



Pedagogical Perspective
for Lifelong Lifewide Guidance

Giovanna Del Gobbo
Daniela Frison
Glenda Galeotti

Early Career Education

Strategie e prospettive di orientamento





Pedagogical Perspective
for **Lifelong Lifewide Guidance**

Collana diretta da
Giovanna Del Gobbo, Vanna Boffo

Comitato Scientifico
Giuseppina Cappuccio

Università di Palermo

Antonella Cunti

Università di Napoli Parthenope

Loretta Fabbri

Università di Siena

Paolo Federighi

Università di Firenze

Roberta Piazza

Università di Catania

Randi Skovhus

VIA - University College of Aarhus, Denmark

Ronald Sultana

Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, Università di Malta

Roberto Trincherò

Università di Torino

Comitato Scientifico di Referaggio

Francesca Dello Preite

Daniela Frison

Glenda Galeotti

Mario Giampaolo

Giulio Iannis

Anita Montagna

Marta Pellegrini

Daniela Robasto

Fabio Togni

Francesca Torlone

Francesco De Maria

I volumi pubblicati in questa collana sono sottoposti
al giudizio di due *blind referees* in forma anonima

Giovanna Del Gobbo
Daniela Frison
Glenda Galeotti

Early Career Education

Strategie e prospettive di orientamento



Volume pubblicato con il contributo del
Dipartimento Formazione, Lingue, Interculture, Letterature e Psicologia
dell'Università degli Studi di Firenze

Il Volume è l'esito di lavori di ricerca, partecipazione a progetti nazionali e internazionali e di un proficuo confronto di studio e professionale tra le autrici sui temi dell'orientamento e dello sviluppo professionale. Tuttavia, per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Giovanna Del Gobbo ha elaborato il capitolo 2, Daniela Frison il capitolo 3 e il paragrafo 1.2.2, Glenda Galeotti, i capitoli 1 e 4. Introduzione e conclusioni sono state elaborate congiuntamente.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-879-9



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	7
<i>Early Career Education: strategie e prospettive di orientamento</i>	
1. <i>Early Career Education:</i> un inquadramento teorico-metodologico di <i>Glenda Galeotti</i>	13
2. <i>Early Career Education:</i> verso nuove prospettive di orientamento formativo di <i>Giovanna Del Gobbo</i>	39
3. Verso una <i>Early Career Education:</i> strategie e metodi per facilitarla di <i>Daniela Frison</i>	81
4. <i>Early Career Education:</i> la formazione degli insegnanti di <i>Glenda Galeotti</i>	121
Conclusioni	149
Postfazione	
<i>Early Career Education: oltre le discipline, nuovi saperi umani</i> di <i>Vanna Boffo</i>	155

Introduzione

Early Career Education: strategie e prospettive di orientamento

Introduzione

Strategie e prospettive di orientamento richiamano, nella scuola, momenti di transizione e di scelta, fasi di passaggio tra ordini di scuola o dalla scuola al lavoro.

Sicuramente ai ragazzi sono richieste più decisioni rispetto ad un passato non lontano poiché la loro permanenza nel sistema di istruzione si è allungata e parallelamente c'è stata una crescente diversificazione (e in parte frammentazione) dell'offerta di istruzione e formazione tale da rendere più difficile il processo decisionale. Da ricerche internazionali risulta, inoltre, che il loro immaginario e le loro aspirazioni per il futuro sono spesso ristrette, irrealistiche soprattutto se associate a una consapevolezza limitata del proprio potenziale e dei propri bisogni. Le prefigurazioni professionali sembrano avere alla base una scarsa conoscenza del mondo del lavoro e della formazione necessaria per costruire determinate professionalità. È una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali, che possono essere profondamente diverse a seconda dei contesti di vita e del background socio-culturale degli studenti. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare, così, potenzialmente condizionata per la sottile e scivolosa

interazione tra le aspirazioni personali e le caratteristiche dell'ambiente di vita e di formazione.

È in questo quadro che interventi di orientamento possono svolgere un ruolo importante in una prospettiva di equità nell'offerta di opportunità formative e si comprende che, affrontare in questa prospettiva il tema dell'orientamento richieda di andare ben al di là di un riferimento ad attività di tipo informativo destinate agli studenti, pensando che possano essere sufficienti per guidare scelte rilevanti e significative per quanto riguarda il proprio futuro nell'istruzione e nel lavoro. La loro funzione non si può esaurire in un intervento tecnico: le azioni di orientamento devono poter rappresentare una componente essenziale di un percorso formativo, quale spazio riconosciuto di apprendimento finalizzato a garantire la formazione continua di un cittadino informato e competente e a favorire lo sviluppo di competenze di gestione permanente della propria "carriera personale e professionale". Un riferimento in tal senso è rappresentato proprio dalla *Career Education* quale strumento coerente con una visione della scuola che ne sottolinei la funzione "orientativa".

È, infatti, ormai riconosciuta all'orientamento la fisionomia di un processo di apprendimento per l'autonomia decisionale: un processo continuo nel corso della vita, finalizzato a identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, a prendere decisioni, a gestire i propri personali sviluppi di carriera. Questo approccio occupa, tuttavia, una posizione ancora marginale nell'offerta educativa, mentre evidenze empiriche indicano che un'azione efficace di orientamento, fin dai primi anni di scuola, può avere un'influenza formativa sulla comprensione dei giovani di se stessi e del mondo del lavoro con impatto in termini educativi, sociali ed economici.

Il Volume affronta proprio il tema dell'orientamento precoce in termini di *Early Career Education*, un'azione educativa volta

potenziare le capacità degli studenti di esplorare e ampliare l'orizzonte di possibilità, di far nascere ed emergere idee e aspirazioni.

La prospettiva della *Early Career Education*, approfondita nel primo capitolo grazie all'analisi dei diversi costrutti presenti in letteratura, consente di:

- mantenere l'attenzione sul soggetto in apprendimento e al processo di *career learning* che si sviluppa in modo naturale e informale a seguito dell'esposizione quotidiana a esperienze che contribuiscono alla costruzione di prefigurazioni della vita adulta;
- evidenziare il ruolo che i processi educativi intenzionali possono giocare nella costruzione di queste prefigurazioni e nello sviluppo delle capacità – *Career Management Skills* – che consentono al soggetto di gestire in forma consapevole la costruzione del proprio futuro attraverso traiettorie di crescita personale e professionale.

Si tratta sicuramente di un quadro concettuale articolato e ancora scarsamente affrontato in ambito pedagogico, che pone in evidenza la necessità che la scuola *in primis* sia in grado di creare le condizioni necessarie per consentire agli studenti di saper perseguire aspirazioni personali, sviluppare le proprie potenzialità, pianificare i percorsi di istruzione per raggiungere i traguardi desiderati.

Il Volume si apre con un capitolo che fornisce alcune definizioni e approfondisce i principali costrutti teorico-metodologici presenti nella letteratura scientifica e di settore e che nel contempo animano le pratiche. La riflessione consente di giungere a una definizione di *Early Career Education* in linea con il dibattito in corso. Centrale è il riferimento sia alle *Career Management Skills* (CMS) e alla loro definizione per una operazio-

nalizzazione in termini di obiettivi educativi, sia al *Work-Related Learning*, uno tra i costrutti che maggiormente enfatizzano la centralità di una relazione generativa con il mondo del lavoro e delle professioni in termini di apprendimento.

Il secondo capitolo evidenzia come queste prospettive di lettura dell'orientamento e del suo inserimento precoce nella scuola sia presente, già da molti anni, nelle indicazioni strategiche e nelle raccomandazioni per le politiche fornite da organismi internazionali. Nella letteratura internazionale ai temi della *guidance* sono sempre più collegate questioni rilevanti negli attuali scenari socio-politici ed economici come l'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni. Aspetti che sono stati recepiti dalla normativa nazionale che fin dal 1997 ha riconosciuto all'orientamento un valore educativo permanente e trasversale, che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investendo il processo di crescita globale della persona. Nel secondo capitolo si affronta anche uno dei nodi della *career education*, il lavoro di rete necessario a garantire quell'integrazione tra educazione formale, non formale e informale che il *career management* richiede, con particolare attenzione alla cooperazione con il mondo del lavoro e con le famiglie. Il capitolo si conclude con una riflessione sulle competenze richieste alla scuola, e non solo al singolo insegnante, per rendere efficace la collaborazione.

Il terzo capitolo si apre con alcune domande chiave: cosa conoscono bambine e bambini del mondo del lavoro e delle professioni? Come, in quali contesti e da chi acquisiscono tali informazioni? Quali opportunità servizi educativi 0-6, scuola primaria e secondaria di primo grado possono allestire per accompagnare bambini e bambine nell'esplorazione del mondo del lavoro e nella formazione delle loro aspirazioni professionali? Con quali obiettivi e avvalendosi di quali metodi e strategie? Il

capitolo offre così, all'interno di un rigoroso quadro teorico e metodologico, indirizzi e suggerimenti operativi per l'implementazione della *Early Career Education*.

Il tema della formazione degli insegnanti è ripreso e approfondito anche nel quarto capitolo. In particolare, sono presentati alcune delle principali difficoltà che incontrano gli insegnanti nell'implementazione di programmi o attività di *Early Career Education*, evidenziando un bisogno formativo spesso inespresso. Sono così deliinate alcune dimensioni chiave per la formazione dei docenti alla *Early Career Education* e precisati specifici obiettivi educativi che azioni di formazione continua potrebbero aiutare a sviluppare. Il capitolo si chiude con la presentazione di un modello di percorso formativo rivolto a insegnanti e operatori dell'orientamento impegnati in programmi di *Early Career Education*, ideato, implementato e validato nell'ambito di un progetto europeo.

Chiude il volume una Postfazione di Vanna Boffo che consente di cogliere le potenzialità della *Early Career Education* quale premessa per rendere sostenibile nel tempo la personale *employability*, intesa come processo costantemente attivo, che si alimenta e si sostanzia durante le esperienze di vita attraverso una continua ridefinizione e riconfigurazione consapevole in chiave professionale delle capacità acquisite, per un inserimento critico e costruttivo nei contesti di lavoro e per dare una diversa significatività al lavoro stesso in termini di realizzazione personale.

Il Volume, destinato a insegnanti e operatori dell'orientamento, intende sollecitare l'attenzione verso l'apertura ad una prospettiva di orientamento precoce già nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, ancora poco presente nonostante appaia sempre più urgente individuare strategie e prospettive di orientamento capaci di sviluppare a pieno il potenziale di apprendimento e di creatività per un'autentica *career education* necessaria per costruire il futuro.

Early Career Education: un inquadramento teorico-metodologico

di *Glenda Galeotti*

1. La significatività del lavoro

Il “lavoro” è al centro di un interessante dibattito internazionale sui profondi cambiamenti che lo stanno attraversando e su come questo si evolverà in futuro. Lo sviluppo tecnologico da un lato, con l’automazione, la digitalizzazione dei processi produttivi, così come l’attuale modello economico capitalista accrescono la precarietà e alimentano le disuguaglianze sociali (ILO, 2021; Piketty, 2014).

Tuttavia, il lavoro continua a rappresentare una dimensione fondamentale ed essenziale della vita delle persone, poiché esprime il rapporto tra queste e il mondo, riflette le loro aspirazioni a essere produttivi, creativi e connessi agli altri (Blustein, 2019), esprime il bisogno che l’essere umano avverte di trasformare la realtà di cui è parte e, così agendo, di edificare se stesso (Zamagni, 2015).

In breve, il lavoro può essere significativo ma può anche una condizione di sfruttamento (Veltman, 2016). Una questione fondamentale è, pertanto, formulare visioni e idee sulla società futura incentrate sull’essere umano – e sul suo lavoro dignitoso – con l’obiettivo di identificare modelli economici alternativi

(Piketty, 2020) e promuovere un “umanesimo digitale” (EC, 2020).

A tal proposito, *career learning* e *career education* potrebbero svolgere un ruolo importante per comprendere “il mondo del lavoro in evoluzione”, affrontare le disuguaglianze sociali (Sultana, 2017; Hooley, Sultana & Thomsen, 2019) e assumere un approccio proattivo alla propria occupabilità (Boffo, 2018). La significatività del lavoro è infatti direttamente correlata alla capacità delle persone di comprenderne il valore per la propria crescita personale e di impegnarsi nella costruzione di progetti professionali coerenti con le proprie aspirazioni, valori, potenzialità.

Questo slittamento di prospettiva comporta, in prima istanza, il superamento di una visione adattiva del *career learning* e della *career education* che alimenta l’attuale organizzazione economica e del lavoro, verso un’educazione e un apprendimento autentici, in grado di sviluppare conoscenze e competenze utili a disvelare le condizioni strutturali che regolano il mondo dell’istruzione, della formazione e del lavoro, diventando consapevoli e capaci di influenzare, individualmente e collettivamente, le strutture che limitano il pieno sviluppo della potenzialità e delle possibilità di perseguire le aspirazioni di ciascun individuo (Sultana, 2020; Hooley, 2015).

Nonostante sia pienamente dimostrata l’importanza di iniziare fin dalla scuola primaria a lavorare sull’apprendimento legato alla carriera, poiché direttamente implicato in questioni socio-economiche come l’emarginazione, la giustizia e l’uguaglianza sociale, lo sviluppo sostenibile e le nuove competenze professionali (Sultana, 2020), i dati relativi ai programmi di *career education* nei curricula scolastici non sono confortanti.

Se le evidenze di ricerca suggeriscono, infatti, che azioni di *career education* e orientamento efficaci influenzano la comprensione da parte dei giovani di se stessi e del mondo e hanno

un impatto positivo sulle scelte, sui risultati e sullo sviluppo personali e professionali, i dati PISA 2015 mostrano come questo tipo di attività sono ancora marginali nell'offerta scolastica, sono gestite da personale spesso non adeguatamente preparato e dispongono di risorse economiche ampiamente insufficienti (Musset & Kurekova, 2018).

L'esposizione precoce al mondo del lavoro con attività educative e didattiche che prevedono anche il coinvolgimento di professionisti e imprese

can help young people become better prepared to make education and training decisions. It allows them to think about the breadth of career choices and routes into them. People in work have the capacity to provide young people with insights and experiences which offer distinct value [...] Young people are more likely to trust the information about specific occupations they get from first-hand experience with employers (Musset & Kurekova, 2018, p. 69).

La ricerca longitudinale internazionale "Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries" (OECD, 2017) dedicata alle transizioni dall'istruzione al lavoro identifica nella scarsa e inefficace comprensione da parte dei giovani del mercato del lavoro e del mondo dei professionisti la principale causa della mancata corrispondenza tra le aspirazioni personali e la posizione lavorativa ottenuta. Circa la metà dei ragazzi e delle ragazze di 15 anni provenienti da 41 paesi dichiara di aspettarsi di lavorare, entro i 30 anni, in una delle sole 10 posizioni lavorative conosciute (OECD, 2017). Il cosiddetto *mismatching* tra i livelli di istruzione o le competenze possedute e la posizione lavorativa comporta, inoltre, un mancato riconoscimento economico e un alto rischio di espulsione dal mercato del lavoro (Pucket et al., 2020).

2. *Early Career Education*: verso una definizione

2.1 *Costrutti di riferimento*: career learning e career education

Quando parliamo di *career learning*, *career teaching* e *career education* fin dal primo ciclo di istruzione è necessario affrontare due questioni preliminari. La prima è relativa alla presenza in letteratura di un elevato numero di definizioni dei costrutti sopracitati e di altri ed essi collegati come l'apprendimento correlato alla carriera (*career-related learning*), l'apprendimento correlato al lavoro (*work-related learning*), lo sviluppo della carriera (*career development*) e così via. Questa eterogeneità evidenzia, da un lato, una scarsa coerenza terminologica che caratterizza l'oggetto di studio e, dall'altro, il suo essere un campo di indagine multidisciplinare che interessa la sociologia, la pedagogia, la psicologia, l'economia, etc.

La seconda questione riguarda il “senso comune” e il persistere di una visione tradizionale della *career education* che può sollevare dubbi e perplessità in genitori e insegnanti, poiché spesso il termine “carriera” è associato alle scelte professionali. Queste paure sono da ricondurre all'idea che sia l'orientamento precoce sia la *Early Career Education* indirizza prematuramente i bambini verso l'individuazione di un determinato lavoro o ambito professionale in un momento della vita in cui le loro aspirazioni hanno una natura fortemente mutevole.

Nonostante le resistenze di alcuni e le difficoltà a rintracciare un quadro di senso complessivo in questo campo di studi, molti studiosi convergono su una visione di *Early Career Education* sia fondata non tanto sulle scelte professionali, ma su una sana esplorazione e scoperta di sé e del mondo, compreso quello dell'istruzione, del lavoro e delle professioni, al fine di ampliare gli orizzonti per il pieno sviluppo del potenziale degli studenti (Niles & Harris-Bowlsbey, 2017).

Per procedere verso una definizione alla *Early Career Education* occorre ripercorrere brevemente le traiettorie di approfondimento sviluppate negli studi e nelle ricerche che interessano dapprima la categoria di *career learning* e *career education*, e solo più recentemente quella di *Early Career Education*.

In generale, la letteratura sul *career learning* è vasta e si è sviluppata prevalentemente negli ultimi venti anni (cfr. Gottfredson, 2002; Law, 2001). I processi di sviluppo di carriera e la transizione dei giovani verso l'età adulta e il lavoro sono oggetto di numerosi studi internazionali incentrati prevalentemente sull'istruzione secondaria, i quali confermano gli effetti positivi del *career learning* (Hughes et al., 2016).

D'altro canto, la ricerca sul *career learning* nell'infanzia è relativamente recente e dovrebbe essere ulteriormente esplorata (McMahon & Watson, 2017). Gli studi più significativi su questo tipo di apprendimento sono di area anglofona e sostengono che offrire ai bambini una vasta gamma di opportunità per esporli alla conoscenza del lavoro, dell'istruzione e delle transizioni e per esplorare attivamente il mondo e comprendere le opportunità per il loro presente e futuro contribuiscono ai processi di sviluppo della carriera in una prospettiva di apprendimento permanente (Cahill, 2017). Questi studi assumono come loro fondamento il ruolo centrale giocato dalle esperienze infantili nella costruzione dell'identità dei futuri adulti e considerano lo sviluppo della carriera un processo che inizia fin dal momento in cui i bambini osservano il mondo che li circonda e comprendono che il lavoro farà parte della loro vita da adulti (Crause, Watson & McMahon, 2016).

L'esplorazione degli interessi personali e delle possibili relazioni fra questi e il futuro mondo del lavoro contribuisce ad acquisire conoscenze e competenze per costruire, passo dopo passo, il proprio percorso di vita e di formazione, nonché la fu-

tura capacità di gestire le traiettorie professionali e di apprendimento (McMahon & Watson, 2017). Altri studiosi evidenziano, inoltre, come questi processi possono contribuire ad abbattere gli stereotipi sociali, culturali, di genere e professionali (Chambers et al., 2018), nonché a promuovere la mobilità sociale. Sappiamo, infatti, che la povertà non solo limita le possibilità di accedere a opportunità significative, esperienze e persino libertà, ma anche le stesse aspirazioni dei giovani a migliorarsi e migliorare la propria posizione nella società (Gardiner & Goedhuys, 2020). Le aspirazioni dei giovani sono essenziali per il loro investimento in educazione e formazione coerenti con il raggiungimento di obiettivi legati al mercato del lavoro, attraverso la combinazione di ambizioni realistiche con il *sense of agency* e la convinzione che il cambiamento possa avvenire attraverso il proprio sforzo, grazie a percorsi e strumenti che facilitano il raggiungimento dei risultati sperati (Gardiner & Goedhuys, 2020). Seguendo questa traiettoria, i più recenti approfondimenti sul *career learning* indagano come questo possa supportare i processi di *empowerment* delle persone e la giustizia sociale (Hooley, Sultana & Thomsen, 2019, 2017).

È, inoltre, da sottolineare che il *career learning* avviene in modo naturale e informale, grazie agli stimoli e alle sollecitazioni a cui i bambini sono sottoposti nella quotidianità (Patton & McMahon, 2014). Questo aspetto sottolinea come limitati rapporti sociali, significati e valori attribuiti al lavoro da parte degli adulti di riferimento potrebbero comportare comprensioni inadeguate e circoscritte del mondo, influenzando negativamente le ipotesi e le possibilità di autorealizzazione alla luce delle scarse potenzialità percepite e conosciute nei contesti di vita.

Ed è proprio al fine di garantire a tutti i bambini e i giovani le stesse possibilità di accesso a opportunità formative e di sviluppo personale e sociale che si precisa la necessità di facilitare

e supportare il *career learning* con azioni “intenzionalmente educative” di insegnanti e altri professionisti. In questi termini, il riferimento è alla *career education*, quale azione sistematica che adotta strategie e dispositivi educativi per supportare l’acquisizione di conoscenze e competenze – adattate alle diverse fasce di età – che hanno effetti positivi sul futuro sviluppo e sulla gestione della carriera in prospettiva *lifelong learning* (Herr, 2001).

Anche sul costrutto di *career education*, la letteratura scientifica fornisce una varietà di definizioni e concettualizzazioni che ne sottolineano aspetti diversi. Per Hooley (2015), la *career education* è legata a obiettivi di apprendimento già previsti nei curricula scolastici, sottolineandone la progressione nella loro acquisizione e indirizzandoli verso una comprensione generale e adeguata del mondo, quale necessario punto di partenza per affrontare le transizioni formative e lavorative. I relativi risultati di apprendimento hanno effetti positivi su un pieno coinvolgimento degli studenti nei percorsi di istruzione e sulla loro motivazione ad apprendere per perseguire una certa traiettoria di sviluppo professionale e personale, aiutando i bambini e i giovani a superare le transizioni che in futuro si troveranno ad affrontare (Hooley et al., 2011).

Dall’altra parte, Sultana (2016) propone una definizione di *career education* focalizzata sull’instaurare legami forti fra scuola, lavoro e comunità, per offrire proposte educative che vadano al di là dell’informazione sulle professioni o sui percorsi di studio. Per lo studioso, la *career education* e la *career guidance*, sebbene distinte da un punto di vista teorico, sono entrambe finalizzate a supportare e facilitare percorsi di apprendimento di bambini e giovani, prospettando il superamento dei confini tra queste due aree di attività che, nella pratica, non sono rigidamente demarcati ma fluidi e sovrapponibili (Sultana, 2016).

Un ulteriore aspetto che può contribuire alla definizione di

career education nella prospettiva del *lifelong learning* è rappresentato dalle *Career Management Skills*, quale insieme di competenze personali, riflessive, sociali e digitali necessarie e funzionali a definire, perseguire e gestire percorsi di vita e sviluppo professionale (ELGPN, 2015). Il concetto di *Career Management Skills* implica, infatti, un allargamento della definizione di orientamento verso una sua integrazione con la *career education*, quale area di insegnamento sistematico nelle scuole primarie e nei successivi gradi di istruzione, formazione sul lavoro e negli altri contesti di vita, affinché siano create le condizioni necessarie a perseguire le aspirazioni personali, sviluppare le potenzialità, raggiungere i traguardi desiderati.

2.2 *Costrutti di riferimento: work-related learning*

Tra i costrutti che enfatizzano la centralità di una relazione generativa con il mondo del lavoro e delle professioni, ritroviamo nella letteratura scientifica nordamericana il costrutto di *Work-Related Learning* (Dirkx, 2011), declinato nella letteratura australiana nei termini di *Work-Integrated Learning* (Cooper, Orrell, & Bowden, 2010; Gardner & Barktus, 2014). Entrambe le definizioni sono emanazione dei contesti di apprendimento formale (la scuola, le università, gli organismi di formazione) e rimandano ad una integrazione tra la dimensione formale dell'apprendimento con i contesti professionali, volta a promuovere benefici significativi per alunni, organizzazioni, mondo del lavoro e altri stakeholder (Gardner & Barktus, 2014).

