della violenza di genere nei media*. Frame, cause e soluzioni del problema nei programmi RAI. in *Studi sulla questione criminale*. 1-2, 2019, gennaio-agosto, 223-248

**Romito P.** *Un silenzio assordante. La violenza occultata su donne e minori*. F. Angeli, Milano, 2016

**UN Women** *What Will It Take? Promoting Cultural Change To End Sexual Harassment*. ONU, New York, 2019

**Vaccaro S.** (a cura di) *Violenza di genere. Saperi contro*. Mimesis, Milano, 2016

**Volpato C.** *Psicologia del maschilismo*. Laterza, Bari, 2013

## SITOGRAFIA

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY – Istituto Europeo per l'uguaglianza di genere <https://eige.europa.eu/>

ISTAT - Banca dati Violenza sulle donne: <http://dati-violenzadonne.istat.it/>

UN Women - Organizzazione delle Nazioni Unite dedicata all'uguaglianza di genere e all'empowerment delle donne: <https://www.unwomen.org/en>

# TOOL4GENDER PROJECT

## SUPPORTING THE PROFESSIONALS WORKING IN EDUCATION TO DEAL WITH THE PHENOMENON OF GENDER-BASED VIOLENCE WITH YOUNG PEOPLE

**Chiara Cristini**

# A

*n European project with the objective of promoting awareness of the issue of gender-based violence and contributing to removing its cultural and social roots*

How to introduce the topic of gender-based violence to the younger generation? The Tool4Gender project, funded by the EU's Erasmus+ programme, aims to support family members, teachers, educators and trainers in acquiring basic information about the phenomenon and proposing educational and reflection activities to boys and girls.

For more than two decades, the European Union has been promoting specific strategies and programmes aimed at addressing the phenomenon of gender-based violence, through specific directives and regulations, gender equality strategies and dedicated programmes<sup>1</sup>. Following the 1995 Beijing World Conference on Women<sup>2</sup>, the EU has placed the issue of violence against women as a central point in its Strategies for the promotion of gender equality, by also signing the Istanbul Convention (2011) and highlighting the importance of Goal 5 (Gender equality) of the UN 2030 Agenda, in which the dimension of gender violence is central. All these regulatory and operational tools have contributed to improve the capacity of institutions, anti-violence centres and specialists to intervene, both in activities related to victim support and to act effectively against perpetrators. Progressively, however, the need to address the "cultural roots"<sup>3</sup> of gender-based violence has also emerged. Involving a larger number of people in

prevention activities is a fundamental challenge for the coming years because, as several studies on the phenomenon have shown<sup>3</sup>, gender-based violence has deep cultural roots that are transmitted (sometimes unconsciously) also to the younger generations, with the risk of not being able to eliminate them. In order to reverse this process and bring about a profound social change, both the process of spreading a sense of collective responsibility and the ability to promote the cooperation of an increasingly large number of people (UN Women, 2019) are indicated as strategic, starting with those adults who can play a key role in relation to the new generations: the teaching staff, educators, parents and family members.

It is from this conceptual framework of reference that the Tool4Gender project (acronym of: Tools to Support Teachers and Educational Institutions in the Prevention of Gender Violence), funded by the European Union under the Erasmus+ Programme: a response to the in/training needs of "key adults" in the educational process in order to support them in their preventive action towards the younger generations. The partnership has therefore developed a kit of training and information tools for teachers, educators and family members that can be used as self-training and as a guidance tool to accompany young people towards

*Traduzione del testo in lingua inglese a cura della Redazione, si ringrazia la prof.ssa Anna Colesan per la supervisione della traduzione*



knowledge of the phenomenon of gender-based violence.

The project started in September 2019 and will close in December 2021, involving seven partners from five EU countries: Spain, Italy, Romania, Estonia and Cyprus.

The partners were identified on the basis of their respective competences developed in the fields of education and training, digital learning, knowledge related to gender issues, social-health and social inclusion. In particular, some partners (HERON, SEAS, KVELOCE, IRES) provided their experiences, practices and tools developed in adult education and in the creation of pedagogical-didactical tools. Realities such as Save the Children, ECUW, shared their experience in childcare, family policies and children's rights. GINSO, project coordinator, shared its expertise in specialised assistance for vulnerable children to prevent gender-based violence.

Each partner involved, in turn, a network of operators of anti-violence centres, experts on the theme of gender-based violence, teachers, educators and families, with whom they met during the various project phases to collect opinions, comments and evaluations on the products developed.

## **DEVELOPED PRODUCTS: TOOLKIT, VLE AND APP**

Three products were created as part of the project, with the aim of supporting adults who play an educational role and want to

- acquire information on the phenomenon of gender-based violence
- know methodologies and tools for intervention and reflection to be proposed to the younger generations with whom they interact;
- avoid transmitting, even unconsciously, stereotypes or prejudices.

It is with this approach that the products were developed: the toolkit, the Virtual Learning Environment (VLE) and the App. The Toolkit is an "operational manu-

al" structured in two parts. In the first part there is a description of the national system of gender-based violence for each partner country (legislation, intervention system, main statistical data), strengths and weaknesses of strategies to prevent and combat gender-based violence. In the second part, divided into two sections (8-12 years old and 13-16 years old), good practices, experiences and activities carried out at EU level to address issues related to the phenomenon with young people were catalogued. Considering the topic and the target audience, it is important to highlight the rigorousness of the method followed to identify and analyse the good practices included in the publication. Each partner identified up to 10 cases, which were presented and discussed with the other partners. They were then submitted to the assessment of gender experts, psychologists, pedagogues, anti-violence centres (at least 3 for each partner). This led to the inclusion in the toolkit of a selection of 19 'good practices' for the 8-12 age group and 16 examples for 13-16 year olds.

The structure of the factsheets is agile and easy to read: a summary of the method/project, the objectives, the expected results and the type of violence addressed, the related topics, the necessary tools and the specific methodology of the intervention are proposed, together with some suggestions to make the intervention effective and to overcome possible criticalities. Finally, each sheet is accompanied by siteographic and bibliographic references. The VLE (Virtual Learning Environment) is an online training pathway aimed at three target groups: primary school teachers, secondary school teachers and parents. The course is constructed in modular form, proceeding - for each of the targets - from an initial "basic" introductory module towards the subsequent levels, divided into thematic areas (co-education; male and female models; affectivity and sexuality; zero tolerance to gender-based violence; violence in vir-

tual contexts) through which the cards contained in the toolkit are re-read. At the end of the online training, adults can start to use the App in an informed and aware way.

The App is a product with both informative and educational functions. Again, it is a tool aimed at key adults and not directly at young people. Educators, teachers and other educational figures, after having followed the VLE pathway, can use the App to stimulate reflections, interventions and debates in the young generations. The App is made up of a series of multiple choice questions posed by the teacher/family member to the young people, using a "quiz" mode. The answers obtained are not limited to indicating a 'right' or 'wrong' outcome, but always provide an articulated explanation, aimed at promoting greater knowledge and awareness of the phenomenon.

Finally, a manifesto was drawn up, The Decalogue: Equality Begins in the Classroom, which recalls some basic rules to be followed, in a sort of "pact" that provides for:

- using inclusive language
- always proposing male and female models in the various disciplines;
- promoting the protagonism of girls;
- using non-sexist games;
- stimulating critical reflection on the sexist vision proposed by the media;
- breaking down gender prejudices at work;
- promoting healthy relationships between peers;
- breaking down prejudices within the classroom;
- making people aware of invisible forms of violence;
- talking about the risks associated with digital forms of violence.

All materials are available in English on the project website: [www.tool4gender.eu](http://www.tool4gender.eu), while the Italian versions are available on the Ires FVG website<sup>4</sup>.

The project was affected by the pandemic situation and the multiplier events initially planned were reduced to a single

event per country, held at the same time between September and October 2020. In Friuli Venezia Giulia, the event was held in Pordenone, involving the municipality, schools, training institutions, associations and cooperatives working with young people, anti-violence centres (Vocedonna and Goap), and regional and local equality bodies. It was also decided to involve the Order of Journalists of Friuli Venezia Giulia, which has been committed for years to promoting communication that respects gender differences and the way in which cases of gender-based violence are reported.