Nella sua definizione più micro, il costrutto rimanda concretamente ad un periodo trascorso in ambiente professionale con finalità e obiettivi molteplici quali lo studio, lo sviluppo di competenze trasversali o tecnico-specialistiche e l'esplorazione di piste di sviluppo di carriera e opportunità professionali (Coll,

Eames, Paku, & Lay 2008). I protagonisti di questa accezione sono evidentemente alunni della scuola secondaria di secondo grado – esposti ad esperienze di alternanza scuola-lavoro, ad esempio –, studenti universitari e adulti in generale, beneficiari di un incontro diretto, mirato, immersivo e socializzante con il mondo del lavoro. Pensiamo agli stage e ai tirocini, alle *work-experience*, all'alternanza scuola-lavoro e all'alternanza formativa in genere, ma anche a quelle esperienze di cooperazione con la comunità locale che rientrano sotto il cappello della *cooperative education* o del *service learning* (Coll & Zegward, 2011).

Secondo un'accezione più ampia, sempre rintracciabile nella letteratura internazionale (Frison, 2016), il costrutto si riferisce ad un “complex educational phenomenon. It is at once a set of educational missions (e.g. careers education), a range of activities (work experience), a collection of topics (understanding credit and work) and a repertoire of teaching and learning styles” (Huddleston & Stanley, 2012, p. 11). Questa definizione abbraccia dunque il riferimento a precisi obiettivi di apprendimento che rimandano più o meno ampiamente al mondo del lavoro e delle professioni, ad attività miratamente progettate all'interno del curriculum, allineate con gli obiettivi formulati, ad aree tematiche e di contenuto ad essi coerenti e, infine, alla scelta consapevole di metodi e tecniche di insegnamento, apprendimento e facilitazione che li perseguono. Il *work-related learning* viene dunque definito nei termini di una vera e propria strategia didattica che riconosce nella suddetta integrazione un'opportunità di apprendimento ricca, attiva e situata (McLennan & Keating, 2008).

Il framework teorico e metodologico, in cui il costrutto si colloca, rinvia all'*experiential learning* (Kolb, 1984) e al *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) e a quella connessione generativa tra teoria e pratica, tra apprendimento ed esperienza, che molteplici modelli pedagogici hanno enfatizzato a partire dal

1938, anno in cui Dewey ha pubblicato il suo *Esperienza e educazione*. Molteplici autori (Dirkx, 2011; Cooper, Orrell, & Bowden, 2010; Huddleston & Stanley, 2012) evidenziano infatti come il *work-related learning* costituisca, prima di tutto, un'opportunità di apprendimento esperienziale, ma anche situato e contestualizzato (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Studenti, giovani, adulti varcano la soglia del contesto professionale, un contesto che contribuisce a dare forma all'apprendimento stesso e che li immerge in una fitta trama di interazioni regolamentate dalle norme culturali, sociali e dai valori della comunità di pratica di cui entrano a far parte (Wenger, 1998). La prospettiva situata dell'apprendimento mette dunque in evidenza il carattere profondamente negoziale e relazionale della conoscenza e incoraggia lo sviluppo di quelle competenze trasversali che il mondo del lavoro riconosce e ricerca attivamente (Hughes & Moore, 1999).

Entro questa cornice di riferimento, la letteratura restituisce studi e ricerche empiriche – situate in particolare nei contesti nordamericano, australiano e inglese, come già sopra evidenziato – che rimandano in particolare ad esperienze e pratiche sviluppate in ambito scolastico e universitario e le pubblicazioni di riferimento offrono raccomandazioni metodologiche per allestire opportunità di *work-related learning* efficaci e generative. A tale proposito, Cooper, Orrell e Bowden (2010) identificano sette dimensioni chiave da tener presente nella progettazione di iniziative di *work-related learning*:

1. una chiara definizione degli obiettivi;
2. il ruolo da assegnare al contesto professionale, come contesto che accoglie direttamente l'esperienza o che la facilita attraverso una partecipazione indiretta alle attività scolastiche;
3. la dimensione di integrazione teoria-pratica;
4. la collocazione dell'esperienza nel curriculum, con partico-

lare riferimento all'identificazione di obiettivi di apprendimento, metodi di insegnamento-apprendimento e metodi di valutazione ad essi allineati, come sarà qui ripreso nel capitolo quattro;

5. la centralità del processo di apprendimento e l'attenzione data alla dimensione di *learning* rispetto a quella di *work*;
6. la partnership tra scuola e le organizzazioni o i professionisti del territorio, da coinvolgere in una progettazione collaborativa delle iniziative;
7. la facilitazione e il supporto al processo di integrazione teoria e pratica affinché gli studenti coinvolti possano beneficiare pienamente delle azioni progettate.

Seppur limitate, anche con riferimento al *Work-Related Learning* sono rintracciabili documenti e ricerche che ne sottolineano l'importanza già a partire dalla prima infanzia. È il caso, in UK, del *Departement of Children, Schools and Families* che definisce il *work-related learning* come “an important part of young people's education across the curriculum and key to preparing them for their future careers, enabling them to develop the skills to make a positive contribution to our economy” (2009, p. 6). Iniziative di *Work-Related Learning* sono dunque volte ad incoraggiare apprendimento:

- attraverso il lavoro (*through work*): apprendimento attraverso il lavoro, sulla base di esperienze e contatti diretti con il mondo del lavoro;
- riguardo al lavoro (*about work*): conoscenza del lavoro e delle professioni, con riferimento ad opportunità formative specifiche volte ad accompagnare processi di costruzione di conoscenza e comprensione del lavoro, delle professioni e degli ambienti professionali;
- per il lavoro (*for work*): apprendimento per il lavoro, volto

allo sviluppo di competenze attraverso specifiche tecniche e attività quali simulazioni, esercizi di problem solving e sperimentazione attiva (Department for Children, Schools and Families Publications, 2009).

Le proposte e opportunità di *Work-Related Learning* elaborate dal *Department for Children, Schools and Families* (2009) intendono così favorire l'accompagnamento di processi di esplorazione e comprensione delle dinamiche professionali, economiche e finanziarie, del mondo imprenditoriale e del suo funzionamento, con obiettivi di miglioramento dei risultati scolastici di alunni e alunne insieme ad un potenziamento dell'impegno e della responsabilità verso il proprio processo di apprendimento, della fiducia in se stessi/e e della loro motivazione e, non meno rilevante, di incoraggiamento di un positivo approccio al proseguimento degli studi, all'esplorazione delle piste di sviluppo professionale e alla formazione di un'attitudine di *lifelong learning*. Con particolare riferimento alla prima infanzia, si evidenzia come attività ispirate al *Work-Related Learning* consentano ai bambini di sviluppare le competenze necessarie per comprendere il mondo che li circonda (Department for Children, Schools and Families, 2009). Bambine e bambini, grazie a strategie mirate, apprendono fin dalla prima infanzia a sfidare gli stereotipi che riguardano il mondo del lavoro e le distorte aspettative di genere in merito alle professioni "da maschio" e "da femmina", ampliando il repertorio di conoscenze in merito ai settori professionali e ai ruoli in essi collocabili, come si vedrà nel capitolo dedicato ai metodi per incoraggiare *Early Career Education*.

Estremamente rilevanti, sempre con riferimento ad un pubblico infantile, sono gli esiti di una ricerca condotta McClelland, Morrison e Holmes (2000) che correla i livelli di *work-related skills*, con specifico riferimento a indipendenza,

responsabilità, auto-regolazione e cooperazione al successo scolastico. Già a partire dalla scuola dell'infanzia e poi soprattutto con il passaggio alla scuola primaria, il rendimento scolastico continua ad essere correlato positivamente a tali competenze, come se esse costituissero le fondamenta su cui basare il futuro rendimento e, accanto ad esso, relazioni e comportamenti positivi in classe. Gli studi che hanno percorso tale direzione, hanno messo in evidenza la centralità delle competenze sociali accanto a quelle *work-related* evidenziando tuttavia che il livello di queste ultime può essere considerato maggiormente predittivo rispetto al verificarsi di problemi comportamentali a scuola.

Il *Work-Related Learning* viene dunque qui approcciato secondo due differenti, ma complementari, prospettive: da una parte, come declinazione eminentemente didattica del più ampio costrutto di *Early Career Education* con cui condivide l'obiettivo di arricchire la formazione di bambini e bambine offrendo loro opportunità di incontro con il mondo del lavoro e delle professioni; dall'altra, sempre entro il costrutto di *Early Career Education*, come una delle strategie a cui ispirarsi per incoraggiare lo sviluppo di competenze chiave per una maggiore comprensione del mondo che li circonda.

2.3 Costrutti di riferimento: Early Career Education

Gli elementi brevemente richiamati consentono di proseguire assumendo una prospettiva pedagogico-educativa di tipo critico-trasformativa (Federighi, 2018), secondo cui la *career education* prende forma nelle complesse e multiformi interazioni tra insegnanti, studenti, esperti, professionisti e altri attori sociali, grazie alla progettazione e l'implementazione di ambienti, progetti, interventi di *Work-Related Learning* atti a favorire il

raggiungimento di obiettivi educativi e risultati di apprendimento (Paniagua, Istanza, 2018; Guerriero, 2017) che rimandano alle *Career Management Skills*.

In altre parole, si tratta di un'azione intenzionale tesa allo sviluppo di conoscenze e abilità necessarie a esplorare le potenzialità proprie e dei contesti di vita, ma anche all'acquisizione progressiva delle capacità per agire e trasformare – in futuro – le condizioni e i fattori contestuali che possono limitare le possibilità di autorealizzazione dei soggetti.

Perseguendo un approccio globale, che interessa le sfere del razionale, emozionale e valoriale del soggetto (Katsarov, 2020), e critico, che connette l'individuo con la società (Sultana, 2020; Irving, 2017), la *Early Career Education* si precisa con l'insieme di strategie e processi educativi diretti ad avviare e consolidare nel tempo lo sviluppo di capacità che configurano la futura autonomia decisionale, basata sull'identificazione delle proprie risorse in coerenza con gli interessi e le aspirazioni perseguite e finalizzata alla gestione degli itinerari di crescita personale e professionale.

Il focus sulle capacità dei futuri cittadini di costruire percorsi di vita e professionali significativi per se stessi e per la società in cui vivranno, rimanda alla percezione della propria efficacia intesa come la capacità di un soggetto di perseguire gli obiettivi a cui attribuisce valore (Bandura, 2000), alla sua libertà di scegliere in quanto "agente responsabile", di quali azioni intraprendere, quali obiettivi raggiungere, quali progetti professionali e di vita perseguire (Savickas et al., 2009), ma anche quale contributo offrire all'edificare una società più equa e giusta e alla promozione del benessere collettivo (Dewey, 1916; Freire, 1980; Sen, 1999).

Di conseguenza, l'ideazione e l'attuazione di progetti, interventi, attività tesi al raggiungimento di obiettivi educativi riconducibili alla *career education* debbono necessariamente

adottare un approccio centrato sul discente (Weimer, 2013) e utilizzare metodi educativi riconducibili all'apprendimento basato su sfide o problemi, all'apprendimento basato sull'indagine e così via, valorizzando la potenza delle esperienze e dei contesti di vita quotidianità.

Al contempo, però, questi dovrebbero attivare riflessioni e connessioni significative fra le attività educative in classe (livello micro), le relazioni della scuola con gli altri servizi e soggetti, educativi e non, di un territorio (livello meso), le questioni che interessano la società più ampia, i problemi e le sfide che l'attraversano, come il futuro del lavoro, la sostenibilità ambientale, lo sviluppo tecnologico, etc. (livello macro).

In questi termini, la *career education* è parte di una più ampia struttura pedagogica per la facilitazione dell'acquisizione di competenze critico-riflessive sui valori e le norme sociali connesse con le aspirazioni e potenzialità personali e in relazione ai contesti di vita e alla società.

3. Le *Career Management Skills* come obiettivi della *Early Career Education*

La *career education*, in coerenza e congiuntamente ad altre attività come la *career guidance*, l'orientamento informativo, la consulenza individuale e di gruppo, la valutazione delle competenze, lo sviluppo delle competenze necessarie per la ricerca di lavoro e il lavoro autonomo, etc. si inserisce nel quadro delle azioni per l'attuazione della strategia europea di orientamento permanente – o *lifelong guidance* – (CEDEFOP et al. 2021; Consiglio d'Europa, 2008).

Tale strategia si fonda sulla considerazione che un orientamento efficace aiuta le persone a sviluppare il proprio poten-

ziale, le economie a diventare più efficienti e le società a farsi più eque. Questo, inoltre, appare un processo sostanziale affinché le persone possano realizzare transizioni fluide nell'operare scelte sui propri percorsi di istruzione e formazione, per la mobilità e l'integrazione all'interno del mercato del lavoro (CE-DEFOP et al., 2021). L'obiettivo generale dell'orientamento permanente è infatti quello di sviluppare le capacità degli individui di gestione della propria carriera, grazie a una serie di attività connesse fra loro che sostengono l'acquisizione di conoscenze e competenze in grado di favorire l'accesso a servizi, risorse ed esperienze per sostenere piani di sviluppo professionale e perfezionare i percorsi di istruzione e formazione. In tale prospettiva, l'orientamento permanente è un processo complesso, che va ben oltre la mera fruizione di informazioni e si sviluppa fin dai primi anni di scuola, la cui impalcatura è costruita attorno al concetto chiave di *Career Management Skills*, un insieme di competenze personali, riflessive, sociali e digitali che sostengono la presa di decisione e le transizioni (ELGPN, 2015). Tale concetto, inoltre, implica un ampliamento delle attività di orientamento, aprendo all'opportunità di rendere la *career education* sistematica in tutti i livelli di istruzione, che inizia nelle scuole e continua sul lavoro, nonché nel contesto dei servizi per l'impiego, in quanto può contribuire alla ricerca efficace di un impiego collegata allo sviluppo delle capacità per l'occupabilità.

Nell'ultimo decennio, le *Career Management Skills* hanno ricevuto un'attenzione crescente poiché molti studi sostengono che la variazione nei trattamenti economici dei lavoratori nei paesi OECD (2021, 2003) può essere in parte spiegata dalla capacità delle persone di costruire, gestire e utilizzare le proprie competenze e non solo dal livello di istruzione e dalle qualifiche raggiunte.

La trasposizione delle *Career Management Skills* in obiettivi

di apprendimento integrati con i curriculum scolastici è stata oggetto di alcune interessanti sperimentazioni in varie parti del mondo (European Training Foundation, 2020). Una fra le più conosciute è il quadro di *Career Management Skills* scozzese che identifica quattro aree di competenze associate al curriculum scolastico e sulla base dei principi di integrazione verticale e orizzontale con altre aree tematiche, personalizzazione in risposta alle esigenze specifiche degli studenti e alle sfide economiche di contesti specifici, flessibilità dei livelli scolastici (Sultana, 2012).

La prima delle quattro aree in cui vengono declinate nel framework le *Career Management Skills* è quella dello sviluppo del sé (*self*), che rimanda all'acquisizione di consapevolezza sulle proprie scelte e sui cambiamenti personali, alla capacità di adattare le proprie azioni e comportamenti in base al contesto e di intraprendere scelte positive per il futuro scolastico e lavorativo.

L'area "punti di forza" (*strengths*) è dedicata alle competenze che consentono alle persone di identificare e sviluppare i propri punti di forza e i risultati ottenuti attraverso la formazione e il lavoro significativi e gratificanti, saper gestire i fallimenti e identificarli come occasioni di apprendimento, essere in grado di attingere e integrare dalle esperienze per supportare le proprie scelte. La terza area "orizzonti" (*horizons*) riguarda lo sviluppo di capacità utili a visualizzare, pianificare e realizzare le aspirazioni di carriera lungo l'arco della propria esistenza, attraverso la comprensione e l'esplorazione delle variegate opportunità di formazione e professionali collegate alle proprie aspirazione e caratteristiche, nonché gestire i cambiamenti nella propria vita e lo sviluppo del percorso personale e professionali con creatività e intraprendenza, anche in termini di integrazione fra vita privata, lavoro e società. La quarta e ultima area riguarda le "reti" (*networks*), quale capacità di creare, alimentare e gestire le relazioni sociali e interpersonali a supporto allo sviluppo personale e professionale.

Anche l'Irlanda ha costruito un proprio approccio all'orientamento in tutte le fasi della vita e integrato con i curriculum di ogni ordine e grado di istruzione fin dai primi anni di scolarizzazione. Il modello irlandese si sviluppa su quattro gruppi di obiettivi educativi declinati per le diverse fasce di età (0-19 anni) e concernenti lo sviluppo emotivo (*Emotional Development*), lo sviluppo sociale e relazionale (*Social Development*), lo sviluppo di apprendimento (*Learning Development*) e lo sviluppo di carriera (*Career Development*). Qui inoltre vengono anche previste azioni trasversali all'implementazione dell'orientamento permanente, quali la *Quality Assurance* dei servizi di orientamento per sostenerne l'attuazione ma anche la qualità, la fornitura di strutture organizzative per offrire un servizio di orientamento permanente integrato e coordinato in un quadro coerente, la formazione del personale scolastico e dei professionisti dell'orientamento (Sultana, 2016).

Individuare un quadro di riferimento comune sulle *Career Management Skills* va nella direzione di rispondere all'esigenza di definire modelli, metodi e strumenti di intervento, ma anche valorizzare le risorse per progettare e realizzare la *career education*.

A tal proposito, una sperimentazione realizzata in Italia nell'ambito di un progetto europeo ha prodotto un framework che declina le *Career Management Skills* in obiettivi educativi e articolati in cinque macro-aree a cui sono ricondotte abilità per gestire efficacemente lo sviluppo professionale e personale¹.

La prima delle cinque macro-aree "Efficacia personale" insiste sulle capacità di esplorare i propri interessi e attitudini al

1 Progetto LE.A.DE.R, *Framework Career Management Skills*: <http://www.leader-project.eu/cms-framework.html#k-area-1-personal-effectiveness>

fine di intraprendere scelte più consapevoli, vicine e coerenti con i propri valori, aspirazioni, potenzialità anche valorizzando i punti di forza di ciascuno e comprendendo quelli di debolezza per affrontarli e migliorarsi. La seconda “Gestire le Relazioni” si riferisce alle capacità di interazione efficace con le persone e coerenti con il contesto di riferimento, così come di costruire relazioni con gli altri, *network* professionali e fra saperi per lo sviluppo formativo e professionale.

L’area “Identificare e accedere a opportunità formative e lavorative” rimanda alla centralità dell’apprendimento per tutto l’arco della vita, come fattore chiave della professionalizzazione e lo sviluppo di nuove opportunità di carriera, così come alla necessaria proattività nell’affrontare la formazione e il lavoro. “Conciliare vita personale, studio e lavoro” è un’area che insiste sullo sviluppo della capacità di scelta anche in funzione della coesistenza di queste diverse dimensioni della vita di una persona e in base alle priorità di ciascuno, di pianificare per obiettivi il proprio sviluppo personale e di carriera, di valutazione e superamento degli ostacoli e dei cambiamenti che si presentano nei percorsi di vita. La quinta e ultima area “Comprendere il mondo” è dedicata alla capacità di esplorare e comprendere le professioni, il mondo del lavoro e quello della formazione, la società nel suo complesso, nonché i cambiamenti che li interessano per volgere in positivo gli eventi inaspettati, cogliere le occasioni, offrire il proprio contributo alla comunità umana.

Spunti di riflessione

1. Come insegnante, educatore, operatore dell’orientamento, ha mai pensato alle valenze di un’esposizione precoce di bambini e ragazzi al mondo del lavoro e delle professioni? Quali riflessioni le suscita questo tema? Al momento, si sente

più favorevole o contrario alla proposta di *Early Career Education*? Quali limiti/resistenze intravede, personalmente, dal punto di vista della scuola e dal punto di vista delle famiglie?

2. Ha mai pensato come la sua azione educativa, orientativa e/o didattica possa influenzare le scelte e la definizione degli itinerari di sviluppo personale e professionale dei suoi studenti?

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blustein, D. L. (2019). *The Importance of Work in an Age of Uncertainty: The Eroding Work Experience in America*. Oxford: Oxford University Press.
- Boffo, V., Fedeli, M. (2018). *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press
- Cahill, M., Furey, E. (2017). *The Early Years: Career Development for Young Children. A Guide for Educators*. Toronto: Ceric.
- CEDEFOP et al. (2021). Investing in Career Guidance. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371414>
- Chambers, N. (2018). Primary career education should broaden children's horizons. <https://www.tes.com/news/primary-career-education-should-broaden-childrens-horizons>
- Coll, R. K., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., & Martin, A. (2008). Putting the 'integrated' in work-integrated learning. In *World Association of Co-operative Education Asia Pacific 2008 Conference: Work Integrated Learning (WIL): Transforming Futures, Practice... Pedagogy... Partnerships* (pp. 101-107). Australian Collaborative Education Network.
- Coll, R., & Zegwaard, K. (2011). The integration of knowledge in coo-

- perative and work-integrated education programs. In R. Coll & K. Zegwaard (Eds.), *International handbook of cooperative and work-integrated education* (2nd ed., pp. 297-304). Lowell, MA: World Association for Cooperative Education.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. London: Routledge.
- Council of Europe (2008). Council Resolution Guidance 2008: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=EN)
- Crause, E., Watson, M., & McMahon, M. (2016). *Career development learning in childhood: theory, research, policy, and practice. Career exploration and development in childhood: perspectives from theory, practice and research*. Edited by Mark Watson and Mary McMahon. Abingdon, Oxford, United Kingdom: Routledge.
- Department for Children, Schools and Families Publications, UK. (2009). *The Work-Related Learning Guide. A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and careers*. <https://intranet.birmingham.ac.uk/les/documents/public/wrl-guide-second-edition.pdf>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books. Original work 1938.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dirkx, J. M. (2011). Work-Related Learning in the United States: Past Practices, Paradigm Shifts, and Policies of Partnerships. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 293-306). Los Angeles: Sage.
- European Commission – EC (2020). *Shaping Europe's digital future*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/communication-shaping-europesdigital-future-feb2020_en_4.pdf
- European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf
- European Training Foundation (2020). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._2_0.pdf

- Federighi, P. (eds.), (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: FUP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 259-288). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardiner D. & Goedhuys, M. (2020). *Youth aspirations and the future of work a review of the literature and evidence*. ILO Working Papers
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guerriero, S. (ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Herr, E., (2001). Career Development and Its Practice: A Historical Perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, 3, 196-21.
- Hooley T. (2015). Emancipate yourselves from mental slavery. Self-actualisation, social justice and the politics of career education. Presented at the Tristram Hooley's inaugural professorial lecture, Derby, UK.
- Hooley, T., Sultana R. & Thomsen R. (eds.) (2019). *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Social Justice for the Multitude*. New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (Eds.) (2017). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Hooley, T., Watts, A.G., & Andrews, D. (2015). *Teachers and Careers: The Role of School Teachers in Delivering Career and Employability Learning*. Derby: International Centre for Guidance Studies of University of Derby.
- Hooley, T., Marriott, J. & Sampson, J.P. (2011). *Fostering College and Career Readiness: How career development activities in schools' impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies of University of Derby.
- Huddleston, P., & Stanley, J. (2012). *Work-related teaching and learning. A guide for teachers and practitioners*. Oxon, UK: Routledge.
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S.A., Baldauf, B., & McKeown R.

- (2016). *Careers Education: International Literature Review*. London: Education Endowment Foundation.
- Hughes, K.L., & Moore, D.T. (1999). *Pedagogical strategies for Work-Based Learning*. New York: Columbia Teachers College.
- International Labour Organization – ILO (2021). *Inequalities and the world of work*. ILC.109/IV(Rev.)
- Irving, B. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 47-62). London & New York: Routledge.
- Istance, D., & Paniagua, A. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments. The importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hill.
- Katsarov, J. (2020). *Social-Emotional Competences: Training Needs of Career Practitioners*. Aerdenhout: NICE Foundation.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Law, B. (2001). *New thinking for connexions and citizenship*. The Centre for Guidance Studies for The Career-Learning Network.
- Law, B. (2001). *New thinking for connexions and citizenship*. The Centre for Guidance Studies for The Career-Learning Network.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329.
- McLennan, B., & Keating, S. (2008). Work-integrated learning (WIL) in Australian universities: The challenges of mainstreaming WIL. *ALTC NAGCAS National Symposium*.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2017). From the systems theory framework to my system of career influences: Integrating theory and practice with a black South African male. In L. A. Busacca & M. C. Rehfuss (Eds.), *Postmodern career counseling: A handbook of culture, context, and cases* (pp. 285-298). American Counseling Association.

- McMahon, M., & Watson, M. (2017) (eds.). *Career Exploration and Development in Childhood*. London: Routledge.
- Musset, P., & Kurekova, M. (2018), *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement*. OECD Education Working Papers, No. 175. Paris: OECD Publishing.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2017). *Career Development Interventions*. Toronto: Pearson.
- OECD (2021). *Thinking about the future: career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice*. OECD Education Working Paper No. 248
- OECD (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003). *Career Guidance: New Ways Forward* <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/19975192.pdf>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Puckett, J., Vladislav Boutenko, Hoteit L., Polunin K., Perapechka S., Stepanenko A., Ekaterina Loshkareva E. & Bikkulova G. (2020). *Fixing the global skills mismatch*. Boston Consulting Group.
- Savickas, M. L., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 44(2), 392-406.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sultana, R. (2020). Authentic education for meaningful work: Beyond 'career management skills. In P. Robertson, P. McCash & T. Hooley (Eds.), *Oxford Handbook of Career Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sultana, R. (2018). Enhancing the quality of career guidance in secondary schools. <http://myfutureproject.eu/>
- Sultana, R. (ed.) (2017). *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean*. Springer.

- Sultana, R. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and work*, 25 (2), 225-248.
- Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zamagni, S. (2015). Giustizia sociale, lavoro, bene commune. In C. Danani (ed.), *L'umano tra cura e misura*. Milano: Vita e Pensiero.

Early Career Education: verso nuove prospettive di orientamento formativo

di *Giovanna Del Gobbo*

1. Orientamento come prospettiva educativa

La prospettiva della *Early Career Education*, approfondita nel primo capitolo grazie all'analisi dei diversi costrutti presenti in letteratura, consente di:

- mantenere l'attenzione sul soggetto in apprendimento e al suo processo di *career learning* che si sviluppa in modo naturale e informale a seguito dell'esposizione quotidiana a esperienze che contribuiscono alla costruzione di prefigurazioni della vita adulta;
- evidenziare il ruolo che i processi educativi intenzionali possono giocare nella costruzione di queste prefigurazioni e nello sviluppo delle capacità – *Career Management Skills* – che consentono al soggetto di gestire in forma consapevole la costruzione del proprio futuro attraverso traiettorie di crescita personale e professionale.

Si tratta sicuramente di un quadro concettuale articolato e ancora scarsamente sviluppato in ambito pedagogico, che pone in evidenza la necessità che la scuola *in primis* sia in grado di

creare le condizioni necessarie per consentire agli studenti di saper perseguire aspirazioni personali, sviluppare le proprie potenzialità, pianificare i percorsi di istruzione per raggiungere i traguardi desiderati.

La capacità di gestione critica e consapevole del proprio *career development learning* pone, inoltre, le premesse per rendere sostenibile nel tempo la propria *employability*, in quanto processo costantemente attivo, che si alimenta e si sostanzia durante le esperienze di vita attraverso una continua ridefinizione e riconfigurazione consapevole in chiave professionale delle capacità acquisite, per un inserimento critico e costruttivo nei contesti di lavoro e per dare una diversa significatività al lavoro stesso in termini di realizzazione personale (Sultana, 2020). In questo quadro assume rilevanza sia la definizione di *career* indicata da Watts (2001, p. 211) che la descrive come “individual’s lifelong progression in learning and in work”, sia la definizione della Patton (2001, p. 14) nella quale evidenziano la componente dinamica e la componente “attiva” del *career development* considerando lo sviluppo di carriera come “process of managing learning and work over the lifespan”. Si tratta di definizioni che correlano “vita” e “carriera” e implicano chiaramente il bisogno che sia riconosciuto il ruolo attivo dell’individuo nel “prendere in mano” il proprio sviluppo di carriera (McMahon, Patton, & Tatham, 2003, p. 4). Sempre la Patton già nel 2007 sottolineava che siamo nell’era del

do-it-yourself career management, where individuals are being challenged to play a greater role in constructing their own career development. Workers are encouraged to act as free agents, developing personal enterprises and marketing personal skills. Individuals increasingly need to focus on employability rather than job security and learn the skills which will assist them

in taking responsibility for the direction and evolution of their own careers. What needs to be created as secure is the individual, and the individual's knowledge and skill currency, not the job (p. 22).

Si tratta di capacità che si costruiscono e si consolidano nel tempo e che derivano da esperienze formative plurime, con una prevalenza di quello che potrebbe essere definitivo in termini di *hidden curriculum*, il curriculum implicito caratterizzato da opportunità differenti e determinate dalle condizioni esperienziali nei contesti informali di vita: basti pensare a situazioni di povertà educativa, magari correlata a precarie situazioni socio-economiche e a quanto queste possono incidere sulla costruzione da parte di un bambino di un immaginario di riferimento e delle prefigurazioni del proprio sviluppo personale e lavorativo.

Come evidenziato anche in un recentissimo documento dell'*Inter-Agency Working Group on Career Guidance* (WGCG, 2021), ai ragazzi sono richieste più decisioni rispetto ad un passato non lontano poiché la loro permanenza nel sistema di istruzione si è allungata e parallelamente c'è stata una crescente diversificazione (e in parte frammentazione) dell'offerta di istruzione e formazione tale da rendere più difficile il processo decisionale. L'immaginario e le aspirazioni sono spesso ristretti, queste ultime irrealistiche e distorte da un background sociale e culturale a cui si associa spesso una consapevolezza limitata del proprio potenziale e dei propri bisogni. Inoltre, i rapidi cambiamenti nel mondo del lavoro (legati all'automazione, alla digitalizzazione, alla globalizzazione, all'invecchiamento della popolazione, alla transizione verde e alle conseguenze della pandemia di Covid-19) rendono molto più difficile la costruzione di un immaginario realistico di scenari lavorativi futuri in base ai quali agire il processo decisionale sulle opzioni di istruzione e formazione. L'emergere di molte nuove occupazioni e le tra-

sformazioni o la scomparsa di molte tra quelle esistenti, prefigurano un bisogno di orientamento sicuramente non lineare e non statico (OECD, 2017).

Le prefigurazioni professionali sono spesso basate su una scarsa conoscenza delle professioni e della formazione necessaria per costruire determinate professionalità. È una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali, come accennato, profondamente diverse tra studenti provenienti da famiglie di professionisti e laureati e studenti che provengono da famiglie in cui molte persone sono disoccupate o impiegate in lavori scarsamente qualificati o con un background migratorio. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare quindi condizionata. La *guidance* rappresenta in tal senso uno strumento potenziale di prevenzione della dispersione scolastica, del fenomeno dei drop-out e dei neet. È dunque presente una forte componente di equità nelle attività di orientamento che possono rafforzare la mobilità sociale. Ma la sottile interazione tra tutti i fattori che contribuiscono alla creazione di prefigurazioni professionali richiede interventi precoci e sistematici per ridurre il rischio che informazioni scarse o errate e la mancanza di azioni educative efficaci guidino l'impegno e il processo decisionale in situazioni di svantaggio economico e sociale (OECD, 2018). Si comprende, dunque, che affrontare il tema dell'orientamento vada ben al di là di un riferimento ad attività di tipo informativo destinate agli studenti pensando che possano essere sufficienti per guidare scelte rilevanti e significative per quanto riguarda il proprio futuro nell'istruzione e nel lavoro. La sua funzione non si esaurisce in un intervento tecnico: le azioni di orientamento appaiono come una componente essenziale di un percorso formativo, quale spazio riconosciuto di apprendimento per garantire la formazione continua di un cittadino informato e competente.

È in questo senso che la *career education* intesa come pro-

cesso di accompagnamento integrato al curriculum, può svolgere un ruolo importante in un quadro di equità delle opportunità formative che devono essere offerte a tutti, diventando strumento operativo per una adeguata azione orientativa della scuola, in una più solida prospettiva pedagogico-educativa, volta a favorire lo sviluppo di competenze di gestione permanente della propria “carriera personale e professionale”.

La *career education* appare, quindi, strumento coerente e integrato in una visione della scuola che ne sottolinei la funzione “orientativa”, sicuramente presente e riconosciuta nelle politiche internazionali e nazionali oltre che nella letteratura scientifica, ma ancora non del tutto affermata all’interno del sistema scolastico, non resa strutturalmente operativa. Una adeguata azione orientativa, infatti, dovrebbe trovare concretezza in tutte le attività che in qualsiasi età e in qualsiasi momento della vita siano finalizzate a guidare il soggetto in apprendimento nell’identificare le proprie capacità, competenze e interessi, nell’operare delle scelte significative (scolastiche, formative e occupazionali), nel gestire i percorsi personali in ambito formativo, lavorativo, così come in altri ambiti, dove queste capacità e competenze sono acquisite e/o impiegate (Vuorinen & Watts, 2012).

2. Un riferimento nelle politiche internazionali ed europee

2.1 *Il livello internazionale*

L’attenzione per l’orientamento è presente nelle indicazioni strategiche e nelle raccomandazioni per le politiche di organismi internazionali già da molti anni con una connotazione *lifelong oriented* e olistica (CCE, 2000; Vuorinen & Watts, 2012;

WGCG, 2021). È presente nelle strategie indicate dall'UNESCO per l'agenda di sviluppo sostenibile: nel documento del 2016 *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*, è considerata la sua rilevanza per il raggiungimento del target 4.4

by 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent work and entrepreneurship (p. 42).

Nella letteratura internazionale ai temi della *guidance* sono sempre più collegate questioni rilevanti negli attuali scenari socio-politici ed economici come l'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni. Sono molteplici gli studi che negli ultimi anni sono finalizzati a raccogliere evidenze rispetto alle pratiche in corso, in base alle quali fornire elementi per la messa a punto di politiche e misure di intervento (Tait & Stanfield, 2021).

Alle azioni di *guidance* è riconosciuto il valore di attività trasversale che può avere impatto su una pluralità di settori, dallo sviluppo economico all'invecchiamento attivo, dall'educazione al lavoro. Dispositivi di *guidance* appaiono necessari nelle scuole, nella formazione professionale, nell'istruzione e nell'educazione degli adulti, nell'istruzione superiore, così come appaiono necessari per i lavoratori disoccupati e quelli che lavorano, per coloro che si spostano da un paese all'altro o che sono nella fase di transizione dall'attività lavorativa verso la pensione. Alla *guidance* è riconosciuto il compito di accompagnare, sostenere, informare e formare:

effective lifelong guidance empowers individuals to achieve their potential and supports them to overcome personal, social and economic barriers to their progression. Guidance helps individuals to navigate their way around the complex systems of the learning and labour markets and actively engages those who have failed to make successful transitions or have become socially disengaged (Hooley, 2014, pp. 3-4).

Uno studio per l'OECD condotto da Musset e Kureková (2018) ha esaminato le politiche e le pratiche internazionali rispetto a due ambiti: la progettazione di azioni di orientamento efficaci, il coinvolgimento del mondo del lavoro. Il rapporto dell'OECD ha individuato una serie di elementi alla base di un intervento efficace. In primo luogo, il coinvolgimento precoce in attività di orientamento, considerato rilevante nel determinare una maggiore proattività nei processi decisionali chiave. Nel rapporto si afferma che l'interesse verso una determinata professionalità rimane relativamente stabile durante l'istruzione secondaria: pertanto l'orientamento dovrebbe iniziare presto, anche prima della scuola primaria, quando le aspettative dei bambini possono già essere condizionate dalle esperienze personali e dal contesto familiare. Nel rapporto, ovviamente, sono raccomandati approcci adattati all'età e alle esigenze degli studenti in età prescolare e di scuola primaria.

Rispetto al coinvolgimento del mondo del lavoro, l'indagine OECD evidenzia alcuni ostacoli (scarsa consapevolezza del contesto scuola; mancanza di tempo e limitata motivazione; vincoli normativi legati alla sicurezza; resistenza da parte di insegnanti e dirigenti scolastici nell'accettare la presenza di figure esterne; mancanza di risorse dedicate). A fronte di una rilevata scarsa esposizione dei giovani al mondo del lavoro, il rapporto ha offerto alcune raccomandazioni che sostanzialmente convergono

nell'esigenza di individuare spazi di scambio di informazioni e di co-progettazione tra scuola e mondo del lavoro con l'obiettivo di individuare e creare opportunità di esplorazione di ambiti lavorativi non familiari.

Sulla stessa linea anche uno studio condotto da Mann, Rehill e Kashefpakdel (2018) per la *Education Endowment Foundation*. La ricerca ha esaminato i modi in cui il mondo del lavoro può collaborare con le scuole evidenziando le dimensioni che possono caratterizzare la cooperazione a vantaggio dei processi di insegnamento-apprendimento. Lo studio classifica le forme di collaborazione in tre tipologie: 1) supplementare: attraverso un supporto, anche economico, agli approcci convenzionali di insegnamento e apprendimento per raggiungere risultati di apprendimento stabiliti dalla scuola; 2) complementare: offrendo opportunità alternative alla didattica scolastiche per raggiungere risultati di apprendimento comunque stabiliti dai programmi scolastici; 3) aggiuntivo: ovvero fornendo situazioni di apprendimento per ottenere risultati di apprendimento aggiuntivi rispetto a quelli curricolari convenzionali. Il rapporto della *Education Endowment Foundation* ha evidenziato che la collaborazione tra scuola e sistema produttivo rappresenta comunque un arricchimento dell'offerta formativa, tuttavia per essere efficace la collaborazione dovrebbe risultare stabile, soggetta a valutazione, contestualizzata e, soprattutto iniziare precocemente.

Questi aspetti sono evidenziati anche nel documento del 2019 dell'*Inter-Agency Working Group on Career Guidance*, nel quale si sottolinea che il coinvolgimento del mondo del lavoro dovrebbe

forming a regular part of education and training, working in alliance with teachers and trainers to infuse career aspects into the curricula. It begins early (from primary education) and intensifies at key decision points, acting

as a bridge to help people see the links between learning and the changing world of work [...] Effective employer engagement is authentic, frequent, personalised, varied, embedded in careers education and begun in primary school. It can be especially effective in challenging gendered assumptions and other forms of stereotyping about occupations (pp. 5-6).

2.2 *Il contesto europeo*

È su questa linea che già da vari anni insistono anche numerosi documenti europei e si concentra il lavoro di ricerca del *European Lifelong Policy Guidance Network* (ELGPN). Nelle politiche europee su istruzione, formazione e lavoro è, infatti, riconosciuto un ruolo chiave all'orientamento: un riferimento fondamentale è rappresentato dal Memorandum del 2000 a seguito del quale hanno preso avvio a livello europeo nuovi approcci ai temi dell'orientamento. Nel 2008 una Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri raccomandava di integrare maggiormente l'orientamento nelle strategie di apprendimento permanente (2008/C 319/02). Nel documento l'orientamento assumeva la fisionomia di un processo di apprendimento per l'autonomia decisionale in materia di lavoro e istruzione: un processo continuo nel corso della vita, finalizzato ad identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, a prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, a gestire i propri personali sviluppi di carriera.

In anni più recenti, sicuramente a livello europeo un documento fondamentale è stato il *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Questo documento è stato elaborato nel 2012 da Vuorinen e Watts nell'ambito delle ini-

ziative della *European Lifelong Guidance Policy Network* ovvero la rete europea per le politiche di orientamento permanente (Vuorinen, Watts, 2012) Tale rete, promossa dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione europea, ha come obiettivo quello di fornire assistenza alla Commissione Europea e agli Stati membri dell'UE, nonché ai Paesi limitrofi per sviluppare la cooperazione sull'orientamento permanente. I principi chiave evidenziati come caratterizzanti le attività di orientamento, secondo il Kit del 2012, sono quattro, come evidenziato nella Figura 1.

Nel documento si evidenziava come obiettivo primario della scuola debba essere quello di fornire capacità di gestione del proprio processo di apprendimento in termini di sviluppo di carriera, personale e professionale. Si sottolineava la necessità di integrare tali capacità nel curriculum formativo del soggetto in maniera sistematica, seguendo alcuni principi di progettazione curricolare quali la pertinenza, la progressione, la personalizzazione e la flessibilità, raccomandando alla scuola l'attenzione all'integrazione con i servizi e le opportunità del territorio.

Nel 2015, sempre a cura del ELGPN, vengono pubblicate le *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance* e uno specifico Tool su *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. Nelle linee guida è sempre sottolineata la rilevanza di un avvio precoce delle azioni di orientamento e *career education* così come del coinvolgimento delle famiglie e delle comunità:

- “lifelong guidance activities have to be provided to pupils (and their parents) from an early age (p. 30)”;
- “develop a comprehensive strategy for the teaching and learning of career management and entrepreneurial skills from primary school through secondary school and in vocational streams” (p. 31);

- “early intervention also entails engaging with their families and communities” (p. 50).



Figura 1 – I principi e le parole chiave dell'orientamento (rielaborazione grafica dell'Autore a partire da ELGPN, 2012)

Attualmente la situazione in Europa è molto eterogenea da almeno tre punti di vista (Kraatz, 2015; WGCG, 2021) per pluralità di visioni e significati, livelli e modalità di inclusione nei curricula scolastici; formazione dei professionisti (Cfr. Cap. 4). Mentre ci sono Paesi come Malta o la Norvegia, dove l'importanza di insegnare Career Management Skill a partire dalla scuola primaria è riconosciuta da diversi anni con politiche e misure ben definite, in altri paesi, tra cui l'Italia, l'orientamento pur previsto dalla normativa, è ancora realizzato attraverso progetti e attività circoscritte, strutturato prevalentemente in ottica informativa, ancora sporadico e frammentato. Negli ultimi due

anni, anche a seguito delle trasformazioni rese necessarie dalla pandemia, si sono andate affermando anche pratiche di orientamento che valorizzano il digitale (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2020; WGCG, 2021). Tuttavia, come evidenziato da un Survey realizzata nel 2020, l'orientamento ha rappresentato un aspetto trascurato dalle risposte nazionali alla pandemia, nonostante le crescenti esigenze e l'aumento dei fattori di rischio di dispersione e abbandono per i soggetti più vulnerabili (CE-DEFOP et al., 2020).

2.3 *La situazione in Italia*

In Italia dal 1997 esiste un quadro sull'orientamento nella scuola primaria. La Direttiva n. 487/1997 definiva l'orientamento come “un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile” (art. 1) e indicava che le scuole “di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa” (art. 2). Le indicazioni ministeriali hanno stimolato la ricerca e la definizione di linee guida comuni per la costruzione di progetti educativi di orientamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (Domenici, 1998; Marostica, 2003), tuttavia l'input normativo ha trovato risposte frammentate e non è stato in grado di promuovere, in quegli anni, una diffusa cultura dell'orientamento fin dalla prima infanzia.

L'inserimento dell'orientamento nella primaria è stato rece-

pito anche dalla legislazione successiva dal 2000 al 2009, quando sono state emanate le prime Linee guida riconoscendo la centralità del ruolo strategico attribuito all'orientamento nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo. In queste Linee guida è stato ancora una volta sottolineato il carattere innovativo di una dimensione orientativa capace di permeare precocemente il processo educativo. Recependo le sollecitazioni internazionali, le Linee Guida del 2009, ribadivano il valore dell'orientamento come un processo associato alla crescita della persona e come diritto del cittadino di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita e in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento. Nel documento, la prospettiva dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita è stata indicata come indispensabile per passare da azioni quasi esclusivamente informative, limitate a momenti di transizione e decisione, ad un approccio educativo tale da mettere ciascun soggetto in grado di identificare i propri interessi, le capacità, competenze e attitudini, di identificare opportunità e risorse e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti, di prendere decisioni in modo responsabile in merito ai personali percorsi e scelte di percorsi di istruzione e formazione, per progettare e realizzare i propri progetti. L'orientamento è così considerato in termini di modalità educativa permanente e trasversale, che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline, investendo il processo di crescita globale della persona e presente in maniera intenzionale sin dall'avvio del processo formativo e, in particolare, dalla scuola primaria (p. 18).

Nonostante queste ulteriori indicazioni, le scuole non hanno sviluppato azioni in modo sistematico e strutturato: le esperienze si sono diffuse come un patchwork frammentario, spesso legato alle politiche regionali (ad esempio in Piemonte

o Friuli Venezia Giulia), già avviate in attuazione dell'obbligo formativo ed a seguito della legge 53/2003, come azioni integrate e sistemiche nel sistema di formazione, educazione e lavoro atte a favorire il successo formativo per tutti nessuno escluso. Tali azioni di orientamento promosse dalle istituzioni educative e formative nell'ambito dei percorsi per l'assolvimento del diritto-dovere sono risultate estremamente frammentate per l'eterogeneità di iniziative che sono state realizzate, con un particolare ed evidente divario di politiche tra il Centro Nord ed il Sud (Pavoncello, 2009).

Con le Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione è stata nuovamente evidenziata l'importanza di un'attenzione precoce alle competenze per lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e la futura occupabilità dei bambini (MIUR, 2012):

la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita, ma in particolare la scuola del primo ciclo, con la sua unitarietà e progressiva articolazione disciplinare, intende favorire l'orientamento verso gli studi successivi (p. 31).

In tutti i documenti, tuttavia, la componente “mondo del lavoro” era scarsamente presente e l'attenzione si è concentrata principalmente sullo sviluppo di competenze trasversali piuttosto che sulla conoscenza e l'esperienza precoce del mondo del lavoro.

Solo negli ultimi anni la dimensione del lavoro è entrata a pieno titolo nelle scuole: in linea con le indicazioni europee,

nel febbraio 2014 sono state elaborate da parte del MIUR le Linee Guida per l'Orientamento Permanente (MIUR, 2014), riconoscendone la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti. Le Linee Guida hanno introdotto nel sistema scolastico un cambiamento nella cultura tradizionale a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull'apprendimento autonomo, anche in contesti lavorativi (Alternanza Scuola Lavoro, ASL). Alla scuola è stata riconosciuta la responsabilità di predisporre un curriculum e che a vari livelli realizzi "azioni di orientamento in grado di recuperare il valore del lavoro per la persona e la cultura del lavoro" (ivi, p. 6) e favorire lo sviluppo delle *Career Management Skill* (ivi, p. 10).

Con il D.M. 774 del 4 settembre 2019 si è aperta, però, una nuova fase per l'orientamento nella scuola secondaria. Il Decreto, in attuazione della legge 145/2018 (art. 1 c. 785), ha stabilito una drastica riduzione delle ore dedicate all'ASL e la parola "lavoro" scompare a favore della nuova definizione di "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento". Il rapporto scuola lavoro torna ad essere residuale e ridotto ad appendice di una didattica incentrata prevalentemente su una prospettiva interna alla scuola.

Per la scuola primaria e per la scuola dell'infanzia l'orientamento resta comunque un punto fermo secondo le indicazioni del 2012.