## LESSONS LEARNED AND POTENTIAL OF THE PROJECT

The project was an important opportunity for an international debate not only on the phenomenon of gender-based violence, but above all on the differences in the way countries deal with this issue in education and schools. These differences emerged both in the selection of activities and good practices to be included in the guidelines, and in the use of specific terms and even in the choice of colours to be used in the products. This confirmed that all gender-related issues have cultural roots which can therefore change over time and in the context of reference.

Thanks to this comparison and to the choices made taking into account all sensitivities and differences, and considering that all the deliverables<sup>5</sup> were submitted to the evaluation of merit by experts in gender and gender-based violence, psychologists, pedagogues, teachers and parents, the products produced guarantee validity from a scientific point of view, are easy to use with small groups and class groups and offer a learning opportunity both for key adults and for young people who have to learn to orient themselves and move consciously in the society in which they live.

*This project has been funded with sup-*



port from the European Commission. This publication (communication) reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

**Chiara Cristini**

Researcher and Equal Opportunities Coordinator, IRES FVG, Udine

## NOTES

**1** The first programme was Daphne, launched in 1997. In the 2007-14 and 2015-20 programming was incorporated into the REC - Rights, Equality and Citizenship Programme. In the current programming period 2021-27 it is included in the CERV programme (Daphne section).

**2** The Beijing Declaration was adopted by the Fourth World Conference on Women (4-15 September 1995) and represents the reference point for subsequent strategies on women's rights <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>

**3** See references – Bibliography.

**4** <https://www.iresfvg.org/tool4gender-tools-to-support-teachers-and-educational-institutions-in-the-prevention-of-gender-violence/>

**5** (Ed.) Project results made available

## BIBLIOGRAPHY

**Bagattini D., Calzone S., Pedani V.**

*Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale* in: *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 2019, 11-30

**Beltramini L.** *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola.* Carocci, Roma, 2020

**Biemmi I.** *Educazione sessista.*

*Stereotipi di genere nei libri delle elementari.* Rosenberg & Sellier, Torino, 2017

**Biemmi I., Leonelli S.** *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Rosenberg & Sellier, Torino, 2016

**Bonura M.L.** *Che genere di violenza.* Erickson, Trento, 2018

**Bourdieu P.** *Il dominio maschile.* Feltrinelli, Milano, 1998

**Giomi E.** (2019), *La rappresentazione della violenza di genere nei media.* Frame, cause e soluzioni del problema nei programmi RAI. in *Studi sulla questione criminale.* 1-2,2019, gennaio-agosto, 223-248

**Romito P.** *Un silenzio assordante. La violenza occultata su donne e minori.* F. Angeli, Milano, 2016

**UN Women** *What Will It Take? Promoting Cultural Change To End Sexual Harassment.* ONU, New York, 2019

**Vaccaro S.** (a cura di) *Violenza di genere.* Saperi contro. Mimesis, Milano, 2016

**Volpato C.** *Psicologia del maschilismo.* Laterza, Bari, 2013

## WEBSITES

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY <https://eige.europa.eu/>

ISTAT Violence against women database: <http://dati-violenzadonne.istat.it/>

UN Women - United Nations organisation dedicated to gender equality and the women empowerment: <https://www.unwomen.org/en>



# “EDUCAZIONE PER L’AZIONE PER IL CLIMA”

## SVILUPPARE CONSAPEVOLEZZA E CAPACITA' DI AGIRE RISPETTO ALLA CRISI CLIMATICA

P

resentazione di  
“Educazione per l’Azione per il Clima”, un modulo didattico pronto all’uso per un percorso di 10 ore di lezione. Disponibile in: inglese, italiano, sloveno

Max Paoli, Giulia Gennari

Cos'è l'effetto serra?  
Cos'è l'impronta di carbonio?  
Perché si parla di crisi climatica?  
Possiamo fare qualcosa?

“Educazione per l’Azione per il Clima” spiega questi e altri concetti, per guidare intuitivamente giovani e adulti nella comprensione del tema del cambiamento climatico, tanto dibattuto ma spesso non correttamente inquadrato.

### INTRODUZIONE

La Regione FVG ha scelto di sostenere il progetto educativo proposto dagli autori Max Paoli e Giulia Gennari per trasmettere le basi cognitive necessarie per addentrarsi nel tema della crisi climatica, capendo la complessità e la fragilità del contesto ambientale in cui viviamo e l’assoluta urgenza nel tutelarlo.

Il modulo didattico “Educazione per l’Azione per il Clima” è rivolto a docenti e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, nonché alla cittadinanza intera, configurandosi come un progetto in linea con quanto sottolineato dall’Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare con l’Obiettivo n. 13 *Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico*.<sup>1</sup>

Il progetto è stato sostenuto attra-

verso l’organizzazione di due webinar divulgativi dal titolo “Il Clima nella scuola: conoscenze per il futuro”, che si sono svolti nei mesi di ottobre e novembre 2021, con la partecipazione di esponenti di spicco del mondo scientifico nazionale e internazionale e con un pubblico di alcune centinaia di docenti, ricercatori e studenti provenienti da tutto il mondo.

Il coinvolgimento della Regione FVG ha permesso di rendere disponibile gratuitamente a chiunque il modulo didattico, scaricabile sulle pagine web regionali, oltre che la sua diffusione con una campagna promozionale mirata e la traduzione dello stesso dalla lingua inglese a quella italiana e slovena, per permettere una più ampia fruizione da parte delle scuole del territorio regionale.<sup>2</sup>

### PERCHÉ “EDUCAZIONE PER L’AZIONE PER IL CLIMA”?

Il benessere futuro delle società umane, e persino la nostra sopravvivenza ed esistenza, sono compromessi dall’attuale crisi climatica.

Nonostante i numerosi dati a sostegno di ciò, molte persone non apprezzano il livello di rischio che la crisi climatica presenta per l’umanità: come programmato dall’evoluzione, la mag-



gior parte di noi risponde a situazioni che impongono rischi immediati, piuttosto che a conseguenze disastrose in un futuro più lontano.

È anche vero, però, che l'educazione con conoscenze e informazioni adeguate può cambiare questo aspetto antropologico del nostro comportamento. Il modulo didattico "Educazione per l'Azione per il Clima" fornisce un'educazione climatica di base accessibile a tutti.

## **GIOVANI E CAMBIAMENTO CLIMATICO**

I giovani possono essere particolarmente sensibili al tema della crisi climatica perché percepiscono che può influenzare il loro futuro.

Allo stesso tempo, hanno un enorme ruolo potenziale nelle attività e nelle azioni per portare un reale cambiamento.

Tuttavia, hanno bisogno di essere dotati di conoscenze che possano promuovere la comprensione, la consapevolezza e quindi le decisioni.

L'attuale modello educativo non stabilisce collegamenti sufficienti e adeguati con la Terra e la sua vulnerabilità all'impatto umano: è solo attraverso l'apprezzamento dei sistemi naturali e delle meraviglie biologiche che noi, sia giovani che anziani, possiamo costruire il rispetto e la connessione con l'ambiente che ci farà desiderare di proteggerlo.

## **UN MODULO DIDATTICO PER INSEGNANTI E STUDENTI ASSIEME**

Caratteristiche del modulo:

- Pronto all'utilizzo in classe per tutti gli insegnanti: sebbene le lezioni possano beneficiare dalle conoscenze personali degli insegnanti, non è necessaria una formazione

scientifico, né è richiesto un grande lavoro preparatorio. Il modulo didattico "Educazione per l'Azione per il Clima" aspira ad essere uno strumento comune, per insegnanti e studenti, da utilizzare per avvicinarsi al tema del cambiamento climatico, seguendo assieme le risorse e le domande guidate contenute nel materiale scaricabile.