3. *Networking per la career education*

Nell'ambito dell'orientamento l'invito a lavorare in un'ottica di rete costituisce una linea guida ribadita in modo costante in diversi documenti comunitari: perché fare rete? È giustificata questa esigenza e questo invito riproposto da diverse istanze?

È evidente, anche in base alle indicazioni internazionali, che per comprendere il significato del concetto di *guidance* nella scuola primaria occorre considerare come questo livello di scuola sia un segmento fondamentale del processo di formazione della persona in una prospettiva di *lifelong lifewide learning*. Affermare che l'apprendimento dura tutto l'arco della vita e si sviluppa in tutti i contesti di vita significa infatti riconoscere che ciascun soggetto è caratterizzato da un'educabilità continua (Grange, 2018), che non può esaurirsi nel percorso scolastico, ma che nel percorso scolastico trova le sue premesse fondamentali. Le politiche europee, come evidenziato, ormai da alcuni decenni fanno proprio questo principio, creando e valorizzando opportunità formative nei diversi ambiti di vita degli individui e sostenendo la centralità di un apprendimento e di un orientamento *gestito* dal soggetto stesso. Tutto ciò implica che proprio il soggetto possa essere messo in condizione di saper gestire il proprio processo formativo e la sua piena realizzazione: sia messo quindi in condizione di saper orientare e gestire le proprie competenze dalla scuola al lavoro, alla vita quotidiana.

È nella scuola che si devono porre le premesse affinché questo possa avvenire e questo tipo di prospettiva richiede alla scuola di saper dialogare con l'esterno.

Nel citato documento del ELGPN *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)* è dedicato uno specifico spazio al *Role of Social Partners*:

what role should be played by the social partners (employers and trade unions) in helping citizens to develop career management competences, facilitating their transitions throughout life? [...] A more systematic approach is required in which stakeholders, social partners and policymakers can identify common targets via a dialogue [...] Support a comprehensive approach to ca-

reer learning for school pupils combining career education programmes within the curriculum, experience-based learning, out-of-school/workplace learning using community (ELGPN, 2015b, p. 45).

I processi educativi richiamati dalla *career education*, implicano il coinvolgimento e la partecipazione attiva di numerosi stakeholder (gli stessi studenti e le loro famiglie, le imprese, gli enti territoriali, le associazioni del territorio). Ogni singola scuola può perseguire pienamente la propria missione istituzionale soltanto attraverso la cooperazione con gli soggetti chiave del proprio territorio. La cooperazione può assumere un ampio ventaglio di forme, dal semplice coinvolgimento in singole attività a forme strutturate e continuative di collaborazione formalizzate attraverso accordi che possono dare origine a reti stabili, che vedono scuole e altri attori assumere ruoli e condividere responsabilità. Nel Glossario dell'orientamento proposto dal ELGPN (2014) alla voce *Co-operation mechanisms* era precisato come

lifelong guidance requires co-operation between partners, within existing structures. This might be largely informal in nature or based on a co-operation agreement with decision-making powers being retained by each partner. Co-operation mechanisms could cover a variety of settings, e.g. between different levels in education/training, across national boundaries, or between education and the labour market. They could also cover co-operation between individuals working in different settings or between the organisations they work for (Ivi, p. 16).

Il lavoro di rete per lo sviluppo di attività di *career education* in una prospettiva di orientamento permanente, non risponde,

dunque, solo a istanze di ordine organizzativo, ma trova il suo fondamento nel ribaltamento di prospettiva esplicitato: il passaggio dalla centralità dell'offerta alla centralità della domanda formativa espressa e gestita dal soggetto. È un ribaltamento che non viene solo sostenuto sul piano europeo attraverso le direttive della Commissione, ma che trova alimento nelle teorie pedagogiche e nella ricerca. È possibile partire dalla tripartizione consolidata delle forme dell'educazione:

- educazione formale, svolta dentro a un'istituzione abilitata a trasmettere dei contenuti, attiene alla sfera dell'istruzione,
- non formale, attività con una finalità educativa ed esiti definiti, erogata da un organismo con obiettivi e risultati formativi, non formalmente riconosciuti,
- informale, un'attività che non ha una finalità educativa dichiarata e fa riferimento a qualunque esperienza di vita senza un obiettivo educativo intenzionalmente stabilito: l'educazione implicita viaggia dentro i canali dell'educazione informale.

L'educazione che contribuisce a definire la *career* un soggetto è frutto di queste tre dimensioni. Eliminare le barriere tra le tre dimensioni, implica la definizione di un denominatore comune riferito alle tre aree: è il processo di apprendimento. Si apprende non solo in situazioni strutturate "per apprendere", ma anche in situazioni non strutturate, non intenzionalmente destinate a sostenere l'apprendimento. Nella prospettiva della *career education*, che pone l'accento, come già sottolineato su "the individual's lifelong progression in learning and work" (Watts, 2001, p. 211), la divisione rigida di queste tre zone rappresenta un problema: occorre pertanto metterle in relazione. Occorre che siano definiti percorsi di apprendimento permanente che partano e si avvalgono dei processi di apprendimento naturale

e sappiano integrare e rielaborare da parte del soggetto anche gli apprendimenti derivanti da quell'*hidden curriculum* informale che può determinare stereotipi e ostacolare la liberazione delle potenzialità dei soggetti.

L'orientamento in questa prospettiva assume un ruolo nuovo e strategico oltre i singoli contesti formativi. La *career education* può, in tal senso, diventare il contenitore all'interno del quale viaggia il *lifelong learning*, in tutte le diverse forme di apprendimento, consentendo al soggetto di apprendere ad apprendere (MIUR, 2009, 2014). Nella logica della guidance occorre che educazione formale, non formale e informale si colleghino. Ed è soprattutto a livello territoriale che diventa possibile pervenire ad un'integrazione per dare sostenibilità ad azioni di accompagnamento per lo sviluppo del soggetto, richiamando anche la responsabilità educativa della comunità locale.

Già le linee guida ministeriali del 2009 sottolineavano come l'orientamento debba essere inteso "come bene individuale, in quanto principio organizzatore della progettualità di una persona capace di interagire attivamente con il proprio contesto sociale e come bene collettivo, in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese" (MIUR, 2009, p. 4). Le linee guida del 2014 precisavano la necessità di realizzare un efficace sistema integrato di orientamento: "una *comunità orientativa educante* caratterizzata da una forte responsabilità sociale di tutti gli attori coinvolti al fine di favorire lo sviluppo sociale ed economico del territorio, l'occupabilità dei giovani e l'inclusione sociale. Questo implica condividere le responsabilità con gli altri servizi e attori presenti sul territorio" (MIUR, 2014, p. 9).

4. Lavorare in rete per un sistema locale di orientamento

Se offrire orientamento in una prospettiva *lifelong* richiede un lavoro in rete e una collaborazione fra soggetti diversi, motivato da ragioni anche e soprattutto di ordine pedagogico-educativo, allora interrogarsi su cosa intendere per rete diventa un punto chiave da prendere in esame, per analizzare gli aspetti organizzativi da presidiare, gli strumenti da utilizzare e le competenze professionali necessarie.

Cosa consente ad una scuola di sviluppare una rete di riferimento per le proprie attività di orientamento? Come costruire positivi livelli di collaborazione con il mondo del lavoro, superando quelle difficoltà che anche ricerche internazionali hanno messo in evidenza? Come creare le condizioni per quella auspicata combinazione di “career education programmes within the curriculum, experience-based learning, out-of-school/workplace learning using community”?

È possibile definire una rete come un insieme di soggetti (nodi) dotati di un relativo grado di autonomia, che realizzano attività in funzione di un obiettivo comune, stabilendo forme di collegamento (relazioni) per scambiare, utilizzare risorse attraverso specifiche modalità di funzionamento e strumenti operativi (Figura 2).

Le parti costitutive di una rete possono essere rappresentate da famiglie, individui, organizzazioni o parti di organizzazioni, un'impresa autonoma, un ente pubblico, un gruppo di lavoro, con l'autonomia operativa necessaria per cooperare. La definizione di obiettivi comuni è la base di funzionamento della rete, è ciò che ne consente il funzionamento e regola le relazioni: è il punto di partenza e il risultato atteso di processi di co-progettazione, è criterio guida per lo scambio di informazioni, per la definizione di modalità di funzionamento concordate e per la scelta degli strumenti operativi. Fare rete implica quindi la de-



Figura 2 – Gli elementi di una rete (rielaborazione a partire da Consolini, 2009)

cisione di fare qualcosa insieme per raggiungere risultati condivisi in risposta a problemi e bisogni ritenuti significativi per i partecipanti. È su questa base che il mondo del lavoro, le imprese, i soggetti istituzionali possono dare un senso alla propria collaborazione con la scuola. In questa prospettiva “lavorare in rete” significa superare collaborazioni episodiche e strumentali per andare verso una reale sinergia e integrazione degli interventi. Tale integrazione si fonda su una condivisione di valori ed un clima di fiducia e affidabilità reciproca tra i diversi attori, una convergenza di linguaggi, metodi e tecniche, facilitata dalla presenza di ruoli di integrazione che assicurino la circolazione della comunicazione, la coerenza e la continuità. Lavorare in rete non “serve”, dunque, alla realizzazione di un progetto, ma è un approccio e una modalità operativa o piuttosto un processo graduale (Figura 3) che, come sottolineato nei documenti, corresponsabilizza le comunità rispetto ai processi di apprendimento degli studenti.

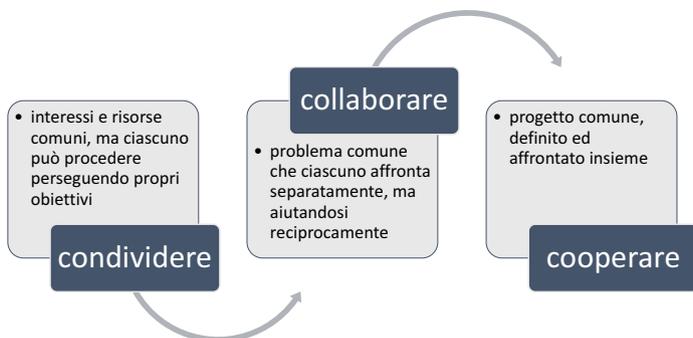


Figura 3 – Fasi del processo di integrazione (rielaborazione a partire da Gabbrielli, 2009)

La *career education* richiede, e nello stesso tempo sollecita e promuove, lo sviluppo di una “cultura di rete”. Lavorare in rete comporta un nuovo modo di lavorare che riguarda tutti: decisori politici, responsabili e operatori. Affinché le nuove modalità di lavoro siano fatte proprie da tutti gli attori del sistema occorre costruire una cultura e un linguaggio comune, una condivisione di valori e di approcci senza i quali anche un’organizzazione tecnicamente ben progettata non riesce a svilupparsi come rete.

5. Apprendere a lavorare in rete tra formazione continua e sviluppo professionale

Quale può essere il ruolo degli insegnanti in termini di conoscenze e abilità necessarie sia per svolgere le attività di orientamento in classe ed all’intero della scuola, che per essere promotori e “nodo” attivo e proattivo della rete territoriale per l’orientamento? Quali sono i “saperi” utili per l’insegnante per

sviluppare attività di orientamento all'interno della scuola? Cosa deve sapere e saper fare? Quali sono i "saperi" utili all'insegnante per inserirsi efficacemente all'interno di un sistema integrato locale di orientamento? Cosa deve sapere e saper fare per operare nel sistema locale di orientamento?

La capacità di promuovere, sostenere e gestire il lavoro di rete si sviluppa probabilmente facendo "pratica" di integrazione (Bresciani, 2006). Questo comporta una riflessione sul significato che assume la formazione in servizio per l'introduzione di elementi di innovazione. Se a fronte della presenza di normative, indicazioni e linee guida, l'introduzione di forme di *career education* e di orientamento formativo nella prospettiva considerata nel presente volume, stenta ad affermarsi, occorre interrogarsi sulle resistenze o sulle opportunità di formazione offerte alla scuola per sviluppare innovazione.

Appare necessaria una premessa.

"Scegliere un aggiornamento è un atto di consapevolezza" (Spinosi, 1999, p. 195), è questa la prima delle idee per un "buona" formazione, proposte da Mariella Spinosi nel 1999, quando, con l'affermazione dell'autonomia scolastica, il problema dell'aggiornamento cominciava ad essere posto in termini di attenzione alla domanda. La riflessione della Spinosi partiva proprio da alcune domande:

Che rapporto c'è tra offerta e domanda, tra bisogni dei docenti, risposte ed esigenze della stessa istituzione scolastica? O, in che misura i docenti hanno la consapevolezza dei propri bisogni e sono in grado di scegliere tra le diverse opportunità? Si può pretendere che all'oramai tradizionale corso di aggiornamento organizzato con i fondi del piano nazionale possa scaturire una vera formazione? (p. 195).

Certamente molte cose sono cambiate e i piani di aggiornamento all'interno degli istituti scolastici sono costruiti collegialmente, spesso sulla base di bisogni espressi dagli insegnanti o comunque su tematiche condivise. Tuttavia, la Spinosi sottolineava nel suo contributo alcuni fattori di criticità che appaiono ancora attuali. A partire dai risultati di un monitoraggio sulla formazione evidenziava infatti la mancanza strutturale nella scuola di elementi che potessero garantire e sostenere un atteggiamento all'aggiornamento in servizio in termini di innovazione di comportamenti didattici.

Il modello conferenze e dibattiti rappresenta la tipologia consuale prevalente; il ricorso a metodologie interattive e operative risulta molto limitato; i temi più diffusi sono quelli generici; le risorse professionali più utilizzate sono ancora quelle con qualifica scolastica; le innovazioni tecnologiche sono appena visibili (Spinosi, 1999, p. 195).

Con questo stato di cose l'aggiornamento si presentava come "il punto più debole" di una trasformazione radicale, quale l'autonomia scolastica stava prefigurando.

Del resto la formazione degli insegnanti ha rappresentato in tutte le ricerche sulla categoria un tema cruciale: l'inadeguatezza della formazione ha trovato spiegazioni interne al sistema educativo, ma anche esterne all'istituzione scolastica e più legate alle esigenze di una società in rapida e profonda trasformazione e dunque alle richieste esplicite ed implicite costantemente presentate alla scuola (Corda Costa, 1988; Meghnagi, 1990). La presa di coscienza della centralità del problema ha tardato a trasformarsi in politiche formative di rilievo e solo con la fine degli Anni Novanta la formazione degli insegnanti ha cominciato ad assumere un ruolo centrale nelle politiche scolastiche (Massa,

1998). Tuttavia, nel Duemila una ricerca IARD confermava ancora una recriminazione degli insegnanti circa le opportunità formative soprattutto in servizio, a fronte delle necessità avvertite. La ricerca metteva in evidenza come, nonostante una consistente diffusione delle forme di aggiornamento in servizio, che toccava circa i 4/5 degli insegnanti dei diversi ordini, la formazione non sembrava rispondere alle aspettative e ai bisogni.

Emerge infatti dalle risposte degli intervistati un modello di formazione molto tradizionale dal quale sono assenti o largamente insufficienti sia i modi di utilizzo delle componenti tecnologiche più avanzate, sia i metodi pedagogici innovativi. Nel segnalare queste carenze gli insegnanti indicano lo spostamento della domanda di formazione dai contenuti disciplinari alle metodologie didattiche [...] L'ironia della situazione [...] sta nella mancanza di novità di queste problematiche, ben note da lustri e ampiamente segnalate dagli studi precedenti e dalla mancanza di risposte adeguate sin qui fornite dal sistema formativo (IARD, 2000, p. 81).

Rispetto all'insoddisfazione, o comunque alla rilevazione dell'inadeguatezza delle opportunità formative rispetto alle esigenze professionali, la ricerca evidenziava un dato sicuramente interessante:

gli insoddisfatti della formazione sono gli insegnanti che credono di più alla professionalità e meno alle motivazioni espressivo-relazionali (che si traducono nell'appello alla vocazione). Sono anche coloro che manifestano la presenza ancora di una spinta al cambiamento e si possono definire come progressisti in termini non tradizionalmente legati a posizioni politiche ben definite, quanto piuttosto all'interpretazione della professione e del proprio ruolo nella scuola (Ivi, p. 82).

E oggi?

Le trasformazioni nel settore dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento sono sempre più rapide e marcate e continua a porsi il problema di quale formazione degli operatori sia più funzionale ed efficace, ma soprattutto più coerente con i bisogni di apprendimento questo settore esprime.

Offrire una organica risposta ai problemi di apprendimento che gli operatori pongono, significa fornire a questi stessi operatori gli strumenti più adeguati affinché a loro volta, essi siano messi in grado di fornire risposte adeguate ai problemi che incontrano nello svolgimento del proprio ruolo e della propria funzione professionale.

È evidente la necessità di formare insegnanti sul tema dell'orientamento: ma questa necessità si configura solitamente come bisogno del "sistema" che deve poter disporre di personale adeguatamente formato per poter funzionare. Il "bisogno", però, da "domanda", finisce poi per trasformarsi in "offerta": la proposta formativa per gli operatori della formazione e dell'educazione, e quindi anche dell'orientamento, sempre di più funzionalmente affine ad una vera azione educativa, viene infatti a configurarsi in termini di "offerta". In una prospettiva andragogica che consideri la conoscenza per il suo valore strumentale rispetto alla risposta che può offrire ai bisogni adattivi del soggetto (Knowles, 1984), apprendere equivale ad "mettersi in grado" di disporre di strumenti, siano questi cognizioni o tecniche o capacità critiche, per trovare soluzioni adeguate alle difficoltà incontrate nella vita quotidiana, come nella dimensione professionale. Tali considerazioni consentono di comprendere come in realtà, non sia corretto parlare di aggiornamento in termini di adeguamento della propria professionalità a novità di ordine pedagogico, disciplinare, amministrativo o tecnologico, ma di vera "formazione" in servizio: il termine "formazione" consente di mettere in evidenza il processo di formazione

del professionista che non solo adegua le proprie conoscenze, ma le trasforma, in un processo rielaborativo e costruttivo, nel quale l'esperienza maturata viene ad essere rivisitata, messa in discussione, ma anche valorizzata affinché ne possano scaturire nuove interpretazioni della realtà con un maggiore gradiente risolutivo dei problemi. Progettare la propria professione significa acquisire consapevolezza non solo del proprio ruolo, ma dei suoi possibili sviluppi, e difficilmente si possono trovare le risposte in saperi codificati e sistematizzati o in procedure standardizzate. Inoltre, alcune sollecitazioni al cambiamento, come la *career education*, sono riconducibili a quelle richieste che, come sottolinea Maura Striano,

sollecitano trasformazione e il cambiamento di modelli procedurali e organizzativi, di assetti istituzionali, di configurazione epistemiche, di paradigmi [...] Sono scelte che impongono ai professionisti di operare scelte relative al loro impegno e ruolo sociale, nella misura in cui essi intendono partecipare in modo attivo e propositivo ai processi di apprendimento, di sviluppo e di trasformazione che interessano le organizzazioni, le istituzioni, la società in cui operano, impegnandosi nella costruzione e nel trasferimento di nuove forme di conoscenza (Striano, 2006, p. 10).

Questa impostazione scardina un approccio da sempre presente nella scuola, che a partire, però, dalla normativa sull'autonomia era stato messo in discussione: per lungo tempo la scuola, come apparato statale, non ha potuto considerare la formazione come strumento per garantire l'innovazione e la gestione del cambiamento, anzi la formazione è sempre stata gestita e pensata come rinforzo alla stabilità. Un'impostazione tradizionale, che vedeva la scuola fondare il proprio operare sulla stabilità delle soluzioni proposte in risposta ai problemi, ha

sicuramente determinato negli operatori, ai diversi livelli, la costruzione di schemi consolidati rispetto ai quali sono state interpretate le variazioni che hanno in questi anni caratterizzato la scuola. Si tratta di modelli mentali introiettati, fatti propri dagli insegnanti, parte inconsapevole del proprio bagaglio di conoscenze e competenze, anzi approccio di fondo attraverso il quale attuare la propria professionalità. È proprio l'inconsapevolezza che può non far percepire la distanza tra i propri modelli mentali e i cambiamenti della realtà su cui si opera. Poter gestire il proprio progetto di crescita professionale significa, invece, acquisire consapevolezza delle personali teorie interpretative, anche se implicite, che rappresentano forme di "ancoraggio cognitivo" (de Mennato, 2006, p. 25) e determinano la costruzione di reti di saperi permanenti che condizionano non solo il conoscere, ma anche l'operare. Fino a qualche anno fa poteva essere considerato sufficiente il garantire agli insegnanti e agli operatori della scuola in genere, il rafforzamento di quelle competenze che garantiscono un apprendimento semplice, lineare, che avviene per accrescimento della cultura professionale, pur senza alcuna modificazione e messa in discussione dell'impostazione di tale cultura. O, come afferma Schön, si considerava adeguata una

conoscenza professionale rigorosa, basata sulla razionalità tecnica [...] un'epistemologia della pratica [...] per cui i professionisti sono risolutori di problemi strumentali capaci di selezionare gli strumenti tecnici che meglio si adattano al raggiungimento di obiettivi specifici [...] attraverso l'applicazione di una teoria e di una tecnica derivate dalla conoscenza sistematica, preferibilmente scientifica (Schön, 2006, pp. 31-32).

Occorre considerare che ruoli, funzioni, responsabilità dell'insegnante sono passate da una "monodimensionalità" fondata sull'insegnamento, a professionalità docente ed educativa dalla fisionomia "pluridimensionale", caratterizzata da funzioni molteplici e interconnesse: di socializzazione, sollecitazione della ricerca, animazione e mediazione culturale, valutazione, orientamento, gestione e organizzazione dei rapporti con il territorio (D.M. 850/2015, art. 4). Ma non solo: agli operatori viene sempre più richiesto un impegno di studio e riflessione continua sul contesto in cui opera e sui condizionamenti che vi agiscono. Vengono richiesti competenze e spazi di lavoro per progettare, programmare, verificare processi in cui la differenziazione dell'offerta, a fronte della differenziazione della domanda, diventa l'unica soluzione strategica che può favorire il successo formativo dell'utenza.

Sono compiti che l'insegnante non può pensare di poter svolgere da solo, come professionista che opera individualmente e indipendentemente dal contesto organizzativo e del territorio all'interno del quale si trovano ad essere inseriti.

La trasformazione dei meccanismi di funzionamento delle strutture, dovuta all'acquisizione dell'autonomia e alla riconfigurazione dell'amministrazione scolastica, sta portando ancora oggi alla luce la necessità di considerare, invece, con attenzione, il ruolo non solo di competenze complesse e non frammentate (cui si è già accennato), ma della formazione dell'intera organizzazione: sia questa la scuola o altro organismo che eroga servizi sul territorio a livello di educazione, istruzione, orientamento. Quindi nessuna struttura o organismo che opera nel sistema può più essere autoreferenziale e ritenere di poter operare autonomamente per offrire risposte adeguate ai bisogni che il territorio esprime.

La rete locale delle agenzie si configura come insieme di opportunità e risorse che deve apprendere a darsi un'organizza-

zione e strutturarsi. Si tratta, pertanto, di promuovere e sostenere l'apprendimento sia delle singole organizzazioni, sia delle organizzazioni nel loro essere rete: è sicuramente un'operazione complessa, ma necessaria.

Del resto un aspetto critico della formazione nella fase di avvio dell'autonomia scolastico è stato il non considerarla come "una funzione organizzativa dell'organizzazione scolastica" (Armone & Tiriticco, 2000): questo ha portato ad una gestione settoriale della formazione in servizio (amministrativa per il personale di segreteria, tecnico-disciplinare per i docenti, manageriale per i dirigenti), che non ha sviluppato una cultura integrata della formazione degli operatori, mentre la formazione dovrebbe realmente essere considerata come "funzione organizzativa, funzionale all'innovazione e alla gestione del cambiamento" (Armone & Tiriticco, 2000, p. 38).

Quindi, quando si affronta il problema della formazione in servizio, non è possibile prescindere dal considerarla come formazione che agisce per il cambiamento e lo sviluppo organizzativo: non è solo il singolo che apprende in quanto tale, ma in quanto organizzazione, in quanto rete.

Le profonde trasformazioni che negli ultimi anni stanno caratterizzando il settore della formazione dovrebbero dunque aver promosso l'apprendimento organizzativo: in realtà è probabilmente più corretto affermare che ha determinato l'insorgere di un forte bisogno in questa direzione

L'apprendimento organizzativo avviene, dunque, quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione, quando cioè informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione e si sedimentano nella memoria dell'organizzazione. A tale scopo occorre, comunque, un processo di codifica in norme, valori, metafore, e mappe mentali: se questa codifica non avviene, gli individui

avranno imparato, le organizzazioni no. L'apprendimento organizzativo diventa uno strumento essenziale nella misura in cui riesce a creare sinergia tra le diverse componenti di un sistema, a creare integrazione culturale tra le professionalità, ma deve lasciare traccia degli avvenuti apprendimenti: è un apprendimento in azione che, oltre a creare, acquisire e trasferire conoscenze a tutti i livelli professionali, deve sviluppare la capacità di modificare il proprio comportamento per riflettere nelle pratiche lavorative le nuove idee e conoscenze acquisite e attraverso queste alimentare nuovi percorsi di apprendimento in un processo, appunto, di formazione permanente.

Considerare dunque le attività di formazione in servizio anche nell'ottica dell'apprendimento organizzativo, appare sicuramente fondamentale: ogni situazione di apprendimento dovrebbe diventare occasione per favorire non solo la costruzione di nuove conoscenze e competenze ad uso del singolo operatore, ma in funzione dell'apprendimento e della crescita del sistema nel suo complesso (Argyris, 1992; Preskill & Torres, 1999; Senge, 1990).

Ma se all'operatore, che opera all'interno di un organismo e all'interno di una rete non vengono offerte opportunità di conoscere le singole parti che compongono il sistema e non si offre l'opportunità di esperire l'integrazione reale e potenziale tra le differenti parti, non si può ipotizzare che si raggiunga un apprendimento complesso e si sviluppi l'apprendimento organizzativo.

Creare un'organizzazione che apprende significa puntare sulle risorse umane e fare del lavoro una continua fonte di apprendimento.

Esperienze di *career education* realizzate in rete con famiglie, imprese e soggetti del territorio possono generare forme di apprendimento, individuale e collettivo, diventando un setting in grado di partire dai bisogni, dai problemi, per acquisirne maggiore consapevolezza e trovare le soluzioni adeguate per ri-

solverli, imparando a recuperare e rileggere la propria esperienza, ma anche a valorizzare l'esperienza e il sapere che viene da altri. Le pratiche possono favorire lo sviluppo di una formazione *embedded* e diventare occasione per favorire non solo la costruzione di nuove conoscenze e competenze ad uso del singolo insegnante, ma favorire l'apprendimento e della crescita della rete nel suo complesso

Una proposta di Comunità di pratiche secondo la metodologia della Ricerca Azione Partecipativa

Come metodologia di riferimento per la formazione in servizio può essere indicata la Ricerca Azione Partecipativa: una delle metodologie sviluppatesi negli ultimi decenni nel dibattito scientifico e nella pratica educativa. La ricerca azione partecipativa risulta efficace nel realizzare un approccio laboratoriale ai saperi e una loro integrazione, in contesti educativi aperti e articolati, quali una formazione in servizio che richiede di lavorare sulle pratiche, di valorizzare le proprie esperienze, da far circolare i saperi e di metterli in relazione tra professionalità differenti. Considerata all'interno di percorsi di formazione permanente per gli operatori, la metodologia della ricerca azione partecipativa può essere considerata come modalità in grado di rendere il soggetto capace non solo di acquisire competenze per la soluzione dei personali bisogni formativi, ma anche per incidere, trasformandole, sulle condizioni educative stesse, può favorire la maturazione della consapevolezza di poter agire sul reale per cambiarlo. Un apprendere per agire in modo consapevole, per trasformare, per produrre cambiamento che non ha solo ricadute sui singoli soggetti in apprendimento, ma sul "gruppo" e quindi sulla "comunità" attraverso un percorso di conoscenza partecipata, che è alla base di un corretto apprendimento organizzativo.

Obiettivo principale

- Definire traiettorie di sviluppo della professionalità docente in termini di conoscenze, competenze, ruolo e funzioni per l'attuazione della *career education*
- Definire il ruolo degli operatori extra-scolastici dell'orientamento scuola

Obiettivi collegati

- Definire una rete territoriale
- Definire ruoli e funzioni dei diversi soggetti coinvolti nella rete
- Stabilire procedure organizzative e di sviluppo della rete territoriale del sistema di orientamento integrato
- Individuare, monitorare e modellizzare buone pratiche a livello di azione didattica (in classe) e di azione di sistema (la rete degli attori) in relazione ai bisogni e alle caratteristiche degli utenti.

Attività

L'attività proposta intende promuovere un percorso di ricerca azione partecipativa utilizzando eventualmente un forum di discussione on line di analisi delle esperienze realizzate e costituire uno spazio di riflessione critica per definire più chiaramente e in forma condivisa qual è il ruolo e la funzione dell'insegnante che nella scuola svolge questa funzione e quali conoscenze e competenze deve possedere, sia a livello didattico (interno alla scuola: metodologie, strumenti, ...) sia a livello di sistema territoriale (rapporti con il territorio: altre figure professionali, agenzie e istituzioni).

Fasi

1. **Analisi di sfondo e definizione del problema**
2. **Analisi del problema partendo dai seguenti stimoli**
 - Come si inserisce l'insegnante orientatore/trice all'interno del sistema integrato di orientamento? Qual è il suo ruolo nel lavoro di rete sul territorio? Quali conoscenze e competenze richiede?
 - Qual è il ruolo e quali compiti ha l'insegnante orien-

tatore all'interno della scuola? Quali conoscenze e competenze richiede?

- Quali sono le conoscenze e competenze che l'insegnante orientatore/trice mette in campo nell'attività didattica in aula? (cfr. Tabella 2)
- Quali sono le conoscenze e competenze che dovrebbero essere condivise dal corpo docente in una scuola?

L'analisi sviluppata a partire dalle domande intende favorire una riflessione e una decostruzione delle esperienze. Sul piano della didattica, per smontare le pratiche, è possibile fare riferimento ad ulteriori possibili "sotto-domande":

- Quali sono i metodi didattici utilizzati nell'attività di *career education* realizzate in classe?
- Quali le tecniche didattiche?
- Quali gli strumenti didattici utilizzati?
- Quali strumenti utilizzare per la valutazione della riuscita dell'attività?
-

È auspicabile che la riflessione sia accompagnata dalla presentazione di esperienze (buone pratiche) facendo riferimento a documenti.

3. Formalizzazione dei risultati

Questa fase potrebbe prevedere la predisposizione di linee guida condivise a livello di rete. Inoltre, da questa fase potrebbero emergere eventuali e ulteriori bisogni formativi e una maggiore definizione delle altre figure di sistema potenzialmente attivabili per il lavoro di orientamento nella scuola.

Tabella 1 - Proposta di Comunità di pratiche

Suggerimenti per l'individuazione di conoscenze e competenze dell'insegnante impegnato nel lavoro di rete

Conoscenze:

1. conoscenza del territorio come contesto di azione che si esprime attraverso una pluralità di soggetti:
 - a. conoscere il sistema di gestione del territorio a livello locale, provinciale, regionale e nazionale sul tema dell'orientamento,
 - b. conoscere gli enti territoriali che costituiscono la rete di orientamento;
 - c. conoscere il "territorio scolastico" e le sue risorse e potenzialità;
 - d. conoscere le professionalità presenti nel territorio;
 - e.
2. conoscenza delle metodologie del lavoro di rete:
 - a. conoscere procedure, modalità e gli strumenti di interazione tra i soggetti della rete;
 - b. conoscere strumenti e metodi digitali per operare in rete;
 - c. conoscere il funzionamento del sistema a rete);
 - d.
3. conoscenza dei soggetti che nel territorio si occupano di orientamento:
 - a. conoscere ambiti di riferimento compiti, funzioni, strumenti e metodi di lavoro per i diversi soggetti coinvolti nella rete;
 - b. conoscere altre esperienze territoriali che hanno attuato buone pratiche di rete territoriale;
 - c. conoscere i metodi e strumenti di rilevazione dei dati territoriali per l'orientamento;
 - d.

Competenze:

1. competenze metodologiche di lavoro di gruppo
 - a. capacità di ascolto, di analisi e di autoanalisi;
 - b. capacità di mettersi in discussione;
 - c. capacità di condividere buone prassi ed esperienze;

- d. saper coinvolgere i colleghi nella condivisione di comuni intenti sollecitandoli a confrontarsi anche su nuovi metodi di lavoro;
 - e. saper coordinare e condividere i progetti di continuità;
 - f. saper realizzare un'analisi dei bisogni;
 - g.
2. competenze di progettazione integrata:
- a. saper realizzare una mappatura degli stakeholder;
 - b. saper comunicare e condividere informazioni con enti diversi dalla scuola;
 - c. saper operare con altri per sviluppare azioni sinergiche;
 - d. saper progettare attività di orientamento nella propria scuola, integrate alla didattica delle discipline;
 - e. saper pianificare interventi con soggetti esterni rispetto ai bisogni di orientamento;
 - f. saper facilitare l'incontro fra scuola e gli altri nodi del sistema;
 - g.
3. competenze tecniche e tecnologiche:
- a. saper utilizzare tecnologie e piattaforme per la comunicazione, l'accesso e la condivisione di dati;
 - b. saper selezionare, analizzare e utilizzare i dati provenienti da banche dati differenti;
 - c.

La pratica della *career education* nelle scuole può favorire e rafforzare lo sviluppo di queste capacità, sia la percezione del valore del lavoro di rete, sia contribuire a creare le condizioni affinché la scuola, l'impresa, le istituzioni locali e i singoli operatori possano continuare a lavorare insieme, dando garanzia di sostenibilità alla rete stessa.

Sul piano operativo, sono possibili alcune raccomandazioni che possono:

- a. favorire la conoscenza del sistema territoriale nella sua articolazione;
- b. creare gruppi interprofessionali, anche sotto forma

- di comunità di pratiche, come laboratori di formazione continua;
- c. creare “team” di lavoro stabili, al quale partecipino i diversi soggetti del territorio per stimolare e coordinare la rete di orientamento, promuova processi di innovazione;
 - d. pianificare attività formative e di aggiornamento per i diversi operatori;
 - e. realizzare il monitoraggio e la valutazione delle attività di orientamento;
 - f. documentare le pratiche;
 - g. diffondere strumenti innovativi per l’orientamento;
 - h. condividere il linguaggio e le metodologie di intervento sull’orientamento all’interno delle reti;
 - i.
-

Tabella 2 - Suggerimenti per l’individuazione di conoscenze e competenze dell’insegnante impegnato nel lavoro di rete

Spunti di riflessione

1. In qualità di insegnante e in base alle sue esperienze, quali sono i punti di forza del lavoro di rete che possono consentire lo sviluppo di competenze professionalizzanti per i docenti? Quali i punti di criticità che potrebbero rendere difficile la realizzazione di esperienze di *Early Career Education*? Quali soluzioni potrebbero essere proposte?
2. Quali sono, in base alla sua esperienza di insegnante, le principali caratteristiche della *Early Career Education* che potrebbero consentire di dare attuazione operativa alle indicazioni della normativa in tema di orientamento nella scuola dell’infanzia e/o nella scuola primaria?

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*, Oxford-Cambridge Mass: Blackwell.
- Armone, A. & Tiriticco, M. (2000). *Quando la scuola impara. Verso l'apprendimento organizzativo per la realizzazione dell'autonomia*, Napoli: Tecnodid.
- Bresciani, P.L. (2006). Le ragioni dell'integrazione. *Professionalità*, 91, 90-96.
- Cavalli, A. (ed.) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Cedefop, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD & UNESCO (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>
- Chambers, N. (2018). *Starting early – the importance of career-related learning in primary school*. London: Education and Employers (<https://www.educationandemployers.org/career-related-primary/>)
- Chambers, N., Redhill, J., Kashefpakdel, E. T. & Percy, C. (2018). *Drawing the Future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. London: Education and Employers.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000 SEC(2000) 1832.
- Consolini, M. (2009). Strategie di rete nei servizi di orientamento. In G. Iannis (Ed.), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*, (pp. 89-102). Siena: I Mori.
- Corda Costa, M. (1988). *La formazione degli insegnanti*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Council of Europe - CoE (2008). *Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.
- de Mennato, P. (ed.), (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.

- Del Gobbo, G. & Galeotti, G. (2009). La valutazione del percorso. In G. Iannis (ed.), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita* (pp. 209-231). Siena: I Mori.
- Del Gobbo, G. (2012). Formação em Serviço de Professores e Metodologias Participativas. *Debates em educação*, 4(7), 1-21.
- Del Gobbo, G. (2016). Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo. *Pedagogia e Vita*, 74, 172-191.
- Domenici, D. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- ELGPN (2015a). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance*. Finland: ELGPN.
- ELGPN (2015b). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills*. Finland: ELGPN.
- Gabrielli D. (2009). La progettazione integrata nei sistemi territoriali di orientamento. In G. Iannis (ed.), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita* (pp. 102-118). Siena: I Mori.
- Federighi, P., Del Gobbo, G. & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 22-36.
- Grange, T. (2018). Educabilità, confluenza primaria delle ricerche pedagogiche e didattiche. *Nuova Secondaria*, 10, XXXV, 98-100.
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base On Lifelong Guidance (Extended Summary)*. Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Inter-Agency Working Group on Career Guidance (2019). *Investing in career guidance*, WGCG.
- Inter-Agency Working Group on Career Guidance (2021). *Investing in career guidance*, WGCG.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington U.S.: Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Kashefpakdel, E., Rehill, J. & Hughes, D. (2018). *What works? Career-related learning in primary schools*. London: The Careers & Enterprise Company.

- Knowles, M. S. et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraatz, S. (2015). *Reform of educational systems: European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. Briefing Policy Department a: Economy and Scientific Policy PE536.318 [Online]. Available at: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI\(2015\)536318_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2015/536318/IPOL_BRI(2015)536318_EN.pdf)
- Mann, A., Rehill, J. & Kashefpakdel, E. (2018). *Employer engagement in education: Insights from international evidence for effective practice and future research*. Education Endowment Foundation.
- Marostica, F. (2003). Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa. *Innovazione educativa*, 2, 3-6.
- Massa, R. (2000). *Cambiare la scuola: educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- McMahon, M., Patton, W. & Tatham, P., (2003). *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.
- Meghnagi, S. et al., (1990). *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione Numero Speciale.
- MIUR (2009). *Linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*.
- MIUR (2014). *Linee Guida in materia di orientamento permanente*.
- Musset, P. & Kurekova, M.L. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement. OECD Education Working Papers*, 175. Paris: OECD Publishing.
- Nazli, S. (2007). Career development in primary school children. *Career Development International*, 12(5), 446-462.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. (2017). *Career Development Interventions*. Toronto: Pearson.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Coun-*

- tries: *Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development OECD (2021). *Getting a job: How schools can help students in the competition for employment after education*, Paris: OECD Publishing.
- Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10, 13-19.
- Pavoncello, D. (2009). Il ruolo dell'orientamento nelle politiche formative ed educative nell'ottica dell'apprendimento permanente. In G. Iannis (eds.), *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita* (pp. 29-44). Siena: I Mori.
- Pereira González, M., Martís Flórez, R. & Pascual Díez, J. (2019). Evaluation of career guidance and career education needs in six University Degrees on Education. Bases for the development of the Tutorial Action Plan. *Educación XXI*, 22(2), 309-334
- Preskill, H.S. & Torres, R.T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Proctor, J. (2005). Integrating Career Education in a Primary School. *Australian Journal of Career Development*, 14(3), 13-17.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Spinosi M. (1999). Aggiornamento e Formazione. In G. Cerini & D. Cristanini, *A scuola di autonomia. Idee e strumenti per la gestione del piano dell'Offerta Formativa*. Napoli: Tecnodid.
- Striano, M. (2006). Presentazione all'edizione italiana, in Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Sultana, R. (2020). Authentic education for meaningful work: Beyond 'career management skills. In P. Robertson, P. McCash & T. Hooley (Eds.), *Oxford Handbook of Career Development*. Oxford: Oxford University Press.

- Tait, P. & Stanfield, C. (2021). *International approaches to careers interventions Literature review*. England: Government Publication. (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/966252/International_Approaches_to_Careers_Interventions_March_2021.pdf)
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- Veltman, A. (2016). *Meaningful work*. Oxford: Oxford University Press.
- Vuorinen, R. & Watts, A.G. (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Finland: ELGPN.
- Watts, A.G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1(2), 209-222.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Verso una *Early Career Education*: strategie e metodi per facilitarla

di Daniela Frison

1. Come facilitare *Early Career Education*: un inquadramento della letteratura

Cosa conoscono bambine e bambini del mondo del lavoro e delle professioni? Come, in quali contesti e da chi acquisiscono tali informazioni? Quali opportunità servizi educativi 0-6, scuola primaria e secondaria di primo grado possono allestire per accompagnare bambini e bambine nell'esplorazione del mondo del lavoro e nella formazione delle loro aspirazioni professionali? Con quali obiettivi e avvalendosi di quali metodi e strategie?

La letteratura internazionale sul *children's career development* mette in evidenza come studi e ricerche sul tema si focalizzino maggiormente su *cosa* i bambini conoscono del mondo del lavoro rispetto a *come* abbiano raccolto tali informazioni (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005) con un'attenzione, dunque, secondaria ai soggetti e ai contesti che intervengono e giocano un ruolo di rilievo nella costruzione di conoscenze sul mondo del lavoro e delle professioni oltre che sulla connotazione fortemente dinamica e *continua* di tale processo. Del resto, nel quadro della più vasta letteratura sull'orientamento, gli studi in questo ambito sono ancora limitati e sotto-rappresentati

(Crause, Watson, & McMahon, 2017), nonostante sia ormai condivisa quella prospettiva di apprendimento (e orientamento) permanente che guarda al contributo che i sistemi educativi e tutti i livelli di istruzione – dall’educazione e cura della prima infanzia, alla scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, fino all’istruzione terziaria e all’educazione degli adulti – possono apportare allo sviluppo e alla mobilitazione di conoscenze e competenze irrimandabili per navigare la complessità del XXI secolo, sviluppare curiosità, immaginazione, resilienza e autoregolazione, come evidenziato dal progetto dell’OECD *Future of Education and Skills 2030* (2018).

Dal punto di vista teorico, soprattutto verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso e primi anni Duemila, proficuo è stato il dibattito che ha guidato la messa a punto di impianti teorici che cercassero di spiegare come avviene in bambini e bambine il processo di costruzione di conoscenza rispetto al *career development*. Già nel 1972, Havighurst aveva messo in evidenza il ruolo centrale rivestito dai genitori nello sviluppo della carriera dei figli. La rilevanza giocata ampiamente dalle relazioni familiari era già stata enfatizzata, precedentemente, anche da Roe (1957). Altrettanto riconosciuta nel dibattito internazionale risulta la teoria di Gottfredson (1981) sulle aspirazioni, ripresa da Tracey (2001) con riferimento ai processi di tipizzazione di genere che connoterebbero lo sviluppo delle carriere di bambini e bambine sotto il peso che la valutazione sociale agirebbe sulle loro aspirazioni occupazionali (Helwig, 2001). Più recentemente, l’indagine *Drawing the future* (Chambers, Kashefpakdel, Rehill, & Percy, 2018) ha evidenziato che circa il 59% dei rispondenti di 7-11 anni ha affermato di aver sentito parlare della propria professione preferita da genitori, adulti di riferimento o altri membri della famiglia. Tra coloro che non conoscevano direttamente un rappresentante della professione in questione, il 56% ha dichiarato di averne sentito parlare via TV,

al cinema o nei social. Meno dell'1%, dato estremamente rilevante, è entrato in relazione con quella professione incontrando qualcuno che la svolgesse e che fosse intervenuto nella propria scuola. Il sondaggio, inoltre, ha anche rivelato che le aspirazioni professionali dei bambini di 7-11 anni sono limitatamente in linea con le richieste del mercato del lavoro. Se ciò può non rappresentare un problema per bambini e ragazzi di quell'età, è tuttavia rilevante che tale dato sia il medesimo emerso da un'altra indagine, denominata non a caso *Nothing in common*. Dall'esplorazione delle aspirazioni professionali di 11.000 giovani di 17-18 anni in UK, è emerso come non vi fosse statisticamente "niente in comune" tra le aspirazioni dei rispondenti – rappresentative di una visione piuttosto ristretta del mondo del lavoro e delle professioni – e le richieste del mercato del lavoro (Mann, Massey, Glover, Kashefpadkel, & Dawkins, 2013).

Come ricordano Watson e McMahan (2005) in un'ampia analisi della letteratura sul *career development*, un altro filone di ricerca chiaramente rintracciabile ha esaminato come si modifichi nel corso del tempo la conoscenza che bambini e bambine sviluppano in merito alle professioni. Innanzitutto, essa aumenta con la loro crescita (McCallion & Trew, 2000; Seligman, Weinstock e HeXin, 1991) coerentemente con uno spostamento da un pensiero egocentrico e concreto a definire le professioni verso una visione più astratta e oggettiva delle stesse (Goldstein & Oldham, 1979). Ed è in particolare la scuola, evidenzia Walls (2000), ad accompagnare lo sviluppo di conoscenze sul mondo delle professioni, strettamente ancorate, inizialmente, alle attività, ai compiti e i comportamenti che le caratterizzano, per abbracciare gradualmente interessi, attitudini e abilità ad esse collegate (Borgen & Young, 1982).

I risultati di ricerche più recenti sul tema evidenziano chiaramente che aspirazioni limitate in merito alle professioni possono influenzare lo sforzo e l'impegno di bambine e bambini

dal punto di vista scolastico (Flouri & Pangouria, 2012; Gutman & Akerman, 2008) così come la scelta delle materie su cui investire in termini di studio (Archer & Dewitt, 2017) e delle professioni a cui tendere e da perseguire sul fronte della preparazione (Akerlof & Kranton, 2000; Breen & Garcia-Penalosa, 2002). Proprio per questo, un'esposizione precoce al mondo delle professioni può avere ricadute profonde sulle percezioni che i bambini sviluppano rispetto alle diverse professioni e ai percorsi formativi che ne consentono l'accesso (Howard et al., 2015). Vale a dire che non è mai troppo presto per proporre percorsi educativi, adeguatamente progettati per le fasce di età a cui si rivolgono, con strategie e metodi coerenti, che accompagnino bambini e bambine nell'esplorazione del mondo del lavoro, delle professioni possibili e, perché no, delle professioni del futuro. A riguardo è rilevante che la *Careers Strategy* adottata dal *Department for Education* in UK (2007) abbia sottolineato proprio l'assenza di un approccio comune e condiviso all'*Early Career Education* oltre che la mancanza di buone pratiche a cui le scuole che si avvicinano ad essa possano riferirsi e l'assenza di competenze mirate che possano supportare gli/le insegnanti.