- Rivolto a un ampio target: non sono richieste conoscenze scientifiche pregresse per la comprensione delle questioni oggetto del modulo didattico; è invece utile la capacità di analisi, di ragionamento e di connessione tra gli argomenti, che potrà essere più o meno guidata dagli insegnanti in base al livello degli studenti, i quali potrebbero rientrare in una fascia di età ampia, dai 12/13 ai 17/18 anni.
- Utile per veicolare consapevolezza e capacità di agire: il fine di questo modulo è veicolare una visione d'insieme sul concetto di crisi climatica, sulle cause, le conseguenze, e le soluzioni. Mira a stimolare la riflessione e a ispirare scelte, azioni, abitudini e stili di vita più consapevoli, come base necessaria per una risposta alla crisi climatica e alle questioni ad essa connesse.

## **LA STRUTTURA DEL MODULO DIDATTICO "EDUCAZIONE PER L'AZIONE PER IL CLIMA"**

Il modulo didattico "Educazione per l'Azione per il Clima" è un pdf di 29 pagine, contenente tutto il necessario per guidare studenti e insegnanti nella tematica del cambiamento climatico.

Questo modulo didattico è composto da 8 argomenti (vedere Tabella 1), attentamente selezionati per guidare gli studenti in maniera intuitiva nella comprensione delle questioni legate

TABELLA 1  
Gli 8 argomenti selezionati per il  
modulo didattico "Educazione per  
l'Azione per il Clima"

## Educazione per l'azione per il clima

### Argomenti

- |   |  |
|---|--|
| 1 | L'effetto serra  |
| 2 | I combustibili fossili: depositi di "Antica luce solare"           |
| 3 | Livelli di CO <sub>2</sub> : curva di Keeling e nuclei di ghiaccio |
| 4 | Cambiamento dell'uso del suolo e allevamento di animali            |
| 5 | L'IPCC e le sue raccomandazioni                                    |
| 6 | L'impronta di carbonio   |
| 7 | Tecnologie verdi e cattura del carbonio                            |
| 8 | Adattamento e conoscenza per un cambio di mentalità                |

al cambiamento climatico. Il modulo è sviluppato in lingua inglese, italiana e slovena.

Ognuno degli 8 argomenti è sviluppato in un piano di lezione *auto-sufficiente e pronto all'uso*, in quanto completo di:

- concetti principali per quell'argomento
- obiettivi di apprendimento per quell'argomento
- link per le risorse da usare in classe per lo svolgimento della lezione
- domande da porre agli studenti per estrapolare i concetti chiave contenuti nelle risorse
- messaggi da portare a casa dopo aver discusso sulle risorse utilizzate in classe.

(Vedere Tabella 2)

Le *risorse* sono quasi tutti video e pochi articoli; il modulo, così strutturato, è completabile in circa 10 ore di lezione, con una preparazione minima o nulla da parte dell'insegnante, avendo bisogno unicamente di una connessione internet per utilizzare assieme agli studenti le risorse contenute in ogni piano di lezione.

In più, per ogni piano di lezione è suggerita un'attività laboratoriale di classe, per spingere gli studenti a correlare i concetti emersi in classe con aspetti della propria vita personale.

## COME USARE I PIANI DI LEZIONE PER PORTARE L'ARGOMENTO DEL CLIMA IN CLASSE

In base alle conoscenze dell'insegnante, è possibile introdurre le lezioni in diversi modi. Tuttavia, per gli insegnanti che non avessero familiarità con gli argomenti proposti, suggeriamo di:

- dedicare alcuni minuti alla lettura completa dei punti contenuti all'interno della tabella/piano di lezione, e prendere visione in via preliminare delle risorse, concentrandosi poi per un momento sulle domande da utilizzare con i ragazzi per estrapolare i concetti chiave;

- iniziare la lezione leggendo assieme agli studenti il titolo dell'argomento e i principali concetti per esso elencati; la lezione può continuare utilizzando le risorse indicate e rispondendo assieme alle domande guidate.

Oltre agli 8 piani di lezione e le rispettive attività suggerite, il modulo contiene ulteriori risorse da poter utilizzare in classe per approfondire sia il tema del cambiamento climatico sia altri argomenti legati alla sostenibilità, e idee per progetti da proporre agli studenti, divise in due gradi di difficoltà.



**PIANO DELLA LEZIONE PER L'ARGOMENTO: L'effetto serra**

**Concetti principali**

- Anche se la maggior parte della radiazione solare viene riflessa nello spazio, una parte viene intrappolata
- Una parte della luce solare rimane nell'atmosfera come energia termica
- I gas serra (GHG) contribuiscono a catturare l'energia nell'atmosfera
- La quantità di gas serra nell'atmosfera influenza la sua temperatura
- L'effetto serra ha sia componenti naturali che antropogeniche
- Un livello base di effetto serra è utile per la vita sul pianeta
- Un aumento della quantità di gas serra si traduce in un maggiore effetto serra

**Obiettivi di apprendimento**

- Spiegare l'effetto serra
- Delineare come l'aumento delle emissioni di gas serra porta al riscaldamento globale
- Differenziare tra gli effetti serra naturali e potenziati
- Identificare almeno tre gas serra e metterli in relazione con le attività umane

**Risorse**

- Video della BBC su "L'effetto serra in una bottiglia" <https://www.youtube.com/watch?v=Ge0jYDcazy> [2,19 minuti]
- Video di National Geographic su "Global Warming 101" <https://www.youtube.com/watch?v=oJAbATJCugs> [3,03 minuti]

**Domande guida per la discussione in classe**

- Analizzate il primo video: cosa è stato fatto e cosa mostra?
- Era un esperimento scientifico? Era accurato?
- Nonostante i suoi limiti, è ancora una valida rappresentazione dell'effetto serra?
- Analizzate il secondo video: quali sono i suoi punti principali?
- Da quanto tempo il clima e l'atmosfera della terra sono relativamente stabili?
- Cos'è cambiato? Da quando?
- La Terra si è riscaldata tra 1 e 1,5°C in media. Perché questo è rilevante?

Discutete:

- I) le diverse cause delle emissioni di gas serra
- II) le varie conseguenze

**Messaggi da portare a casa**

- Agli studenti dovrebbe essere chiesto di scrivere punti di sintesi e riflessioni
- Gli studenti dovrebbero collegare le nuove conoscenze di questa lezione con gli argomenti delle lezioni successive
- Grandi quantità di gas serra come CO<sub>2</sub> e CH<sub>4</sub> vengono rilasciate dalle attività umane
- L'accumulo di quantità eccessive di gas serra aumenta l'effetto serra
- L'aumento dei gas serra nell'atmosfera provoca eventi meteorologici estremi
- Il riscaldamento del pianeta sta causando perturbazioni del clima

TABELLA 2  
Il piano della lezione per il primo argomento: "L'Effetto Serra".

## VALIDAZIONE DEL MODULO

Il modulo didattico “Educazione per l’Azione per il Clima”, è stato sottoposto a controlli di qualità, ottenendo l’appoggio da parte di: Ko Barret, Vicepresidente dell’IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*); Lučka Kajfež Bogataj, Università di Lubiana e Premio Nobel per la Pace dell’IPCC 2007; Jenna Cains, Responsabile Comunità e Istruzione della *Biosfera UNESCO di Galloway e Ayrshire meridionale* (Scozia, UK).

## SPERIMENTAZIONI SUL TERRITORIO REGIONALE

Nell’anno scolastico in corso è stata avviata la sperimentazione del modulo didattico, grazie al lavoro di alcuni Istituti scolastici del territorio, con capofila l’Educando Statale “Collegio Uccellis” di Udine.

Anche gli Enti di Istruzione e Formazione professionale del FVG hanno avviato le sperimentazioni in classe del materiale proposto.

*Autori del modulo didattico*

**Max Paoli**

**Giulia Gennari**

## NOTE

**1** <https://unric.org/it/obiettivo-13-promuovere-azioni-a-tutti-i-livelli-per-combattere-il-cambiamento-climatico/>

**2** Il modulo didattico è disponibile online nelle tre lingue alla seguente pagina web della Regione FVG: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-scuole/FOGLIA11/articolo.html>



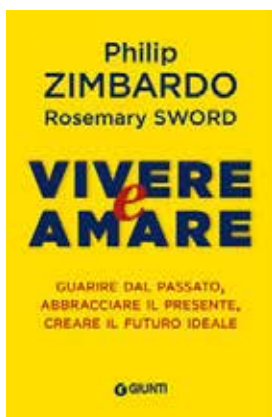


# VIVERE E AMARE

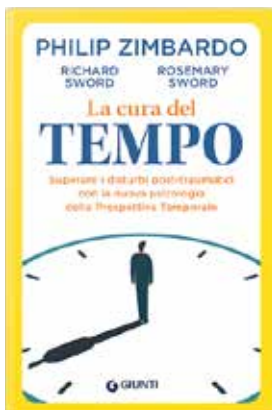
## LA CURA DEL TEMPO

### DUE TESTI DI PHILIP ZIMBARDO ET ALTRI

Fortunato Mior



Philip Zimbardo, Rosemary Sword  
GIUNTI (2019)  
255 pagine



Philip Zimbardo, Richard Sword, Rosemary Sword  
GIUNTI (2019)  
330 pagine

Tra i diversi libri di Philip Zimbardo pubblicati in Italia *Vivere e amare* e *La cura del tempo* sono i più recenti ed entrambi sono strettamente collegati alla teoria, elaborata dall'autore, che va sotto il nome di Teoria della Prospettiva Temporale, TTP, ben descritta in un testo fondamentale – *Il paradosso del tempo* - pubblicato in Italia nel 2009 e oggi pressoché introvabile (in Friuli Venezia Giulia è consultabile presso la biblioteca comunale di Codroipo).

Come è risaputo la Teoria della Prospettiva Temporale e il relativo test (Zimbardo Time Perspective Test - ZTPT) individua sei dimensioni temporali – passato positivo, passato negativo, presente edonistico, presente fatalistico, futuro e futuro trascendente – che influenzano il nostro modo di vivere.

In *Vivere e amare* gli autori indagano alcuni ambiti della vita quotidiana (bullismo, ostracismo, genitorialità) dimostrando in che modo la prospettiva temporale vi influisce. Attraverso la presentazione di storie reali si descrive chi ha superato un passato molto negativo concentrandosi sugli aspetti del passato positivo, affermando con perspicacia il presente edonistico e lavorando costantemente per creare un futuro positivo e significativo. Infatti, la tesi principale del libro consiste nel ritenere che una persona è "instabile" quando il suo focus principale è costituito da una pro-

spettiva temporale negativa o da una esasperazione del presente fatalistico o una estremizzazione della dimensione futuro. Secondariamente, nel ritenere che imparando a bilanciare la prospettiva temporale si può pervenire a una vita più felice e piena di significato.

Un altro costrutto espresso nel libro è quello di *Relazione tossica* intendendo con ciò una relazione vissuta negativamente, dove la persona si sente svalutata e incompresa dall'altro/a e dove diventa difficile cambiare e crescere. Per gli autori si può porre fine ad una relazione tossica modificando la prospettiva temporale: lasciando le esperienze passate negative che possono perpetuare comportamenti inadeguati e valorizzando il presente e il futuro.

Tra gli esempi riportati nel libro a titolo esemplificativo riportiamo quello della vittima di bullismo connotata da ricordi negativi, da paure attive nel presente e immaginate nel futuro. In queste situazioni l'intervento proposto nel testo è consistito nel sostituire il vissuto negativo con immagini positive e rassicuranti tratte da disegni che la giovane aveva elaborato.

In *La cura del tempo* Zimbardo e i suoi collaboratori affrontano una particolare e difficile patologia psicologica qual è il Disturbo da stress post-traumatico (Post Traumatic Stress Disorder - PTSD), un disturbo dell'ansia che si manifesta in



seguito all'esposizione a un trauma. Chi soffre di PTSD rimane come bloccato nel tempo, infatti, come dice il termine *post trauma*, il trauma è avvenuto nel passato ma le persone che ne soffrono non sono in grado di "lasciarlo indietro e andare avanti". Nel libro gli interventi proposti, a differenza di quelli di *Vivere e amare*, vengono meglio precisati e strutturati in una terapia, TPT, costituita da sei passi e considerata dagli autori una evoluzione e integrazione della terapia cognitivo-comportamentale (Cognitive-Behaviour Therapy - CBT).

Traumi da guerra, traumi della vita quotidiana, violenze subite dalle donne sono i casi ampiamente trattati e danno una idea chiara e comprensibile della procedura terapeutica.

I due libri, insieme, non solo danno una sufficiente idea del costrutto della *prospettiva temporale* ma offrono spunti interessanti per chi opera nei diversi ambiti della psicoterapia e del counselling: si pensi, ad esempio, all'ambito dell'orientamento scolastico e professionale laddove una inadeguata prospettiva temporale può rendere ad uno studente più difficile l'elaborazione progettuale del futuro.

**Fortunato Mior**

*Psicologo*

*Ex dipendente della*

*Regione Autonoma FVG*

*Direzione Centrale lavoro, formazione,*

*istruzione e famiglia*

*Servizio ricerca, apprendimento permanente e FSE*



# LAVORARE CON IL FUTURO

## IDEE E STRUMENTI PER GOVERNARE L'INCERTEZZA

**Antonella Santin**



Roberto Poli  
EGEA (2019)  
215 pagine

Quando si parla di orientamento scolastico e professionale la prima associazione è con la parola "futuro".

Alla parola futuro si può associare "previsione"; ma il quasi-ossimoro "futuro anticipante" ci può risultare di difficile comprensione.

Come si può prevedere anticipatamente quello che accadrà in futuro?

Non avendo niente a che fare con l'astrologia, il professionista che si occupa di previsioni lavora con il futuro con la mente aperta; offre una panoramica delle principali interazioni tra teoria, metodologia e realizzazione operativa; è pronto alle sorprese e preparato a gestire e governare l'incertezza in una società moderna in cui l'accelerazione è un elemento costitutivo.

Tutto ciò si basa sullo studio dei tre ambiti principali della teoria del futuro:

- previsione (*forecast*): uso di diversi modelli che forniscono indicazioni sull'andamento di certi trend e su cosa potrebbe succedere visto i fatti precedenti;
- scoperta (*foresight*): le cose possono andare in modi diversi, i futuri possibili sono molteplici e contengono autentiche innovazioni e discontinuità dai fatti precedenti;
- anticipazione (*anticipation*): traduzione dei modelli in decisioni e azioni quale aspetto costitutivo

del lavoro sul futuro.

L'autore, dopo aver illustrato i concetti che portano a "guardare" il futuro con occhi diversi, fornisce definizioni nuove e articolate di concetti, apparentemente semplici, che caratterizzano il "lavorare con il futuro", come:

- *megatrend*: serie coordinata di eventi e cambiamenti in corso da molti anni (decenni), che promettono di perdurare ancora a lungo e le cui variabili fondamentali sono determinate;
- rischio: variabili di cambiamento che sottopongono gli organismi a stress e a cui possiamo rispondere sfruttando le novità a nostro vantaggio
- incertezza: situazione che non ha probabilità conosciuta di accadere;
- complicato: sistema che si comprende attraverso un'analisi strutturale ed è possibile distinguere individualmente diverse cause
- complesso: sistema che si comprende attraverso un'analisi funzionale e che derivano da molteplici cause interagenti che non possono essere distinte.

La seconda parte del testo ci accompagna verso l'acquisizione di competenze futuriste utilizzando esercitazioni, riflessioni, stimoli di *co-working*, ricerca statistica e analisi di dati.



Cosa **NON È** lavorare con il futuro:

- fare previsioni,
- sognare ad occhi aperti,
- guardare le stelle,
- utopia.

Cosa **È** lavorare con il futuro:

- impostare un modello di ricerca,
- documentarsi,
- visualizzare,
- agire.