Ampliando il focus dall'infanzia ai giovani, l'esposizione precoce al mondo del lavoro e l'opportunità di coinvolgere professionisti e imprese nelle azioni di *career education* è considerata come possibilità per superare il consistente gap tra aspirazioni e realtà occupazionale, determinato proprio da una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mondo del lavoro e delle professioni (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021; OECD, 2017). È ormai noto e condiviso come la conoscenza che i giovani maturano del mondo del lavoro derivi solitamente da esperienze informali, che si differenziano profondamente a seconda del loro background socio-economico-culturale e che guidano, poi, in modo piuttosto direttivo, le idee che essi interiorizzano in merito a quanto sia più appropriato per loro stessi

in termini di carriera professionale e percorsi di studio e al contempo ciò che le famiglie considerano come percorso educativo e lavorativo più idoneo per i figli. In questa cornice, la possibilità di auto-determinazione e costruzione consapevole del proprio percorso di sviluppo appare quindi debole e viziata (Federighi, Del Gobbo & Frison, 2021).

Non si tratta, evidentemente, con bambine e bambini del primo ciclo di istruzione, di avviare un processo volto ad orientare la futura scelta di percorsi formativi e professionali e le azioni di *Early Career Education* non sono configurabili né in termini di *offerta di servizi di orientamento*, né in termini di *domanda di orientamento*, due prospettive non sempre allineate e talvolta conflittuali. L'offerta di servizi di orientamento corrisponde ad un ampio e articolato sistema che viene allestito da scuole superiori, università, amministrazioni regionali con l'obiettivo di accompagnare la *scelta* (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN, 2015). La domanda di orientamento corrisponde a ciò di cui è portatore un giovane che deve costruire un progetto di vita professionale e personale attraverso un percorso di studi e che necessita di informazioni, dati di contesto, indicazioni imparziali e di abilità appropriate a ricercarle, analizzarle e valutarle per elaborare scelte informate e consapevoli (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021)¹.

- 1 A livello universitario, è utili qui rimandare ai percorsi di orientamento attivati nell'ambito del progetto POT "Super" - Percorsi di Orientamento & Tutorato per Promuovere il Successo Universitario e Professionale coordinato dall'Università di Siena, capofila di una rete di 11 università (Bergamo, Cagliari, Catania, Firenze, Foggia, L'Aquila, Macerata, Salerno, Torino, Trieste) per l'anno accademico 2019/20. In coerenza con la programmazione strategica di ciascun Ateneo coinvolto e con le attività istituzionali di orientamento e tutorato di Ateneo, il progetto ha individuato come primo obiettivo proprio quello di "favorire

Le strategie di *Early Career Education* possono essere considerate dunque propedeutiche ad un approccio consapevole ad entrambe le piste di orientamento sopra identificate e la scuola può assumere un ruolo centrale nell'accompagnare in bambini e bambine lo sviluppo di un'attitudine positiva verso il mondo del lavoro e offrire loro una vasta gamma di esperienze che contribuiscano alla formazione e all'espansione delle loro aspirazioni per il futuro. Come è dunque possibile facilitare tale processo? Attraverso quali strategie, metodi, attività? E per perseguire quali obiettivi coerenti con il framework teorico e metodologico entro cui si situa il presente lavoro?

2. Premesse metodologiche alla *Early Career Education*

La letteratura ancora piuttosto limitata sulla *Early Career Education* fa riferimento a contributi per lo più di matrice concettuale. Ancor più ridotte risultano le ricerche empiriche sul tema,

l'accesso motivato e consapevole all'università degli studenti della scuola secondaria superiore". Nell'ambito del progetto POT Super, l'Università di Firenze ha progettato e sperimentato un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a studentesse e studenti delle classi quarte e quinte di cinque Scuole Secondarie di Secondo Grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. Per un approfondimento si rimanda a P. Federighi, G. Del Gobbo & D. Frison "Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative", *Educational Reflective Practice*, 11(1), 2021, 22-36. Per un approfondimento del modello elaborato per studenti e studentesse di livello magistrale, si rinvia a G. Del Gobbo, D. Frison, M. Pellegrini, "Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale", *CQIA RIVISTA*, IX(33), 2021, 149-170.

soprattutto se le si esplora con l'obiettivo di analizzare sperimentazione didattiche, metodi e attività a cui ispirarsi in qualità di insegnanti o educatori. Prima di entrare nel merito dei possibili metodi e tecniche da proporre, è fondamentale illustrare le premesse metodologiche che qui intendono guidarle e sostenerne la progettazione.

2.1 *Un approccio esperienziale e learner-centred alla Early Career Education*

Un primo riferimento metodologico rimanda al modello di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 1999) che vede il processo di apprendimento realizzarsi attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni di cui il bambino è attivo protagonista e in cui viene coinvolto da un punto di vista fisico, cognitivo, emotivo. Ormai noto è il cosiddetto *learning circle* elaborato da Kolb (1984), che vede il soggetto sollecitato da *esperienze concrete* (un'attività, un esercizio, una sfida) che favoriscono, adeguatamente facilitate, le fasi successive di *osservazione riflessiva* e *concettualizzazione astratta*, propedeutiche ad una *sperimentazione attiva* in contesti reali o autentici. Gli autori che, come Kolb, si sono interessati all'apprendimento *dall'* e *attraverso* l'esperienza, si sono ispirati ai precedenti lavori di Piaget, Lewin e Dewey e hanno valorizzato il ruolo dell'esperienza stessa nella creazione, esplorazione e comprensione di idee e concetti a partire dalle osservazioni e dalle riflessioni condotte su di essa (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Da un punto di vista metodologico, questo approccio offre stimoli interessanti per la progettazione di tecniche e attività da proporre a bambini e bambini nella cornice di una scuola chiamata a rivedere "il suo ruolo di dispensatrice di conoscenze in favore di un ruolo di promozione della capacità degli studenti

di dare senso alla varietà delle loro esperienze” (Trincherò, 2018, p. 108). La progettazione e l’allestimento di contesti e opportunità di *Early Career Education* mediante un approccio esperienziale sostiene, ad esempio, la proposta di *learning game* o di attività ludico-metaforiche che favoriscano l’“immersione” in problemi, temi o concetti rilevanti e la loro sperimentazione e manipolazione attiva e che stimolino l’osservazione e riflessione sull’esperienza vissuta mediante domande chiave e stimoli riflessivi, discussioni di gruppo, storytelling secondo le indicazioni metodologiche che seguiranno. La proposta di una didattica profondamente esperienziale, già al centro della progettazione nella scuola dell’infanzia, ma che ancora vede margini di diffusione e di miglioramento nella scuola primaria e soprattutto nella scuola secondaria, e di una progettazione orientata alla promozione di attitudini, abilità e competenze, diviene strumento imprescindibile della cassetta degli attrezzi di educatori e insegnanti che si facciano promotori di *Early Career Education*, che sappiano allestire contesti sfidanti e favorire mirate opportunità di riflessione e *debriefing*.

2.2 *Un approccio situato alla Early Career Education*

Il riferimento ad un apprendimento esperienziale si collega fortemente anche ad un apprendimento situato (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), che evidenzia la dimensione contestuale dell’apprendimento. Come ricorda Bracci (2017), gli autori che hanno riflettuto sul ruolo dell’esperienza nel processo di apprendimento si sono chiesti non solo che cosa porti ad apprendere dall’esperienza stessa, ma anche quale importanza assuma il contesto in cui essa si realizza. Secondo questo approccio, a giocare un ruolo significativo nel processo di apprendimento non sono esclusivamente le esperienze con-

crete con cui bambine e bambini si interfacciano, ma anche la comunità e gli interlocutori con cui ed in cui interagiscono. L'apprendimento non è né un atto esclusivamente cognitivo, né un atto esclusivamente individuale e un approccio situato all'apprendimento poggia su un approccio alla conoscenza come processo di partecipazione ed appartenenza ad un gruppo e ad una comunità. “Si impara partecipando a varie forme di attività e pratiche culturali” (Lave & Wenger, 1991, p. 19). La messa in situazione consente di fare emergere, come evidenzia Trinchero (2018), le potenzialità di bambini e bambine, attraverso esperienze didattiche aperte, stimolanti e sfidanti, che li coinvolgono e li mettano alla prova. Un tale approccio – situato ed esperienziale – alla *Early Career Education*, può favorire l'emersione delle preconoscenze e delle misconcezioni con cui bambine e bambini guardano al mondo del lavoro e delle professioni aprendo il campo a opportunità di esplorazione e problematizzazione delle loro esperienze e conoscenze pregresse. Sul tema della *career education* appare quindi pertinente stabilire connessioni tra apprendimento ed esperienze che bambini e bambine sviluppano nella loro vita quotidiana, in famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari, e, in generale, nelle comunità di cui sono parte e che danno forma alle loro *idee* sul lavoro, sulle professioni, su quelle più adatte a loro e su quelle a loro precluse. Guardare all'apprendimento da questa prospettiva invita a favorire in aula e nei contesti educativi *role play*, casi studio, simulazioni, scenari, compiti etnografici che riprendano e ripropongano professioni, comportamenti, contesti professionali vicini all'esperienza quotidiana di bambini e bambine, ma anche da essi distanti e sconosciuti proprio con l'obiettivo di espandere prefigurazioni professionali e aspirazioni.

2.3 *Un approccio ludico alla Early Career Education*

Il gioco rappresenta senza dubbio uno dei temi più esplorati dalla letteratura pedagogica ed è oggetto negli ultimi anni di una rinnovata attenzione (Colazzo, 2021; Ferranti, 2018; Frison, 2021; Menichetti & Frison, 2020). Come evidenzia infatti il *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) dell'OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development* (2019)

playful experiences provide us with the opportunity to engage with others and learn in enjoyable ways. Recognising and building on the power of playfulness and play can be a way to support more meaningful educational experiences for all, life-wide and lifelong (2019, p. 1).

Studi e ricerche empiriche sul tema si sono diffusi in modo incrementale con un'attenzione ad un approccio *lifelong*, che superi quindi il binomio gioco-infanzia e consideri le potenzialità di dinamiche e meccaniche ludiche anche nell'ambito della scuola secondaria e dell'istruzione terziaria, fino alla formazione degli adulti. Come già evidenziato in precedenti pubblicazioni (Frison, 2021; Frison & Menichetti, 2020), nonostante la risonanza accordata al gioco e ai metodi ludici, gli studi incentrati sui benefici del gioco per lo sviluppo e i processi di apprendimento di bambini e bambine si sono particolarmente focalizzati sull'importanza del gioco libero. Restano ancora limitati studi e ricerche che indaghino la centralità del gioco nei processi di insegnamento e apprendimento nella scuola primaria (Jay & Knaus, 2018) e che mettano in evidenza la rilevanza del gioco guidato dall'adulto e del ruolo rivestito da insegnanti e educatori nella progettazione e gestione di attività ludiche strutturate

secondo precisi obiettivi di apprendimento (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Frison & Menichetti, 2020).

È stata inoltre evidenziata la centralità di un approccio ludico per raggiungere atteggiamenti come la perseveranza e l'adattabilità per garantire resilienza e successo per affrontare le sfide del XXI secolo, iniziando già dalla prima infanzia, nei servizi 0-6. Dopotutto, le basi per la costruzione di una visione dell'apprendimento e dell'orientamento *lifelong* si gettano precocemente e i sistemi educativi e scolastici giocano un ruolo estremamente rilevante nel favorire e accompagnare bambini e bambine in un processo di scoperta delle proprie potenzialità e di quelle del mondo che li circonda, come evidenzia Galeotti nel primo capitolo. Quindi, quali forme e direzioni può assumere il gioco in ambito educativo e scolastico per costruire atteggiamenti di apprendimento e orientamento permanente? Quale ruolo può assumere un approccio basato sul gioco nell'educazione dei futuri professionisti? Nonostante il concetto di carriera e apprendimento correlato alla carriera nel sistema di educazione e cura della prima infanzia e nella scuola primaria in genere provochi una reazione cauta a causa di un richiamo all'orientamento e alla scelta professionale, conoscere il lavoro e le professioni è fondamentale per immaginare il futuro dell'istruzione, della formazione e del lavoro stesso (OECD, 2019a). Inoltre, un approccio ludico all'apprendimento e alla *Early Career Education* può aiutare i bambini a conoscere il mondo del lavoro e il loro futuro in esso e ad affrontare lo sviluppo professionale come un processo permanente (Hughes & Kashefpakdel, 2019).

Il gioco diviene momento di esperienza concreta con riferimento al sopra citato modello di apprendimento esperienziale di Kolb (1984). L'immersione in un'attività, un gioco, un esercizio, una simulazione divengono sollecitazione per una successiva fase di osservazione riflessiva e a seguire di concettua-

lizzazione astratta per poi misurarsi con la sperimentazione attiva in contesti reali o autentici (Figura 1).

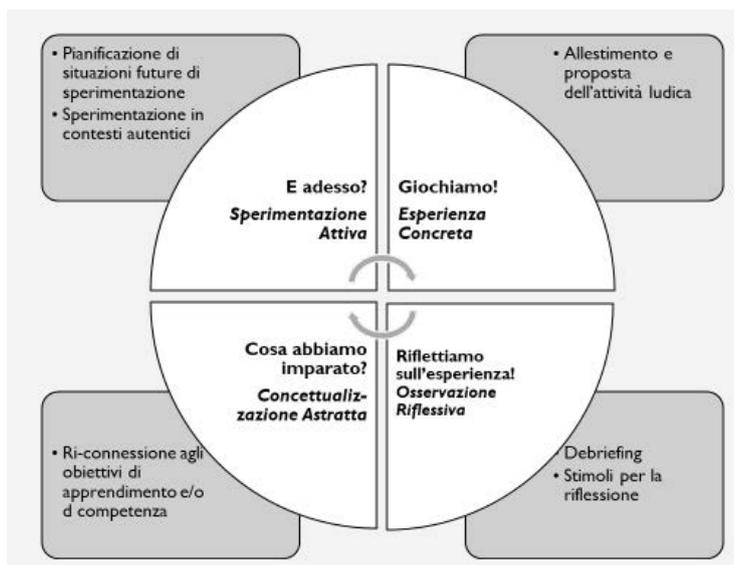


Figura 1 – Progettazione di attività ludiche
(Fonte: Frison & Menichetti, 2020, p. 253)

2.4 Un approccio per obiettivi di apprendimento alla Early Career Education

Come evidenziano le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 254/2012,

al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline. Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiu-

tano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo (p. 18).

Con riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze,

gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace (D.M. 254/2012, p. 18).

Una progettazione di percorsi e attività di *Early Career Education* per competenze e obiettivi di apprendimento, che dunque espliciti cosa ci si propone che operativamente gli alunni e le alunne conoscano e sappiano fare in uscita da un'attività o da un progetto, può consentire, ai bambini e alle bambine protagoniste di dare senso all'esperienza condotta e di situarla nella più ampia cornice delle esperienze scolastiche e, al contempo, agli insegnanti di collocare le azioni di *Early Career Education* entro il framework dei traguardi di competenza attesi.

Si tratta dunque di evidenziare chiaramente, *primo*, quali apprendimenti si intendono facilitare in termini di *Early Career Education*, collocando anche la conoscenza di base delle professioni, dei comportamenti che le caratterizzano e dei contesti in cui si svolgono entro una cornice più ampia promotrice di pensiero critico, creatività, curiosità verso il futuro, iniziativa: competenze, abilità, attitudini riconosciute centrali dai più recenti framework di competenze per il XXI secolo (Burkhardt, Monsour, Valdez, Gunn, Dawson, Lemke, Coughlin, Thadani, & Martin, 2003; OECD, 2018; Scott, 2017; WEF, 2015). Come ricorda Menichetti (2020), se l'obiettivo dei sistemi di istru-

zione a cavallo tra il XX e il XXI secolo è stato quello di preparare i giovani alle professioni,

oggi la sfida è andata oltre e non riguarda tanto formare per i lavori che ancora non esistono ma che sappiamo prevedere, quanto preparare le nuove generazioni per interazioni più dinamiche con persone e oggetti (per effetto dell'Internet of Things, di nuovi mezzi di comunicazione, di tecnologie ubiquitarie), per valori rinnovati (open access, dematerializzazione, inclusione a fronte di migrazioni), anche per nuove criticità, [...] per scenari complessi e dinamici (p. 46).

Secondo, si tratta di mettere a fuoco come, attraverso quali metodi/tecniche/attività allineate agli obiettivi sopra definiti, si intende facilitarne il perseguimento, articolando operativamente le attività da proporre. Un processo di insegnamento-apprendimento basato su risultati di apprendimento attesi e su un *allineamento costruttivo* (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2010) tra risultati di apprendimento attesi-metodi di insegnamento-apprendimento-metodi di valutazione, come ricordano Biggs & Tang, si basa sulle seguenti domande: “What do I intend my students to be able to do after my teaching that they couldn't do before, and to what standard? How do I supply learning activities that will help them achieve those outcomes? How do I assess them to see how well they have achieved them?” (p. 1)².

Terzo, si prevede di mettere a fuoco quali metodi e strumenti

- 2 Con riferimento ad una didattica *learner-centred* guidata dai risultati di apprendimento attesi, si rimanda per un approfondimento alla rivista *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete* che ha dedicato il numero 3/2018 a *La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes*.

si intendono adottare per il *debriefing* e per una valutazione che intende configurarsi nei termini di una valutazione formativa. Ricordiamo qui che il *debriefing* rappresenta proprio quel momento del dopo-attività che consiste in “un’articolata riflessione operativa” sull’attività stessa o sulle azioni di gioco, “che ne costituisce il coronamento ai fini dell’apprendimento per esperienza”, come evidenzia De Rossi (2018, p. 156) e garantisce l’emersione di opinioni e punti di vista dei bambini e delle bambine. Il momento valutativo viene proposto e letto esclusivamente come strumento per favorire e supportare il processo di apprendimento e come parte integrante, imprescindibile dello stesso, per sostenere competenze di auto-valutazione e auto-regolazione (Earl & Katz, 2008).

3. Progettare e condurre esperienze di *Early Career Education*

3.1 *Gamification e serious games per esplorare le professioni*

Nell’ambito della *career education*, ampliando dunque il focus specifico sul target a cui questo contributo si rivolge, numerose risultano in letteratura le esperienze che vedono interventi o percorsi implementati secondo approcci ludici, di *gamification* ossia l’uso di dinamiche e meccaniche proprie del gioco in contesti educativi e di apprendimento, non di gioco (Deterding et al., 2011). Altrettanto diffuso risulta il riferimento ai *serious games*, termine introdotto da Rejeski nel 2002 con riferimento a giochi progettati e sviluppati secondo obiettivi educativi che incorporano una dinamica pedagogica e formativa nell’esperienza di gioco (Sawyer & Rejeski, 2002; Stokes, 2005; Surian & Frison, 2019).

La *gamification* viene adottata, ad esempio, per favorire l’esplorazione degli sbocchi professionali di un corso di studio,

delle prospettive di carriera e delle relative competenze richieste, come nel caso del percorso proposto a studenti e studentesse in *Computing Sciences* (Scholtz, Raga, & Baxter, 2016). Similare è il gioco MeTycoon, rivolto a giovani di età compresa tra 13 e 18 anni e sviluppato come un videogioco animato di guida alle professioni (Shipepe, & Peters, 2017) e lo stesso obiettivo è perseguito dal videogioco Job Quest, in cui i giocatori imparano a conoscere le diverse professioni grazie alla partecipazione ad un gioco di carte in stile Pokémon (Mplanga, 2013). Sempre in una cornice di *gamification* si situa la proposta di Shipepe e Peters (2018) in cui studenti universitari insieme a studenti della scuola secondaria di secondo grado accompagnati da un career counselor hanno contribuito alla progettazione di un *mobile game* interattivo con l'obiettivo di esplorare percorsi professionali già noti accanto a percorsi invece sconosciuti, sfatando falsi miti spesso collegati ai possibili indirizzi di sviluppo delle carriere. La formazione terziaria ospita anche l'Online Venture Challenge (OVC), progettata utilizzando una piattaforma di *gamification web-based stand-alone* e proposta a studenti universitari iscritti ad un corso di laurea triennale in *entrepreneurship* che li ha sollecitati a lanciare e gestire vere e proprie *online venture* da svilupparsi nell'arco del semestre (Isabelle, 2020). La conoscenza degli sbocchi professionali e delle opportunità di carriera è spesso l'obiettivo primario di proposte di *gamification* in ambito universitario (McGuire et al., 2016). McGuire e colleghi (2012), ad esempio, hanno elaborato un prototipo volto ad offrire allo studente l'opportunità di riflettere sulle competenze sviluppate e mobilitate mediante compiti mirati e approfondire come esse vengano messe in campo nel contesto professionale. Lo scenario in cui i compiti si svolgono corrisponde ad un luogo di lavoro, popolato di uffici e persone che vi operano ed ogni ufficio presenta una *job opportunity* e colleghi con cui interagire. Lo studente coinvolto, di volta in volta, consegna i compiti svolti e

dopo la revisione e valutazione viene ricompensato con la definizione delle competenze acquisite mediante l'incarico svolto e una nuova posizione diventa per lui disponibile. Secondo le meccaniche e le dinamiche proprie della *gamification*, i progressi vengono monitorati, riconosciuti e premiati e lo studente può monitorare lo stato di sviluppo delle proprie competenze oltre che le opportunità di carriera in linea con esse o quelle superiori che ne richiedono un bagaglio più complesso (McGuire, et al., 2012). Si tratta, in tutti i casi citati, di videogiochi e simulazioni online definite come “internet-based, synthetic learning environments where decisions are made within a complex and dynamic setting, and where students experience real-time information and feedback” (Lovelace, Eggers, & Dyck, 2016, p. 101). Numerose ricerche empiriche ne mettono in evidenza l'efficacia nel generare coinvolgimento e partecipazione maggiori rispetto agli approcci tradizionali con profonde ricadute in termini di sviluppo di competenze quali pensiero critico e *team working* (Lovelace, Eggers, & Dyck, 2016).

Gamification e *serious games* possono dunque risultare particolarmente rilevanti per supportare insegnanti, educatori e operatori dell'orientamento nel perseguire i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Conoscere le professioni tradizionali e le nuove professioni
- Conoscere i contesti in cui operano i professionisti di cui sopra
- Conoscere quali abilità vengono richieste ai professionisti attraverso esempi di situazione-problema in cui esse vengono mobilitate
- Conoscere i percorsi formativi più in linea con le professioni identificate (per alunni/e della scuola secondaria di primo grado)

Qual è la mia professione?

Risultati di apprendimento attesi:

- Saper identificare mansioni, competenze e contesti professionali di riferimento di una professione

Questo gioco può essere realizzato in due modi.

Opzione 1: attività collettiva (coinvolge l'intera classe)

Ad ogni alunno/a viene appiccicato addosso, in una parte del corpo a lui/lei non visibile (ad esempio, sulla fronte) un post-it con indicata una professione. Come nella dinamica del noto "Indovina chi?", ogni alunno/a ha 20 minuti a disposizione per porre domande chiuse ai compagni della classe che possono rispondere solo SI-NO). Allo scadere del tempo a disposizione, ciascuno è invitato a rispondere alla domanda "Qual è la mia professione?".

Opzione 2: attività a coppie

A ciascun/a alunno/a viene assegnato un partner. Anche in questo caso, ad ogni alunno/a viene appiccicato addosso, in una parte del corpo a lui/lei non visibile (ad esempio, sulla fronte) un post-it con indicata una professione. La coppia ha a disposizione 10 minuti per porsi domande, a turno, e ricevere risposte. Trascorsi i 10 minuti entrambi i membri sono invitati ad indovinare "Qual è la mia professione?".

Nella fase di *debriefing*, l'insegnante può facilitare la riflessione di bambine e bambini sulle specificità delle professioni esplorate, sulle competenze e abilità che i professionisti sono chiamati a mobilitare e sulle aspirazioni in merito alle professioni esplorate.