Nell'attuale situazione incerta è necessario adottare nuove prospettive, pensare in modo diverso, analizzare i dati in modo diverso per poter prendere decisioni innovative al fine di "governare" il futuro o comunque essere pronti a qualsiasi evenienza possa succedere.

Se il passato – e lo stiamo verificando – non è più sufficiente per indicarci la strada da prendere, non ci resta che guardare al futuro con gli strumenti adatti che ci permetteranno di accettare anche l'insicurezza che il "non conosciuto" porta con sé.

"Guardare al futuro" può essere lo stimolo adatto per dare una svolta innovativa alle procedure formative adottate dalle Istituzioni scolastiche. I Dirigenti e i Docenti, utilizzando un nuovo modo di organizzare e programmare le azioni educative, possono aiutare i giovani a prendere decisioni innovative per essere protagonisti della propria realizzazione personale e sociale.

### **Antonella Santin**

*Psicologa*

*Coordinatrice della Struttura stabile di sostegno all'orientamento educativo area friulana*

*Regione Autonoma FVG*

*Direzione Centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia*

*Servizio ricerca, apprendimento permanente e FSE*

# MI DECIDO

## SCEGLIERE CON PROTAGONISMO

Massimo Ravasi



Edizioni Centro Studi  
Erickson S.p.A., 2019  
147 pagine

### LETTURE PER POTENZIARE LA CAPACITÀ DI DECISIONE: PRESENTAZIONE DEL LIBRO DA PARTE DELL'AUTORE

Proposto alla casa editrice Erickson, il libro "Mi decido" viene classificato come un romanzo di formazione. La definizione di questo genere è: "Il romanzo di formazione o *Bildungsroman* (dal tedesco) è un genere letterario riguardante l'evoluzione del protagonista verso la maturazione e l'età adulta, nonché la sua origine storica. In passato lo scopo del romanzo di formazione era quello di promuovere l'integrazione sociale del protagonista, mentre oggi è quello di raccontarne emozioni, sentimenti, progetti, azioni viste nel loro nascere dall'interno." (cfr Wikipedia)

È una definizione che gli calza a pennello, perché "Mi decido" è un romanzo che racconta le avventure di un ragazzino che frequenta la terza media e comincia a pensare a cosa fare l'anno successivo. Le avventure di Marco non raccontano solo della scuola futura ma di come ogni giorno siamo chiamati a fare delle scelte. Il messaggio che vuole trasmettere il romanzo è che possiamo imparare a scegliere se ci mettiamo in

gioco. Tuttavia, non basta la pro-attività: si hanno bisogno, sempre più ormai, di strategie in grado di guidare e facilitare il processo di scelta. Una fra tutte? Rallentare e incrementare la conoscenza di sé. Potenziare la consapevolezza per fronteggiare un contesto che è andato oltre la liquidità: ormai è una realtà VUCA (volatile, incerta, complessa e ambigua) come specificato dal *Design Thinking*.

E Marco ce la metta tutta, e soprattutto, in questa avventura, non è solo: vicino a lui ci sono i suoi genitori, imperfetti come siamo noi umani, i professori con pregi e difetti e gli amici, quegli amici che in adolescenza partecipano a dare forma a chi siamo perché specchio di una identità in continua evoluzione.

Orientamento e narrazione: l'idea è stata di lavorare su un terreno a multi-strato; la storia per tenere viva l'attenzione, motivare alla lettura, più sotto i dialoghi con i professori, con gli orientatori, con gli amici e i genitori. Ancora più giù ci si imbatte nello strato della metacognizione: potenziare il pensiero critico e la capacità di guardarsi da fuori, come essere telecamera di sé stessi per osservarsi in ciò che si fa.

Per chi vuole sono proposte delle schede di approfondimento: per sperimentare direttamente ciò che vive il protagonista. Le schede sono state volute per promuovere un passaggio: da pubblico, da lettore a protagonista, a eroe. Sì,



perché “Mi decido” ricalca lo schema del viaggio dell’eroe di Joseph Campbell. Il medesimo viaggio che ognuno di noi può decidere di intraprendere ogni volta che si trova di fronte a un bivio: entrare nel mondo straordinario e affrontare le diverse sfide, oppure restare nel proprio villaggio e ignorare la chiamata? Quante volte nella vita ci è capitato di trovarci in una situazione simile? Una fra le molte sfide che Marco affronta è proprio decidere di diventare più consapevole, seppure si fatichi e a volte fa proprio male. E questo succede a 13 come a 90 anni.

Se è vero quanto afferma Daniel Taylor, ossia che “ognuno è il prodotto delle storie che ha ascoltato, vissuto e anche di quelle che non ha vissuto”. (Daniel Taylor, 1999, *Le storie ci prendono per mano*, Piacenza, Frassinelli), allora MI DECIDO, nel suo piccolo, vuole dare un suo contributo ossia “dare forma al disordine delle esperienze” (Umberto Eco, 1993, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani). Questa è la forza della narrazione, una pratica che se trasmessa, anche attraverso la lettura, meglio se poi sperimentata direttamente, permetterà a chi cresce di sentirsi più efficace, capace di affrontare il presente e provare a raggiungere ciò che desidera.

Il romanzo è dedicato ai ragazzi e si rivolge direttamente a loro, che potranno immedesimarsi nel protagonista. Può essere letto anche da genitori e insegnanti, figure di riferimento fondamentali in questa fase della vita. Meglio ancora: lo si può leggere insieme per poi vivere con protagonismo la propria scelta.

Il romanzo è anche altro: propone degli spaccati in cui l’orientamento è in simbiosi con il verbo *facilitare*. La chiave individuata per rafforzare quelle capacità ormai fondamentali per auto-orientarsi, è dar vita a un *contest* in cui l’apprendimento ha una natura schiettamente partecipata; fondamentali sono la prassi dello scambio e dell’arricchimento reciproco che, al termine, può essere sintetizzato in alcuni principi guida da parte dell’insegnante. Il processo preso

a riferimento, è quello tipico del *Design Thinking* definito a *doppio diamante* e caratterizzato da un movimento di continua divergenza e convergenza. L’obiettivo è proprio che i ragazzi esercitino questo tipo di pensiero, si motivano a scoprire qualcosa in più di sé e riescano ad illuminare ciò che può essere utile per vivere il cambiamento con positività. Vi è ancora altro, perché “Mi decido” vuole trasmettere un modello di auto-orientamento basato sul fermarsi a cogliere la qualità “del momento presente che funziona come passaggio al campo delle possibilità future.”<sup>1</sup> Da questo il punto di vista “il passato è necessario ma non sufficiente. Le sfide dirompenti richiedono altro: rallentare, fermarci, percepire le maggiori forze del cambiamento, lasciando andare il passato e permettendo al futuro di emergere.”<sup>2</sup>

Il romanzo può essere facilmente tradotto in laboratori esperienziali attivanti rispetto le tematiche che vengono affrontate.

**Massimo Ravasi**

*Orientatore, coach, formatore*

## NOTE

**1** Sharmer, *Teoria a U*, ed. Guerrini, 2018

**2** ibidem

### **Mi decido**

è disponibile gratuitamente sul sito della *Ericksonlive*:

<https://www.ericksonlive.it/catalogo/didattica/educazione/mi-decido/>, dove sono scaricabili anche le schede di approfondimento. E’ inoltre disponibile una versione ipub e un audiolibro, a cura del *Cilp di Feltre* ([info@libroparlato.org](mailto:info@libroparlato.org))

Per avere una copia cartacea è possibile rivolgersi ai seguenti contatti: [live@erickson.it](mailto:live@erickson.it) oppure 0461 950690.

Immagine pagina seguente:  
Regata Barcolana 2011  
foto Massimo Crivellari  
particolare





# BIBLIOGRAFIA RÉFÉRENCES

ACCOMPAGNARE L'ORIENTAMENTO  
DI INDIVIDUI E GRUPPI

ACCOMPAGNER L'ORIENTATION DES  
INDIVIDUS ET COLLECTIFS

Jean Guichard

**Amable B.** (2019, avril 1<sup>er</sup>) *Aux sources néolibérales de l'Union Européenne*. Libération.

<https://www.liberation.fr/planete/2019/04/01/aux-sources-neoliberales-de-l-ue-1718731/>

**Amable B., Demmou L. & Ledezma I.** (2009) *Stratégie de Lisbonne et réformes structurelles en Europe*.

I.R.E.S. La Revue de l'Ires, 1(60), 25-46.  
<https://www.cairn.info/revue-de-l-ires-2009-1-page-25.htm>

**Arendt H.** (2017) *Vita activa. La condizione umana*. Milano, It., Bompiani.

**Arnsperger C.** (2009). *Ethique de l'existence post-capitaliste. Pour un militantisme existentiel*. Paris, Editions du Cerf.

**Arnsperger C.** (2011) *L'homme économique et le sens de la vie. Petit traité d'alter-économie*. Paris: Textuel.

**Azam G.** (2007). *Reterritorialisation de l'économie: un enjeu pour la solidarité, un enjeu pour l'écologie*. 7<sup>èmes</sup> journées du réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire (RIUESS). [http://base.socioeco.org/docs/azam\\_genevieve\\_rennes\\_2007.pdf](http://base.socioeco.org/docs/azam_genevieve_rennes_2007.pdf) (téléchargé le 10 novembre 2019).

**Azam G., Harribey J.-M. & Plihon D.** (2007). *Construire un monde*

*écologique et solidaire*. L'Économie politique, 2, n° 34, 60-71.

**Baschet J.** (2021). *Basculements. Mondes émergents, possibles désirables*. Paris: La Découverte.

**Becker G. S.** (1994). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3<sup>rd</sup> Edition). Chicago, IL., University of Chicago Press.

**Bergson H.** (2012). *L'evoluzione creatrice*. Milano, Biblioteca Universale Rizzoli (BUR).

**Bernaud J.-L.** (2021). *Traité de psychologie existentielle. Concepts, méthodes et pratiques*. Paris, Dunod.

**Bonneuil C.** (2017). *Capitalocène. Réflexions sur l'échange écologique inégal et le crime climatique à l'âge de l'Anthropocène*. EcorRev 2017, 1, n°44, 52-60.

**Bourg D.** (2019). *Le marché contre l'humanité*. Paris, PUF.

**Bourg D., Dartiguepeyrou C., Gervais C. & Perrin O.** (dir.) (2016). *Les nouveaux modes de vie durables: S'engager autrement*. Lormont, FR, Editions Le Bord de l'eau.

**Campagne A.** (2017). *Le capitalocène. Aux racines historiques du dérèglement climatique*. Paris, Editions divergences

**Castoriadis C.** (2005). *La force révolutionnaire de l'écologie*. In E.



Escobar, M. Gondicas & P. Vernay (Eds.), *Une société à la dérive, Entretiens et débats – 1974-1997 – de Cornelius Castoriadis* (pp. 241-250). Paris: Editions du Seuil.

**Cohen-Scali V.** (Ed.) (2021). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives [Psychology of lifelong designing. Current challenges and new prospects]*. Paris: Dunod.

**Cohen-Scali V., Pouyaud J., Podgorny M., Drabik-Podgorna V., Aisenson G., Bernaud J.L., Moumoula I. & Guichard J.** (dir.) (2018). *Interventions in career design and education: Transformation for sustainable development and decent work*. New York: Springer.

**De Calan D.** (1997). *Préparer les jeunes à la flexibilité*. In S. Kahn (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris: La Découverte et Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.

**Dejours C.** (2000). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard éditions.

**Dejours C.** (2009a). *Travail vivant. 1. Sexualité et travail*. Paris: Payot.

**Dejours C.** (2009b). *Travail vivant. 2. Travail et émancipation*. Paris: Payot.

**Dejours C. & Bègue F.** (2009). *Suicide et travail: que faire?* Paris: PUF.

**Delmas-Marty M.** (2020). *Une boussole des possibles: Gouvernance mondiale et humanismes juridiques*. Paris: Editions du Collège de France.

**Delory-Momberger C.** (2014). *La part du récit dans la construction de soi*. In C. Delory-Momberger, *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques* (pp.161-174). Paris: Téraèdre, coll. Autobiographie et éducation.

**Di Fabio A.** (2017). *The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations*. *Frontiers in Psychology*, 8 (1534). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01534

**Dumont R.** (1991). *Un monde intolérable: le libéralisme en question*. Paris: Seuil (collection Points).

**Epale** (2019). *Développer la capacité à s'orienter*. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/developper-la-capacite-sorienter#:~:text=Le%20r%C3%A9f%C3%A9rentiel%20des%20comp%C3%A9tences%20%C3%A0,orienter%20par%20elles%2Dm%C3%AAs>

**Farnea V. & Jeanpierre L.** (2013). *Des utopies possibles aux utopies réelles. Entretien avec Erik Olin Wright. Tracé. Revue de sciences humaines*, 24, 231-243. <https://doi.org/10.4000/Traces.5672>

**Ferreras I., Battilana J. & Méda D.** (2020). *Le manifeste travail: démocratiser, démarchandiser, dépolluer*. Paris: Seuil.

**Francesco** (2015). *Lettera enciclica Laudato Si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. [http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_it.pdf](http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_it.pdf)

**Gorz A.** (1978). *Ecologia e politica*. Mendrisio, CH: Cappelli.

**Gorz. A** (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino, It.: Bollati Boringhieri.

**Guichard J.** (2019). *Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable ?* In D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21<sup>ème</sup> siècle: de l'élève au citoyen engagé* (pp.147-160). Villejuif (France): Editions Qui Plus Est.

**Guichard J.** (2021a). *Accompagner l'orientation des vies actives vers une économie durable, équitable et humaine [Supporting the construction of active lives contributing to sustainable, equitable and human economy]*. In V. Cohen-Scali (Ed.),



- Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* [Psychology of lifelong designing. Current challenges and new prospects], (pp. 249-268). Paris: Dunod.
- Guichard J.** (2021b). *Par-delà les compétences à s'orienter, la capacité de diriger sa vie active vers un développement équitable et durable (Postface) [Beyond career construction skills: the capability to direct one's active life towards sustainable et equitable development (Afterword)]*. In M. Bangali (ed.), *Compétence/s à s'orienter: de la théorie à la pratique* [Career construction skill/s: from theory to practice]. Bruxelles: Mardaga.
- Guichard J., Abadie N., Boy T., Darré S., Dernaucourt C., Pouyaud J. & Steinbruckner M.L.** (2008). *La Nouvelle Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels*. Paris: Ed. Qui Plus Est.
- Guichard J., Drabik-Podgorna V., Podgórnny M.** (dir.), (2016). *Counselling and dialogues for sustainable human development*. Toruń, PL: Wyd. Adam Marszałek.
- Guichard J., Bangali M., Cohen-Scali V., Pouyaud J. & Robinet M.-L.** (2017). *Concevoir et orienter sa vie: les dialogues de conseil en life design*. Paris: Editions Qui Plus Est.
- Guterres A.** (2019). *António Guterres exhorte les dirigeants mondiaux à faire ce qui est nécessaire pour la paix et la planète* (Entretien du 20 septembre). <https://news.un.org/fr/story/2019/09/1052162> (consulté le 3 novembre 2019).
- Holland J. L.** (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hooley T., Sultana R.G. & Thomsen R.** (Eds.) (2018). *Career guidance and social justice in a neoliberal world. Contesting neoliberalism*. Abingdon, UK: Routledge.
- Horton R.** (2020). Covid-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396, September 26. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932000-6>
- Hunyadi M.** (2015). *La tyrannie des modes de vie. Sur le paradoxe moral de notre temps [Tyranny of life modes. On the moral paradox of our time]*. Lormont, FR: Editions Le Bord de L'eau.
- Huteau M.** (2002). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947) [Psychology, psychiatry and politics during the third Republic: Edouard Toulouse's biocracy]*. Paris: L'Harmattan.
- Huteau M. & Lautrey J.** (1979). *Les origines et la naissance du mouvement d'orientation*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 8, 3-43.
- Illich I.** (2000). *Energy and equity (Ideas in progress)*. London: Marion Boyars.
- Illich I.** (2001). *Tools for conviviality*. London: Marion Boyars.
- Latouche S.** (1992). *De la mondialisation économique à la décomposition sociale*. L'Homme et la société (numéro thématique) *Vers quel désordre mondial ? N°105-106*, 7-23.
- Latouche S. & Tamba S.** (1992). *Vers quel désordre mondial ? L'Homme et la société (numéro thématique)*. N°105-106, 3-6. doi: 10.3406/homso.1992.2659
- Laville J. L.** (2016). *L'économie sociale et solidaire. Pratiques, théories, débats*. Paris: Seuil (Points).
- Linhart D.** (2015). *La comédie humaine du travail: De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse: Editions Erès.
- Magny M.** (2021). *L'Anthropocène*. Paris: PUF (Que sais-je?).