Con riferimento alle *Career Management Skills* inquadrate nel primo capitolo, *Qual è la mia professione?* si situa entro la macro-area "Identificare opportunità formative e lavorative" identificando le professioni e le relative aree di competenza ma consentendo anche la messa a fuoco dei percorsi formativi più in linea con le professioni identificate.

Quest'attività è ispirata alla proposta ludica "Chi sono?" elaborata nell'ambito del progetto *Jobland – Teaching Skills and Resources for Improving Career Learning at School*. Fonte: <https://www.joblandproject.eu/resources/>

Tabella 1 – Proposta operativa *Qual è la mia professione?*

3.2 *Casi studio e compiti etnografici problem-based per comprendere le professioni*

Il *caso studio* (l'esperienza di un professionista, il suo percorso formativo e di carriera, i problemi che incontra e affronta) può costituire un punto di partenza *problem-based* per un'ampia esplorazione del mondo delle professioni e soprattutto per avvicinare bambini e bambine all'esplorazione di quelle professioni nuove, ibride, che con una maggiore difficoltà posso incontrare direttamente nella rete familiare e delle relazioni prossime. Come evidenziano Bohrer e Linsky (1990)

a good case presents an interest provoking issue and promotes empathy with the central characters. [...] The importance of the compelling issue and the empathetic character reflects the fact that cases typically focus on the intersection between organizational or situational dynamics and individual perception, judgement, and action (p. 45).

Un "buon" caso può dunque essere allestito a partire da problemi fortemente attuali (sostenibilità ambientale, economia circolare, cambiamento climatico...) mediante la formulazione di un caso/problema a cui bambini e bambine vengono esposti e invitati ad identificare come e quali professionisti possono essere coinvolti per affrontarlo. Che conoscenze devono possedere

per affrontare il problema? Quali abilità? Con quali altri professionisti si trovano ad interagire? Che difficoltà possono incontrare?

Le attività di coinvolgimento delle organizzazioni e dei professionisti possono essere introdotte a scuola entro la cornice dei casi studio, come occasione per condividere e beneficiare di esperienze di vita reale, autentiche, che derivano dal mondo del lavoro. Ormai usuale è il coinvolgimento di familiari (genitori, nonni) portatori di esperienze in ambito professionale.

Un caso può essere ampliato ed approfondito mediante l'assegnazione a bambine e bambini di *compiti etnografici* che richiedono loro di osservare o interpellare adulti, figure chiave della propria comunità, della propria famiglia o in qualche misura collegate al tema oggetto di sviluppo e riflessione, andando così oltre la dimensione d'aula (Barrett, 2018). Come in una ricerca etnografica, ispirata agli studi antropologici, bambini e bambine sono invitati a raggiungere coloro che "intendono studiare" al fine di comprendere meglio la loro realtà, osservando e raccogliendo testimonianze, come un vero e proprio etnografo impegnato nella fase di rilevazione dei dati che, una volta analizzati e interpretati, verranno riportati in aula e condivisi con i compagni di classe e con gli/le insegnanti. Bambini e bambine di quarta e quinta primaria e della scuola media di primo grado possono essere coinvolti in compiti più strutturati, quali la conduzione di osservazioni o la realizzazione di interviste su temi specifici, che consentano loro di esercitare l'ascolto, l'osservazione, il rispetto della prospettiva e della storia dell'altro oltre che raccogliere elementi utili ad un superamento di conoscenze e preconcetti maturati nei propri contesti di riferimento. Possono essere attivate vere e proprie ricerche collaborative ed esperienziali su mestieri del passato e del presente per evidenziare somiglianze e peculiarità e identificare elementi discriminanti nel mondo del lavoro. I bambini più piccoli possono essere

coinvolti nella ricerca e analisi di oggetti o nell'ascolto di storie che li accompagnino nell'esplorazione.

Casi studio e compiti etnografici, così come qui proposti per facilitare *Early Career Education*, si inseriscono entro il framework del *Problem-Based Learning* (Barrett & Moore, 2011; Prince & Felder, 2006) che enfatizza le potenzialità di apprendimento offerte da casi reali, problemi aperti, che sollecitano bambine e bambini a riflettere, ragionare, elaborare molteplici piste di soluzione, raccogliendo elementi e informazioni utili, mettendo così in campo abilità di problem posing, problem solving e pensiero critico.

Casi studi e compiti etnografici possono dunque risultare particolarmente rilevanti per supportare insegnanti e educatori nel perseguire i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Analizzare contesti, problemi, interlocutori con cui si interfacciano i professionisti
- Organizzare le informazioni raccolte sulle professioni e sulle storie dei professionisti
- Situare una professione all'interno di una famiglia professionale
- Analizzare le professioni a partire dai casi/problemi con cui si interfacciano i professionisti
- Identificare le abilità necessarie per approcciare i suddetti casi/problemi
- Identificare le proprie abilità e attitudini utili per approcciare casi/problemi

Il nostro iceberg si sta sciogliendo!

Risultati di apprendimento attesi:

- saper identificare le figure professionali coinvolte nella risoluzione di un problema
 - Identificare le competenze e le abilità richieste per risolverlo
 - Identificare le proprie abilità e attitudini che potrebbero essere utili per contribuire alla soluzione
 - Identificare comportamenti di sostenibilità e cura dell'ambiente
-

Nel racconto di Kotter e Rathgeber *Il nostro iceberg si sta sciogliendo!* una colonia di pinguini si trova ad affrontare il problema dello scioglimento dell'iceberg su cui vive. Nota nell'ambito della gestione cambiamento, che richiede apertura e creatività per affrontare le resistenze e le sfide che esso porta con sé, la storia di Fred, Alice, Louis, Buddy, il Professore e NoNo si presta all'allestimento di un'attività di riflessione sulle professioni e sulle competenze necessarie per affrontare il cambiamento climatico.

A partire da una sintesi del racconto, è possibile sollecitare i partecipanti a identificare quali professionisti possono essere coinvolti nell'aiutare i pinguini ad affrontare un problema che incide così profondamente sulle loro vite. Al contempo, l'attività conduce l'attenzione verso l'impatto ambientale e la cura dell'ambiente, all'interno della più ampia e complessa cornice della sostenibilità, intesa nelle sue declinazioni ambientale, economica, sociale e culturale.

Nella fase di *debriefing*, l'insegnante può facilitare la riflessione di bambine e bambini sulle specificità delle professioni esplorate, sulle competenze e abilità che i professionisti sono chiamati a mobilitare e sui comportamenti sostenibili che i bambini stessi possono mettere in atto nella quotidianità per contribuire a risolvere il problema dei pinguini.

Con riferimento alle *Career Management Skills* inquadrate nel primo capitolo, *Il nostro iceberg si sta sciogliendo!* offre l'oppor-

tunità di collegare il mondo delle professioni alla dimensione del sé, accompagnando la riflessione sulle proprie scelte e sulla capacità di adattare le proprie azioni e i propri comportamenti in base al contesto, connettendo tale riflessione alla capacità di intraprendere scelte positive per il futuro scolastico e lavorativo. L'attività si situa dunque entro la macro-area "Efficacia personale".

Tabella 2 – Proposta operativa *Il nostro iceberg si sta sciogliendo!*

3.3 *Role-play e simulazioni per agire le professioni*

“Facciamo finta che...”, “facciamo che io ero...” sono indicatori della messa in azione da parte di bambini e bambine di giochi di fantasia e della loro collocazione, volontaria, negoziata e condivisa, all'interno di un mondo immaginario che connota in particolare l'età prescolare. La definizione di gioco socio-drammatico, come viene anche denominato il gioco di fantasia, come ricorda Baumgartner (2013), si riferisce ai personaggi, trame, elementi propri di una storia in esso riconoscibili (“drammatico”) e alla natura collettiva del gioco che mette in scena ruoli socialmente codificati (“sociale”). I bambini e le bambine in esso coinvolti sono pienamente consapevoli dello “stare dentro il gioco” e ne escono altrettanto consapevolmente per discutere e negoziare regole e dettagli o per tornare alla situazione di realtà. I bambini giocano così, spesso, “a famiglia”, “a maestra” e mettono in scena, agendone comportamenti, valori, stereotipi, ruoli sociali e dunque anche professioni, che le loro esperienze hanno consentito loro di incontrare.

Role-play e simulazioni costituiscono un'evoluzione, guidata e sollecitata a partire da precisi obiettivi di apprendimento, del gioco socio-drammatico di bambini e bambine. Con riferimen-

to agli adulti e all'ambito della formazione, Rotondi (2000), che ha definito e sistematizzato metodi e tecniche per *facilitare l'apprendere*, ha definito il *role play* come una "drammatizzazione di comportamenti di ruoli sociali e organizzativi. Simulazione di situazioni reali con ruoli predefiniti" (p. 187). Il *role-play* si basa sulla ricostruzione di una situazione reale, drammatizzata, in cui i protagonisti interagiscono intorno ad un problema, un compito, un dilemma, a partire da un canovaccio scenico non particolarmente vincolante. La simulazione, invece, richiama le dinamiche teatrali, è ludica, ma più strutturata del *role-play* (Surian & Frison, 2019).

Il *role play* non è nuovo nel campo della *career guidance* né del *career training*. È stato tradizionalmente valorizzato, già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, come contesto protetto in cui agire abilità comunicative, di leadership e gestione dei conflitti, con particolare riferimento alla formazione dei professionisti che operano nell'ambito dei servizi alla persona (Fletcher, 1974; Paniagua & Jackson, 1968). Né un esempio la proposta di *Simulation-Based Training* (Salas, Wildam, & Piccolo, 2009) che ha visto coinvolti studenti e studentesse in un laboratorio esperienziale di formazione alla leadership all'interno di un ambiente di simulazione virtuale. Virtual Leader simula un contesto organizzativo all'interno del quale ogni studente agisce in qualità di leader interagendo con colleghi e colleghe nel corso di meeting aziendali trovandosi nella situazione di affrontare imprevisti, gestire problemi, assumere decisioni che modificano gli scenari successivi (Frison, 2016; Frison, Dalla Rosa, Serbati, Fedeli, & Vianello, 2016).

Se con gli adulti e nei contesti organizzativi, *role play* e simulazioni hanno l'obiettivo di sviluppare abilità comunicative e di ascolto oltre che di "messa in gioco" di situazioni problematiche e conflittuali per facilitarne l'analisi e il confronto tra partecipanti, con bambini e bambine in una cornice di *Early*

Career Education, consentono loro di toccare con mano, all'interno di una realtà semplificata, allestita e disegnata ad hoc, elementi del mondo del lavoro e delle professioni.

Role play e simulazioni possono così essere proposti, ad esempio, per agire gli stereotipi del lavoro e delle professioni. Come evidenziato da Galeotti nel primo capitolo, alcuni studi in letteratura evidenziano come processi di esposizione e socializzazione precoce con il mondo del lavoro possono contribuire ad abbattere gli stereotipi sociali, culturali, di genere e professionali. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze apprendono già nel contesto domestico, a scuola e nell'extra-scuola, atteggiamenti e aspettative sul genere, sui ruoli e sulle professioni connotati da profondi stereotipi che inconsapevolmente replicano e mettono in azione. Nell'ultimo decennio in particolare, le comunità scientifica, pedagogica e scolastica hanno rivolto la propria attenzione alla formazione di educatori ed insegnanti *culturalmente competenti* e maggiormente consapevoli di come, implicitamente o esplicitamente, trasmettono informazioni sulle differenze culturali, agiscono stereotipi e misconcezioni (Frisson, 2020). Poiché il gioco mette in scena in forma semplificata o metaforica assunti tacitamente condivisi, che rimangono latenti, impliciti nelle pratiche quotidiane, esso consente di mettere in scena stereotipi e misconcezioni che riguardano le professioni favorendo l'emersione di valori culturali che riguardano il ruolo della donna e le prospettive sul genere nelle professioni e altri costrutti culturalmente mediati a cui il gioco dà forma e che la *Early Career Education* può fare propri. È possibile dunque identificare e riconoscere giochi e modalità di gioco che possano rinforzare o al contrario far emergere stereotipi e potenziali discriminazioni, nelle loro molteplici declinazioni, di genere, di età, di accesso, di utilità e rilevanza di una professione. L'obiettivo è dunque di rintracciare nel gioco o promuovere attraverso di esso una visione dinamica del lavoro e delle

professioni, accompagnando l'espansione delle aspirazioni professionali di bambini e bambine.

È possibile così progettare e allestire giochi strutturati volti a costruire il gruppo, a promuovere un clima collaborativo, a favorire la partecipazione, la comunicazione e la relazione tra i bambini di fronte ad un problema da approcciare e risolvere, come nel caso dei giochi cooperativi, di comunicazione e di relazione. Lavoro di gruppo, collaborazione e cooperazione possono essere incoraggiate attraverso attività ispirate al *cooperative learning*, una serie di principi e tecniche secondo le quali bambine e bambini dedicano molto del loro tempo in classe al lavoro in piccoli gruppi, di 4-6 persone, ottenendo riconoscimenti, ricompense e voti basati su prestazioni scolastiche di gruppo (Slavin, 1991). La forma ludica, in tal caso, anticipa e apre la via ad una didattica cooperativa più strutturata e mirata al perseguimento di obiettivi di apprendimento.

L'azione progettuale potrà seguire due modalità principali: primo, progettare elementi, con l'obiettivo di farli emergere, renderli espliciti e manifesti, e una volta tali leggerli ad argomento di riflessione ed analisi, secondo livelli di approfondimento, complessità e sfide crescenti coerentemente con l'età dei bambini; secondo, osservare il gioco libero e riconoscere quegli stessi elementi che bambini e bambine spontaneamente agiscono mediante la scelta e la messa in azione dei loro giochi prediletti e, ancora una volta, procedere con un accurato e mirato *debriefing*.

Role-play e *simulazioni* possono dunque risultare particolarmente rilevanti per supportare insegnanti, educatori e operatori dell'orientamento nel perseguire i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Esercitare competenze e abilità necessarie nel mondo del lavoro e ai professionisti (lavoro di gruppo, comunicazione, leadership, problem solving, auto-regolazione)
- Identificare stereotipi e misconcezioni che riguardano il lavoro e le professioni
- Identificare elementi di complessità che caratterizzano i contesti e le situazioni professionali
- Formulare piste di soluzione in merito agli stereotipi e alle misconcezioni che riguardano il lavoro e le professioni

Se fossi...

Risultati di apprendimento attesi:

- Saper identificare stereotipi e misconcezioni che riguardano il lavoro e le professioni
- Identificare elementi di complessità che caratterizzano i contesti e le situazioni professionali

Quest'attività è ispirata al gioco "Who is she?", gioco da tavolo per due giocatori, variante del celebre "Indovina chi?", ma dedicato a soli personaggi femminili. Il gioco, realizzato dalla designer polacca Zuzia Kozerska-Girard, racconta, mediante ritratti ad acquerello stampati direttamente su legno e aneddoti curiosi e coinvolgenti, la storia di 28 donne straordinarie che hanno dato un contributo di rilievo negli ambiti del sapere e professionali a cui appartengono, dall'attrice e ideatrice del wireless austro-americana Hedy Lamarr, alla prima astronauta ad andare sullo spazio, l'ingegnera russa Valentina Tereškova, dall'ambientalista e attivista politica keniana Wangari Maathai, a Frida Kahlo, artista messicana.

A partire dalla storia di donne celebri dell'arte, della scienza, della cultura, "Se fossi..." invita bambine e bambini a mettere in scena, sotto la guida attenta di un insegnante facilitatore, le difficoltà che le protagoniste possono aver incontrato negli ambiti professionali di appartenenza e le strategie da loro mes-

se in atto per affrontarle e per favorire la discussione intorno ad esse.

Con riferimento alle *Career Management Skills* inquadrate nel primo capitolo, *Se fossi...* si situa entro la macro-area “Conciliare vita personale, studio e lavoro”, volendo sollecitare la riflessione sui percorsi di sviluppo personale e di carriera oltre che sugli ostacoli che possono connotarli e su come essi si collocano nei percorsi di vita di ciascuno e ciascuna.

Nella fase *di debriefing*, l’insegnante può facilitare la riflessione di bambine e bambini su stereotipi e misconcezioni che riguardano, in generale, il lavoro e le professioni.

Tabella 3 – Proposta operativa *Se fossi...*

3.4 *Model canvas e piani di azione per costruire il futuro*

Un’autentica *Early Career Education*, secondo la cornice teorico-metodologica qui tracciata, intende avvicinare bambini e ragazzi al mondo del lavoro e delle professioni, ma non senza valorizzare la dimensione del sé – la riflessione sulle proprie abilità, sui propri valori – accompagnando un processo di presa di consapevolezza rispetto ai propri punti di forza e a come le molteplici esperienze che caratterizzano ciascuno, realizzate attraverso la scuola e nei contesti non formali e informali, possono contribuire a costruire il (proprio) futuro.

In questa direzione, risultano particolarmente generativi strumenti che presentano una duplice valenza: da un lato facilitano processi di organizzazione e sistematizzazione di informazioni e conoscenze oltre che di auto-valutazione, dall’altro assolvono ad una funzione progettuale, mettendo in valore quanto è già noto per avviare un progetto di sviluppo calibrato su acquisizioni personali.

È questo il caso della versione rivisitata del *Business Model*

Canvas originariamente introdotto da Osterwalder e Pigneur (2010) come strumento utile a favorire la visualizzazione di un'idea imprenditoriale. Nell'ambito del progetto POT Super precedentemente menzionato (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021), studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado, vicini alla scelta del percorso universitario, sono stati esposti a testimonianze, contesti professionali, problemi e criticità incontrate dai professionisti in ambito educativo, focus specifico del progetto. Di fronte ad una tale ricchezza di stimoli e informazioni, una versione riadattata del *Business Model Canvas* ha rappresentato uno strumento di sintesi e riorganizzazione, individuale e di gruppo, di quanto raccolto. In tale riorganizzazione, ancora una volta è risultato centrale il processo di accompagnamento e facilitazione, realizzato mediante la proposta di alcune domande guida: come futuro/a educatore/educatrice, a quali target potrei rivolgermi? con quali altre figure professionali potrò collaborare come membro di un'équipe? Di quali conoscenze e competenze dovrò prioritariamente dotarmi per operare nei molteplici contesti in ambito educativo? Quali saranno gli utenti verso i quali indirizzerò il mio lavoro?

Al fine di orientare una progettazione informata, guidata da evidenze e informazioni raccolte mediante incontri, testimonianze e l'esplorazione di scenari, studenti e studentesse sono stati avviati alla costruzione di un Piano di Sviluppo Personale e Professionale, che facilita la riflessione e l'autovalutazione sul proprio percorso e sulle proprie scelte, per pianificare il proprio sviluppo personale, formativo e di carriera. Noto a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, il Piano di Sviluppo Personale e Professionale costituisce uno strumento a supporto dell'attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento e formativo, con un focus specifico proprio sui personali traguardi di apprendimento (Moon, 2004; Strivens & Ward, 2010). Se la sua adozione ha avuto ini-

zio nel contesto universitario, oggi è diffuso nella scuola secondaria e nei contesti professionali, come strumento di assunzione di responsabilità rispetto al percorso di studio e al proprio futuro professionale, utile per definire i propri obiettivi e valutare i progressi raggiunti oltre che generatore di un positivo atteggiamento di *lifelong learning*. La struttura tradizionale del Piano di Sviluppo Personale Professionale prevede la realizzazione di un vero e proprio piano di azione, con obiettivi, tempi, indicatori di performance³. Con bambini e ragazzi del primo ciclo di istruzione, esso può ispirare e guidare una fase di sistematizzazione di quanto appreso dai ragazzi mediante attività ispirate ai metodi e alle tecniche precedentemente descritti oltre che una proiezione di quanto appreso per *costruire il futuro*. Coerentemente con le *Career Management Skills* illustrate nel primo capitolo, model canvas e piani di azione accompagnano l'elaborazione di scelte consapevoli (ad esempio voler approfondire una professione in particolare o voler esplorare un percorso formativo o ancora voler migliorare una propria abilità) coerenti con valori, attitudini e aspirazioni personali.

Canvas e piani di azione possono dunque risultare particolarmente rilevanti per supportare insegnanti, educatori e operatori dell'orientamento nel perseguire i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Sistematizzare informazioni raccolte sul mondo del lavoro e delle professioni (esplorate grazie alle attività precedenti)

3 Si rimanda, come esempio, alla versione realizzata in ambito universitario e descritta nel contributo S. Visentin, D. Frison, I. Lupo, “Il PDP - Personal & Professional Development Planning come strumento generatore di opportunità: riflessioni da una prima esperienza in Higher Education”, *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 2, 2019, 75-91.

- Analizzarle per identificare aspetti che si desiderano approfondire (competenze di una professione, contesti in cui operano i professionisti, percorso formativo)
- Formulare obiettivi da raggiungere in termini di approfondimento, ulteriore esplorazione, sviluppo di abilità, ecc.
- Identificare strategie idonee a perseguire gli obiettivi sopra indicati

Costruire il futuro⁴

Risultati di apprendimento attesi:

- Saper sistematizzare competenze e abilità necessarie nel mondo del lavoro e ai professionisti (esplorare grazie alle attività precedenti)
 - Saperle analizzare per identificare aspetti che si desiderano approfondire (competenze di una professione, contesti in cui operano i professionisti, percorso formativo) da formulare in termini di obiettivi da raggiungere (es. Identificare i possibili contesti in cui opera l'educatore)
 - Saper identificare strategie idonee a perseguire gli obiettivi sopra indicati
-

4 La versione del Canvas qui proposta riprende la versione elaborata nell'ambito del progetto POT Super e dell'esperienza di tirocinio curriculare online realizzata con gli studenti e le studentesse dei Corsi di Laurea Magistrale LM50 e LM57&85 dell'Università di Firenze, con l'obiettivo di accompagnarli nella riflessione sui valori che guidano il lavoro del professionista dell'educazione e della formazione, sui problemi-bisogni a cui si trova a rispondere nel suo lavoro, sui contesti in cui opera, le attività che svolge, ecc. Per un approfondimento si rimanda a G. Del Gobbo, D. Frison, M. Pellegrini, "Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale", *CQIA RIVISTA*, IX(33), 2021, 149-170 e P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, "Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative", *Educational Reflective Practice*, 11(1), 2021, 22-36.

L'attività prevede l'elaborazione di una mappa delle competenze e abilità necessarie nel mondo del lavoro a partire dall'analisi delle professioni condotta nelle attività precedenti. Le competenze potranno essere aggregate per famiglie professionali indagate o per contesti di riferimento, a seconda di come si saranno strutturate le attività sopra descritte e degli elementi enfatizzati.

A partire dalla mappa, bambini e ragazzi potranno completare una tabella con tre colonne:

- Aspetti che vorrei approfondire sulle professioni esplorate
- Competenze e abilità che vorrei sviluppare
- Contesti/servizi in cui posso reperire ulteriori informazioni (biblioteca, Informagiovani, centro di aggregazione, scuola, ecc.).

Il disegno di un percorso a tappe, personalizzato da ciascun alunno, potrà sintetizzare quanto messo a fuoco nelle colonne. L'attività, nella modalità qui indicata, è pensata per la scuola media inferiore, ma può essere proposta in versione semplificata anche ai bambini di classe quarta e quinta primaria.

La struttura proposta, oltre che una funzione di sintesi e al contempo una funzione progettuale, consente di situare le azioni di *Early Career Education* allestite dalla scuola entro una trama di relazioni con la comunità e i servizi del territorio a cui bambini e ragazzi possono rivolgersi per proseguire nel loro percorso di *costruzione del futuro*.