- Mandin D.** (2009). *Les systèmes d'échanges locaux (SEL). Circulations affectives et économie monétaire*. Paris: L'Harmattan (coll. Logiques sociales).
- Mauvezin F.** (1922). *Rose des métiers. Traité d'orientation professionnelle, qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents et défauts réhivitoires [Occupational compass. Treatise on vocational guidance: Qualities and aptitudes required for 250 different occupations and redhibitory defects]*. Paris: Editions littéraires et politiques.
- Mead G. H.** (1914). *The larger educational bearings of vocational guidance*. Paper presented at the organization meeting of the National Guidance Association, Grand Rapids, Michigan, October, 21-24, 2013. United States Bureau of Education Bulletin, 14, n°587, 16-26. Retrieved from: [http://www.ncda.org/aws/NCDA/asset\\_manager/get\\_file/59456?ver=3946](http://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/59456?ver=3946), Aug 12, 2015.
- Moore J. W.** (2017). *The capitalocene, Part I: On the nature and origins of our ecological crisis*. The Journal of Peasant Studies, 44, n°3, 594-630.
- Moore J. W.** (2018). *The capitalocene, Part II: Accumulation by appropriation and the centrality of unpaid work/energy*. The Journal of Peasant Studies, 45, n°2, 237-279.
- Moscovici S.** (2002). *Ré-enchanter la nature*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Moscovici S.** (2005). *Sulla natura. Per pensare l'ecologia*. Milano: Il Saggiatore.
- Naville P.** (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle* (2<sup>nd</sup> édition revue). Paris: Gallimard (collection «Idées»).
- OIT** (2017). *Le travail décent et le programme de développement durable à l'horizon 2030*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_470341.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_470341.pdf) (téléchargé le 23 juin 2019).
- OIT** (2019a). *Emploi et questions sociales dans le monde - Tendances 2019. Note d'actualité du 13 février: Les mauvaises conditions de travail sont le principal problème mondial de l'emploi*. Genève, Organisation Internationale du Travail ([https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS\\_670576/lang--fr/index.htm](https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_670576/lang--fr/index.htm)). Téléchargé le 28 juin 2019.
- OIT** (2019b) *Déclaration du centenaire de l'OIT pour l'avenir du travail*. Genève: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_711695.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_711695.pdf) (téléchargé le 1er juillet 2019).
- ONU** (2015) *Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. <http://undocs.org/fr/A/RES/70/1> (téléchargé le 23 juin 2019)
- Parsons F.** (1900) *The city for the people or the municipalization of the city government and of local franchises*. Philadelphia, C.F. Taylor
- Parsons F.** (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Plant P.** (2020) *Paradigms under pressure: Green guidance*. Nordic journal of transitions, careers and guidance, 1(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.16993/njtgcg.25>
- Pouyaud J. & Guichard J.** (2018) *A twenty-first century challenge: How to lead an active life whilst contributing sustainable and equitable development*. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance and social justice in a neoliberal world. Contesting neoliberalism* (pp. 31-45). Abingdon, UK, Routledge.
- Rappaport J.** (1987). *Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*. American Journal of Community Psychology, 15, n° 2, 121-147.
- Robertson P. J. & Picard F.** (2021).

An introduction to the special section on the capability approach to career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09462-7>

**Savickas M. L.** (2019a). *Career construction theory. Life Portraits of attachment, adaptability and identity*. Kent, OH: M. L. Savickas Publisher.

**Savickas M. L.** (2019b). *Career Construction Counseling Manual*. Kent, OH: M. L. Savickas Publisher.

**Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., van Esbroeck R. & van Vianen**

**A. E. M.** (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century*. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.

**Sen A.** (2005). *Human rights and capabilities*. *Journal of Human Development*, 6, n° 2, 151-166.

**Sennett R.** (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.

**Spranger E.** (1921). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle (Saale): Max Niemeyer Verlag.

**Spranger E.** (1928). *Types of men. The Psychology and Ethics of Personality*. Halle (Saale): Max Niemeyer Verlag.

**Stiegler B.** (2019). «*Il faut s'adapter*»: *Sur un nouvel impératif politique*. Paris: Gallimard (coll.NRF Essais).

**Supiot A.** (2010). *L'esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*. Paris Seuil.

**Supiot A.** (2017). Et si l'on refondait le droit du travail... Pour une réforme digne de ce nom. *Le Monde Diplomatique* (Octobre), pp.1-22&23. <https://www.monde-diplomatique.fr/2017/10/SUPIOT/58009> (téléchargé le 3/11/2019).

**Supiot A.** (2019). *Le travail n'est pas*

*une marchandise: Contenu et sens du travail au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Collège de France (leçon de clôture).

**Supiot A.** (Dir.) (2015). *La solidarité. Enquête sur un principe juridique*. Paris: Odile Jacob.

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

**Tourette L.** (2021, février). *Il faut travailler, Madame*. *Le Monde diplomatique*, 68, n°803, 21.

**UN** (2015). *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. 70/1. Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F) (téléchargé le 21/04/ 2017).

**Wallon H.** (1932). *Culture générale et orientation professionnelle*. In R. Ouvrier-Bonnaz (2019), *Pour lire Wallon sur l'orientation*. Paris: Editions sociales.

**Watts A.G., Guichard J., Plant P. & Rodriguez M.L.** (1993). *Educational and Vocational Guidance Services in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 121 pages.



# RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

## IDENTITÀ PERSONALE E ORIENTAMENTO

**Fortunato Mior**

**Adams e Marshall** 1996

**Adams G. R. e Marshall S.** *A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context.* Journal of Adolescence, 19, 1996, 1-14.

**Balistreri et al.** 1995

**Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F.** *Development and validation of the ego identity process questionnaire.* Journal of Adolescence, 18, 1995, 179-192.

**Bayazidi S. e Ghaderi D.** *Survey the relationship between identity style and hardiness in student.* Annals of Biological Research, 3, 2012, 1794-1797.

**Bennion e Adams** 1986

**Bennion L. D., Adams G. R.** *A revision of the extended version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents.* Journal of Adolescent Research, 1, 1986, 183-198.

**Berzonsky** 1989

**Berzonsky M.D.** *Identity style: Conceptualization and measurement.* Journal of Adolescent research, 4, 1989, 268-282.

**Berzonsky** 1990

**Berzonsky M. D.** *Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation* in G.J. Neimeyer,

R.A. Neimeyer (Eds.) *Advances in personal construct psychology.* Greenwich, CT, JAI, vol. 1, 1990, 155-186.

**Berzonsky** 1992-a

**Berzonsky M. D.** *Identity Style Inventory (ISI3) Revised Version.* Unpublished Manuscript, 1992-a.

**Berzonsky M.D.** *Identity Style and Coping Strategies.* Journal of personality, 1992-b.

**Berzonsky M. D. e Kuk L.** *Identity style, psychosocial maturity, and academic performance.* Personality and Individual Differences, 39, 2005, 235-247

**Berzonsky M. D. e Kinney A.** *Identity Processing Style and Defense Mechanisms.* Polish Psychological Bulletin, 39 (3), 2008, 111-117.

**Berzonsky M. D. e Ferrari J. R.** *A diffuse-avoidant identity processing style: Strategic avoidance or self confusion Identity? An International Journal of Theory and Research*, 9, 2009, 145-158

**Berzonsky M. D., Cieciuch J., Duriez B. & Soenens B.** *The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations.* Personality and Individual Differences, 50(2), 2011, 295-299.

**Crocetti et al.** 2008



**Crocetti E., Rubini M. e Meeus W.**

*Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model.* Journal of Adolescence 31, 2008, 207–222

**Crocetti et al.** 2009

**Crocetti C., Rubini M., Berzonsky M.D. e Meeus W.** *Brief report: The Identity Style Inventory e validation in italian adolescents and college students.* Journal of Adolescence 32, 2009, 425-433

**Crocetti et al.** 2010

**Crocetti E., Sica L. S., Schwartz S. J., Serafini T. e Meeus W.** *The functions of identity scale: validation in italian late adolescents and emerging adults.* TPM, 17, 2, 2010, 55-71.

**Crocetti et al.** 2010-a

**Crocetti E., Schwartz S. J., Fermani A. e Meeus W.** *The Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons.* European Journal of Psychological Assessment, 26 (3), 2010-a, 172-186.

**Crocetti** 2010-b

**Crocetti E., Sica L. S., Schwartz S. J., Serafini T., Fermani A., Meeus W.** *Identity functions, styles, processes, and statuses: which relationship?* Poster presented at the 17th annual meeting of the Society for Research on Identity Formation (SRIF), Philadelphia, Pennsylvania, USA, 2010-b.

**D'Alessio et al.** 2007

**D'Alessio M., Laghi F. e Pellini S.** *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi.* Piccin, 2007

**Dellas e Jernigan** 1981

**Dellas M. e Jernigan L. P.** *Development of an objective instrument to measure identity status terms of occupation crisis and commitment.* Educational and Psychological Measurement, 41, 1981, 1039-1050.

**Erikson** 1950

**Erikson H.E.** *Childhood and society.*

Norton, N.Y., 1950

**Erikson** 1968

**Erikson H.E.** *Identity, youth and crisis.* Norton, N.Y., 1968

**Erikson** 1982

**Erikson E. H.** *The Life Cycle Completed, a Review.* Norton, New York/London, 1982, 108 Published online by Cambridge University Press, 14 November 2008

**Gati et al.** 1996

**Gati I., Krausz M. & Osipow S. H.** *A taxonomy of difficulties in career decision making.* Journal of Counseling Psychology, 43(4), 1996, 510–526

**Imitiaz e Naqvi** 2012

**Imitiaz S. e Naqvi I.** *Parental attachment and identity style among adolescents: moderating role of gender.* Pakistan Journal of Psychological Research, 2012, Vol. 27, No. 2, 241-264.

**W. James** 1890

**James W.** *The principles of psychology.* Enry Holt and Company, 1890

**Kerpelman J. L., Pittman J. F.**

**e Adler-Baeder F.** *Identity as a moderator of intervention-related change: identity style and adolescents responses to relationships education.* Identity: An International Journal of Theory and Research, 8, 2008, 151–171

**Luyckx et al.** 2008

**Luyckx K., Schwartz S. J., Berzonsky M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I. e Goossens L.** *Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence.* Journal of Research in Personality, 42, 2008, 58–82

**Marcia** 1966

**Marcia J. E.** *Development and validation of ego identity status.* Journal of Personality and Social Psychology, 5, 1966), 551-558

**Marcia** 1980

**Marcia J.E.** *Identity in adolescence,* in Adelson A., *Handbook of adolescent*

*psychology*, John Wiley & Sons, New York, 1980

**Marcia** 1993

**Marcia J. E.** *The status of the statuses: Research review*, in Marcia J.E., Waterman A.S., Matteson D. R., Archer S. L. e Orlofsky J.L. *Identity: A handbook for psychosocial research*, N. Y., Springer-Verlag, 22-41, 1993

**Meeus** 2001

**Meeus W.** *A three-dimensional measure of identity: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS)*. Research Centre Adolescent Development, Utrecht University, The Netherlands, 2001

**Melgosa** 1987

**Melgosa J.** *Development and validation of the occupational identity scale*. *Journal of Adolescence*, 10, 1987, 385-397

**Monacis et al.** 2016

**Monacis L., De Palo V., Sinatra M. e Berzonsky M. D.** *The Revised Identity Style Inventory: Factor Structure and Validity in Italian Speaking Students*. *Front Psychologist*, 7, 2016

**Niimi N. e Maeda K.** *Bulletin of the Graduate School of Education*. Hiroshima Univ., Part. III, No 57, 2008, 235-244.

**Pittman et al.** 2009

**Pittami J. F., Kerpelman J. L., Lamke L. K. e Solli, D. L.** *Development and validation of a Q-sort measure of identity processing style: The Identity Processing Style Q-sort*. *Journal of Adolescence*, 32, 2009, 1239-1265

**Serafini e Adams** 2002

**Serafini T. E. e Adams G. R.** *Functions of identity: Scale construction and validation*. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 2002, 361-389

**Saint-Eloi Cadely H.** *The role of identity styles and academic possible selves on academic outcomes for high school students*. Tesi di laurea, 2010

**Soenens B., Berzonsky M. D., Vansteenkiste M., Beyers W.**

**e Goossens L.** *Identity styles and causality orientations: in search of the motivational underpinnings of the identity exploration process*. *European journal of personality*. 19, 2005, 427-442

**Vautero et al.** 2018

**Vautero J., Silva A. D. e Do Céu Taveira M.** *Validation of the Brazilian Portuguese Version of the Dellas Identity Status Inventory*. *International Journal of Psychology and Cognitive Science*, 4, 2018, 9-17

**Vieiga e Moura** 2005

**Veiga F. H. e Moura H.** *Adolescents vocational identity: Adaptation of the Occupational Identity Scale (OIS)*. *Actas da International conference AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counselling*, 2005

**Vleioras G. e Bosma H. A.**

*Are identity styles important for psychological well-being?* *Journal of Adolescence*, 28 (3), 2005, 397-409

**Was e Isaacson** 2008

**Was C. A. e Isaacson R. M.** *The development of a measure of academic identity status*. *Journal of Research in Education*, 18, 2008, 94-105







## QUADERNI DI ORIENTAMENTO

### Rivista semestrale indirizzata a:

- *insegnanti;*
- *formatori;*
- *ricercatori;*
- *operatori.*

### Che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:

- *istituzioni scolastiche;*
- *enti pubblici;*
- *servizi di formazione ai giovani.*

Disponibile anche in formato elettronico PDF al seguente indirizzo:  
[www.regione.fvg.it](http://www.regione.fvg.it)

selezionare la voce dal menu:  
*ISTRUZIONE RICERCA*

clickare sul link:  
*La Regione per gli orientatori  
Rivista  
Quaderni di Orientamento*

### Richiesta pubblicazioni:

*per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, inviare una e-mail alla redazione: [cr.orientamento@regione.fvg.it](mailto:cr.orientamento@regione.fvg.it)*

**Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.**

**Il materiale potrà riguardare:**  
**contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;**  
*progetti, ricerche, esperienze;*  
*informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.*

**Il lavoro dovrà essere così formulato:**  
*Titolo, sottotitolo e breve sommario;*  
*Testo centrale: lunghezza massima di 4 pagine (18.000 caratteri spazi inclusi);*

*Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;*  
*Table, grafici o figure in formato .jpg o .tiff, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;*

*Le note bibliografiche dovranno indicare cognome e nome dell'autore, titolo dell'opera, casa editrice, anno di pubblicazione ed eventuali pagine citate.*

**Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo a mezzo e-mail a:**

*Redazione di "Quaderni di Orientamento"  
Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia*

*Servizio ricerca apprendimento permanente e Fondo Sociale Europeo  
Scala Cappuccini, 1 - 34131 Trieste  
email: [cr.orientamento@regione.fvg.it](mailto:cr.orientamento@regione.fvg.it)*