Con riferimento alle *Career Management Skills* inquadrate nel primo capitolo, l'attività si colloca nella macro-area "Gestire le relazioni", volendo favorire le relazioni con il contesto e tra formale e non-formale, e contemporaneamente facilita la riflessione intorno alla macro-area "Comprendere il mondo".

Tabella 4 – Proposta operativa *Costruire il futuro*

Spunti di riflessione

1. In qualità di insegnante, pensi alla disciplina che insegna e provi a identificare un argomento ben preciso che possa fun-

- gere da cornice di riferimento per proporre attività di *Early Career Education*? Quali obiettivi di apprendimento potrebbe perseguire? Quali attività potrebbe proporre?
2. Le strategie scelte nella propria azione didattica possono contribuire ad espandere le aspirazioni di bambini e ragazzi, offrendo spazi di esplorazione, di analisi e di progettazione che facilitino lo sviluppo di competenze di pensiero critico, auto-regolazione, comunicazione, problem solving. Quali delle strategie che già adotta potrebbero essere curvate in una prospettiva di *Early Career Education*?

Riferimenti bibliografici

- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2000). Economics and identity. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715–753. <https://doi.org/10.1162/003355300554881>.
- Archer, L., & Dewitt, J. (2017). Participation in informal science learning experiences: The rich get richer? *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7(4), 356-373. <https://doi.org/10.1080/21548455.2017.1360531>.
- Astin, A.W., Tsui, L., Avalos, J. (2012). *Degree attainment rates at American colleges and universities: effects of race, gender, and institutional type*. Los Angeles, Calif.: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. doi: 10.1027/1016-9040/a000308
- Barrett, T., & Moore, S. M. (2011). *New approaches to problem-based learning*. New York: Routledge.
- Baumgartner, E. (2013). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2010, February). Applying constructive ali-

- gnment to outcomes-based teaching and learning. In *Training material for "quality teaching for learning in higher education" workshop for master trainers* (pp. 23-25). Kuala Lumpur: Ministry of Higher Education.
- Boehrer, J., & Linsky, M. (1990). Teaching with cases: Learning to question. *New directions for teaching and learning*, 1990(42), 41-57.
- Borgen, W. A., & Young, R. A. (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 37-49.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Breen, R., & Garcia-Penalosa, C. (2002). Bayesian Learning and Gender Segregation. *Journal of Labor Economics*, 20(4), 899-922. <https://doi.org/10.1086/342895>.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2003). *EnGauge 21st century skills for 21st century learners*. https://www.researchgate.net/publication/234731444_enGauge_21st_Century_Skills_Digital_Literacies_for_a_Digital_Age
- Chambers, N., Kashfepakdel, E. T., Rehill, J., & Percy, C. (2018). *Drawing the future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. London: Education and Employers.
- Colazzo, S. (2021). A scuola per giocare. In P. Federighi & G. Del Gobbo (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 271-283). Firenze: Editpress.
- Crause, E., Watson, M., & McMahon, M. (2016). Career development learning in childhood: Theory, research, policy, and practice. In *Career Exploration and Development in Childhood* (pp. 200-212). Routledge.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195-213.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del*

- primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.*
- Department for Education. (2017). *Careers strategy: Making the most of everyone's skills and talents*. London: Department for Education (DfE).
- De Rossi, M. (2018). *Didattica dell'animazione: contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Earl, L., & Katz, S. (2008). Getting to the core of learning: Using assessment for self-monitoring and self-regulation. In *Unlocking Assessment* (pp. 104-118). David Fulton Publishers.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015). *The Guidelines for policies and systems development of lifelong guidance: A reference framework for the EU and the Commission*. Jyväskylä, Finland: ELGPB.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practice*, 11(1), 22-36.
- Ferranti, C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie. Esperienze da 0 a 6 anni*. Roma: Carocci.
- Fletcher, A. (1974). *Make Your Choice: A Careers Simulation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED102482>
- Flouri, E. & Panourgia, C. (2012). *Do primary school children's career aspirations matter? The relationship between family poverty, career aspirations and emotional and behavioural problems. Working paper*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento. Verso una didattica work-related. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 259-288). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Frison, D. (2020). Giocare a (e) diventare cittadini globali. In D. Frison & L. Menichetti, *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11* (pp. 225-271). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frison, D. (2021). Transformative Teaching. Una proposta didattica trasformativa per esplorare le credenze dei futuri insegnanti sul rapporto gioco-apprendimento. *Nuova Secondaria*, 318-336.
- Frison, D., Dalla Rosa, A., Serbati, A., Fedeli, M., & Vianello, M. (2016). Estroversione, riflessione e apprendimento: eventi d'apprendimento ed emozioni prevalenti nel processo di apprendimento in ambiente virtuale. *Educational Reflective Practices*, 6(2), 41-63.
- Frison, D., & Menichetti, L. (2020). *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Goldstein, B., & Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gutman, L.M., & Akerman, R. (2008). *Determinants of aspirations*. London: Institute of Education Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Students. *Journal of College Student Development*, 53(3), 464-471.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28, 77-95.
- Howard, K. A., Kimberly, A. S., Flanagan, S., Castine, E., & Walsh, M. E. (2015). Perceived influences on the career choices of children and youth: an exploratory study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 99-111. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9298-2>
- Hughes, D., & Kashfepakdel, E. (2019). Innovation in Career-Related Learning: Starting Early in Primary Schools. In J. G. Maree

- (ed.), *Handbook of Innovative Career Counselling* (pp. 213-230). New York: Springer.
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203-223.
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Play-based embedding learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112-126.
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Sampson, J. Jr. (2013). Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 302-317.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (1999). *Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Online <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>
- Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 11-23.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lovelace, K. J., Eggers, F., & Dyck, L. R. (2016). I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills. *Academy of Management Learning & Education*, 15(1), 100-121.
- Mann, A., Massey, D., Glover, P., Kashepadkel, E. T., & Dawkins, J. (2013). Nothing in common: The career aspirations of young Britons mapped against projected labour market demand (2010-2020). *Occasional Taskforce Research Paper*, (2).
- McGuire, A., Broin, D. O., White, P. J., Deevy, C., & Power, K. (2016, October). Increasing Student Motivation and Awareness Towards Career Opportunities Through Gamification. In *10th European Conference on Games Based Learning*, Paisley, Scotland, October.
- McCallion, A., & Trew, K. (2000). A longitudinal study of children's

- hopes, aspirations and fears for the future. *The Irish Journal of Psychology*, 21, 227-236.
- Menichetti, L. (2020). Gioco e didattica. In D. Frison & L. Menichetti, *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11* (pp. 19-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection and employability*. York: LTSN Generic Centre.
- Mplanga Phumla (2013). *Career guidance for school leavers. Confidente Newspaper*. (December 2013). Retrieved from <http://www.confidente.com.na/2013/12/career-guidance-for-school-leavers>
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2019). "Play!". *Trends Shaping Education Spotlights*, 18. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a4115284-en> (ver. 30.04.2020).
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD. (2019a). *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings*. Paris: OECD Publishing.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. doi:10.1523/JNEUROSCI.0307-10.2010.
- Paniagua, L., & Jackson, V. C. (1968). *Role Play in New Careers Training*. New York Univ., NY. School of Education.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138.

- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Salas, E., Wildman, J. L., & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 559-573.
- Sankardas, R., Ellis, C., Shiva, S., Dasgupta, D., Shandilya, V., & Wu Qishi (2010). A survey of game theory as applied to network security. In System Sciences (HICSS), 43rd Hawaii International Conference (January 2010). pp. 1-10. IEEE.
- Sawyer, B., & Rejeski, D. (2002). *Serious games: Improving public policy through game-based learning and simulation*. Washington, DC, WA: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Scholtz, B., Raga, L., & Baxter, G. (2016). Design and evaluation of a “gamified” system for improving career knowledge in computing sciences. *The African Journal of Information and Communication (AJIC)*, 18, 7-32. <https://doi.org/10539/21322>
- Scott, L. A. (2017). *21st century skills early learning framework. Partnership for 21st Century Skill (P21)*. <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21Early-ChildhoodFramework.pdf>
- Seligman, L., Weinstock, L., & HeXin, E. N. (1991). The career development of 10-year-olds. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 172-181.
- Shipepe Anna and Peters Anicia. 2017. Designing for Career Choices in Namibia. In Human Computer Interaction Across Borders Symposium (HCIxB). (May 2017). Retrieved from http://www.hcixb.org/papers_2017/hcixb17-final-19.pdf
- Shipepe, A., & Peters, A. (2018, December). Designing an interactive career guidance learning system using gamification. In *Proceedings of the Second African Conference for Human Computer Interaction: Thriving Communities* (pp. 1-4).
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*. National Education Association Professional Library.

- Stokes, B. (2005). Videogames have changed: time to consider Serious Games? *The Development Education Journal*, 11(2).
- Strivens, J., & Ward, R. (2010). An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2010, 1-23. <http://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/114>
- Surian, A., & Frison, D. (2019). *Formazione Esperienziale: proposte per la sicurezza digitale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Skovhus, R. B. & Montagna, A. (Eds.) (2021). *Career learning at school. Handbook for teachers and practitioners*. <https://www.joblandproject.eu/resources/>
- Tracey, T. J. G. (2001). The development of structure of interests in children: Setting the stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89–104.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Walls, R. T. (2000). Vocational cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 9th-, and 12th-grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 137–144.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of vocational behavior*, 67(2), 119-132.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- World Economic Forum - WEF (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. Vancouver, BC: British Columbia Teachers' Federation.

Early Career Education: la formazione degli insegnanti

di *Gleanda Galeotti*

1. Perché formare gli insegnanti alla *Early Career education*

La *career education* nella scuola primaria reclama un cambiamento nel modo tradizionale di insegnare. In primo luogo, perché l'introduzione della categoria di orientamento permanente ha favorito il mutamento del paradigma e del quadro di riferimento generale delle attività di *career education* e *career guidance*, secondo il quale le carriere sono costruite, piuttosto che scelte, attraverso un processo di apprendimento e sviluppo personale che riguarda il sé e anche la sfera sociale. Questa visione riflette la dinamica del mondo in cui viviamo, in cui i nuovi posti di lavoro e tipologie di impiego sono creati e ricreati continuamente, sotto la spinta delle trasformazioni socio-economiche ma anche dalla capacità degli individui di essere proattivi e di cogliere le nuove opportunità.

È in questo scenario che va collocato il ruolo dell'insegnamento nella *Early Career Education*, il quale si precisa con l'individuare strategie, metodi, tecniche e strumenti educativi affinché gli studenti sviluppino la capacità di mettere in relazione la conoscenza di sé, delle proprie capacità e interessi, con gli apprendimenti acquisiti del mondo scolastico, le conoscenze

su quello del lavoro e sulla società più in generale. Il fine ultimo è individuare le possibili connessioni, in modo da rendere gli apprendimenti via via conseguiti funzionali all'affinamento delle proprie capacità per prepararsi a sviluppare affrontare, gestire e auto-direzionare i futuri itinerari di sviluppo personale e professionale.

Nella *career education*, l'insegnante non offre informazioni sulle professioni o sui loro contesti operativi, ma si dedica alla progettazione e realizzazione di occasioni esperienziali, ludiche, didattiche, etc. che supportano l'acquisizione delle *Career Management Skills*, declinate ai vari livelli di complessità e di autonomia a secondo del grado di istruzione in cui opera, affinché i bambini prima e i giovani poi diventino capaci di scoprire le proprie potenzialità e quelle del mondo che li circonda.

L'aspetto chiave di questa prospettiva sta nel passaggio, ormai consolidato, dai metodi di insegnamento centrati sui contenuti e sui processi di istruzione a quelli focalizzati sugli studenti e i loro processi sull'apprendimento, o meglio sull'accompagnamento dell'apprendimento degli studenti, come evidenziato nel terzo capitolo.

Sul piano della pratica di *career education*, a quanto fino a qui detto si associa il sostenere un collegamento strutturale tra l'azione educativa sviluppata all'interno delle mura scolastiche con la realtà fuori da esse, per dar forma a una proficua relazione educativa.

Detto in altri termini, gli insegnanti sono chiamati a lavorare in chiave educativa sul rapporto fra educazione formale, non formale ed informale, accogliendo nella programmazione didattica e nella didattica disciplinare elementi della realtà e riferiti a specifica dimensione dell'organizzazione sociale quale il mondo del lavoro, affinché possano favorire gli apprendimenti che potranno in futuro configurare la capacità degli studenti di affrontare, gestire e anche trasformare questi stessi elementi.

Un nodo centrale sembra essere, dunque, comprendere come attivare una relazione proficua ed efficace fra la scuola, la quotidianità e il mondo, ma soprattutto quali conoscenze e competenze permettono agli insegnanti di fare “entrare il mondo nella scuola” al fine di sostenere lo sviluppo delle potenzialità di tutti i bambini.

2. I bisogni formativi degli insegnanti per la *career education*

Da oltre un decennio le politiche europee sostengono l’orientamento lungo l’arco di vita (CEDEFOP et al., 2021; ELGPN, 2013; CoE, 2008). Tuttavia per la *career education*, quale una delle modalità di perseguire gli obiettivi che ispirano tali politiche come precedentemente indicato, la situazione in Europa è molto eterogenea da almeno tre punti di vista (CNPEE-UCE, 2020):

- pluralità di significati di “carriera” e, di conseguenza, della *career education*;
- modalità differenti di integrare la *career education* nei curricula scolastici;
- il coinvolgimento o meno di professionisti diversi, come *counselor*, orientatori o altre figure, nella realizzazione dei programmi di *career education* nelle scuole.

Se nei paesi del nord Europa prevale una visione della “carriera” legata all’autorealizzazione e al perseguimento delle aspirazioni personali, nei paesi dell’Est o post-comunisti lo sviluppo di carriera assume una connotazione professionalizzante e orientata al mercato. Nell’Europa meridionale, invece, la *career education* è più ancorata a una visione globale dell’individuo e indirizzata verso lo sviluppo delle competenze trasversali (CNPEE-UCE, 2020).

In merito all'integrazione della *career education* nel curricolo scolastico, la situazione europea è molto varia. In Repubblica Ceca, Danimarca, Croazia, Romania, Estonia, Ungheria, solo per fare qualche esempio, i programmi di *career education* si collocano all'interno dei curricula scolastici nazionali dalla scuola primaria (European Training Foundation, 2021; Kashefpakdel et al., 2019). Nel Regno Unito, la *career education* viene attuata a livello regionale e segue leggi specifiche. In Inghilterra, sono presenti indicazioni, linee guida e risorse dedicate alla sua realizzazione nella scuola primaria, ma l'adesione è volontaria e, in generale, la *career education* è più sviluppata nell'istruzione secondaria. In Spagna non esistono regolamenti o politiche nazionali, delegando la materia alle autonomie regionali che sono libere di decidere come procedere. In altri Paesi, come l'Italia, la *career education* è pensata secondo le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) fin dalla prima età scolare, ma nella pratica la sua realizzazione è ancora affidata a progetti e attività non strutturati, sporadici e frammentati.

Anche le modalità di realizzazione dei programmi di *career education* si differenziano e possono essere ricondotti a tre macro-tipologie:

- programmi ad hoc di *career education* realizzati dagli insegnanti o da *counselor* e inseriti nei curricula di studio e/o nella programmazione didattica pluriennale;
- iniziative e attività di *career education* anche in collaborazione con esperti esterni, come orientatori o consulenti, che hanno una natura sporadica e non sono integrate con la didattica ordinaria;
- *career education* incorporata nella didattica disciplinare di varie materie e collegate con una specifica idea di sviluppo professionale e di carriera che li alimenta.

Uno studio promosso da un progetto europeo dedicato alla *Early Career Education* ha indagato le percezioni di insegnanti e professionisti della scuola primaria in sei Paesi europei (Romania, Italia, Danimarca, Regno Unito, Spagna, Turchia) sulla loro idea di *career education*, sulle finalità e sulle strategie educative adottate per realizzarla¹.

I risultati dell'indagine permettono una prima rilevazione dello stato dell'arte della *Early Career Education* nelle scuole coinvolte e, seppur sommariamente, dei relativi bisogni formativi degli insegnanti e altro personale coinvolto.

Complessivamente emerge un quadro in chiaroscuro. Da un lato, infatti, gli insegnanti sentono orgogliosamente di saper promuovere nei loro studenti la consapevolezza di sé, l'autostima e la fiducia in se stessi e negli altri, così come favorire le qualità e significatività delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe e con l'adulto di riferimento, incoraggiando il lavoro in gruppo, la motivazione ad apprendere e lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti aperti e positivi nei confronti del mondo e del futuro.

D'altro canto, emergono alcune fragilità riguardo alle capacità dei docenti di contestualizzare gli oggetti dell'insegnamento con la realtà di vita dei bambini e con gli elementi di contesto, pur avendo consapevolezza di ciò che accade nel campo dell'esperienza e di disporre di quadri di riferimenti – sul piano culturale e metodologico-didattico – per individuare gli aspetti essenziali di un insegnamento autentico e significativo. A questa criticità di ordine generale possono essere ricondotti alcuni bi-

1 Il progetto a cui si fa accenno è JOBLAND, nell'ambito del quale sono stati realizzati 30 focus group in svariate scuole europee che hanno coinvolto 250 professionisti tra insegnanti, *school counsellors*, orientatori, dirigenti etc. (CNPEE-UCE, 2020).

sogni formativi dei docenti e relativi all'attuazione della *Early Career Education*, quali:

- il saper lavorare in rete e collaborare con altre organizzazioni, anche in prospettiva interprofessionale;
- la capacità di progettare ambienti di apprendimento e interventi educativi, definire strategie educative e adottare coerenti metodi didattici per lo sviluppo e il rafforzamento di competenze trasversali – come le *Career Management Skills* –, nonché per la valorizzazione dell'esperienza personale e culturale, delle potenzialità di ciascuno;
- il mettere in dialogo la progettazione educativa di proposte di *Early Career Education* (livello macro) con la progettazione di attività didattiche per lo sviluppo delle *Career Management Skills* (livello micro);
- il saper predisporre e realizzare azioni e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali, ma anche del proprio agire educativo.

Come è evidente, queste fragilità, fra loro correlate, rappresentano aree di miglioramento dell'agire educativo per la realizzazione di programmi, attività o iniziative di *Early Career Education* e chiariscono il relativo fabbisogno di conoscenze e competenze di coloro che a vario titolo se ne occupano.

Nello specifico, queste aree insistono, in prima istanza, sul consolidamento della capacità di analisi e comprensione critica del contesto sociale, economico, ambientale, etc., locale e globale, e i cambiamenti che lo interessano, compresi quelli del mondo del lavoro, delle professioni e dei relativi percorsi formativi.

Una seconda area riguarda la progettazione educativa e la co-progettazione con altri insegnanti e soprattutto con *stakeholder* di solidi programmi di *career education*, a partire da

obiettivi educativi chiari e condivisi che si inseriscono nella programmazione didattica annuale e pluriennale, nel curriculum di studi, sia come insegnamento a sé stante, sia in dialogo e integrato ad altre discipline. È centrale nella *Early Career Education* l'apertura alla collaborazione con soggetti esterni alla scuola in qualità di testimoni, esperti del mondo delle professioni e del lavoro, ma anche la capacità di tessere, essere parte e gestire reti di relazioni con interlocutori di diversa natura al fine di qualificare l'offerta educativa e formativa.

Conseguentemente, la terza area si focalizza sull'erogazione dei programmi di *Early Career Education* a partire da specifici obiettivi educativi che sono al centro sia della progettazione educativa sia di quella didattica, predisponendo e attuando strategie e metodi coerenti e valutandone gli esiti in termini di risultati di apprendimento conseguiti.

La definizione e l'attuazione di piani di valutazione che adottino una pluralità di metodi, tecniche e strumenti in grado di evidenziare gli apprendimenti conseguiti dagli studenti sembrano essere effettivamente una debolezza riscontrata in diversi contesti fra quelli indagati e rimandano alla necessità, più generale, di acquisire maggiori competenze sul lavoro educativo per lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze trasversali.

Trasversalmente a queste tre aree si rintraccia un necessario lavoro che ogni insegnante è chiamato a fare: perfezionare quei processi e strumenti a sostegno del proprio sviluppo professionale, quali la riflessione sul proprio modo di operare, l'auto-osservazione, l'autovalutazione e, l'osservazione e valutazione tra pari sull'agire educativo. Nei fatti, tali processi incoraggiano la professionalizzazione dei docenti attraverso l'incremento di consapevolezza sul proprio agire da professionista dell'educazione, la costruzione di un'identità professionale più forte e l'adozione di una prospettiva di sviluppo di carriera del docente. Lavorare sulla *Early Career Education*, infine, chiede anche gli

insegnanti di adottare una postura deontologica che proietta l'impegno educativo del presente verso un futuro possibile e desiderabile per i propri studenti.

Un'altra ricerca realizzata dal *Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe* (NICE) nel 2020 sempre nell'ambito di un progetto europeo ha indagato i bisogni di formazione di insegnanti e operatori dell'orientamento riguardo alle competenze socio-emotive. La ricerca ha rilevato come le principali competenze socio-emotive individuate e raggruppate in 5 cluster (abilità empatiche, abilità di gestione emotiva, abilità di gestione della diversità, capacità di ascolto attivo, abilità di cooperazione) sono legate alle capacità relazionali e di collaborare con i diversi interlocutori, beneficiari stakeholder delle attività di orientamento e *career education* (Katsarov, 2020).

Focalizzandoci sul contesto italiano, il *Report sui bisogni formativi futuri* (INDIRE, 2019) dei docenti, individuati tra i 9 Ambiti proposti dal *Piano Nazionale per la formazione dei docenti* al termine dell'anno di formazione e prova 2017/2018, indica come i neoassunti esprimano un netto interesse – in base alla scelta dei contenuti formativi – per i temi strettamente inerenti l'attività didattica in classe (gestione della classe, contenuti didattici, metodologie didattiche di gruppo, valutazione didattica), piuttosto che quelli legati alla realtà socio-economica e alle esperienze esterne alla scuola (es. integrazione tra ambienti di apprendimento formali e non formali). Viene, inoltre, registrata una spiccata propensione verso gli approfondimenti sull'attività che svolgono, anziché sul proprio sviluppo professionale. Nonostante un acceso interessamento dichiarato per la valutazione didattica (formativa e sommativa, compiti di realtà e valutazione autentica, valutazione certificazione delle competenze, dossier e portfolio) (80%), solo la metà di questi corrobora questo dato con un corrispondente interesse per gli strumenti di valutazione, quali: rubriche valutative (25%), pro-

gressione degli apprendimenti (13%), passaggio dai modelli di certificazione delle competenze alla programmazione “a ritroso” (9%). I dati peraltro risultano omogenei per tutte aree geografiche del territorio nazionale.

3. La formazione per gli insegnanti della scuola primaria sulla *career education*

Ritornando su alcuni aspetti precedentemente discussi, i programmi di *career education* nella scuola primaria adottano un approccio centrato sul discente, integrano esperienze di apprendimento formale e non formale e possono anche inserirsi in un'ampia gamma di discipline curriculari. Lo scopo ultimo è collegare lo sviluppo del potenziale individuale con la trasformazione delle condizioni contestuali che possono limitarlo o favorirlo, attraverso il rafforzamento della capacità di agire individualmente e collettivamente per perseguire itinerari di crescita e autorealizzazione di ogni studente. La *career education*, inoltre, contribuisce a sviluppare le competenze necessarie per affrontare le sfide nelle epoche di instabilità, come la nostra, poiché migliora le pratiche e l'efficacia dei programmi di istruzione, formazione e politica per l'occupazione (CEDEFOP, 2014).

Questa configurazione prevede l'adozione di una serie di criteri metodologici per la progettazione e la realizzazione di programmi di *career education* nella scuola primaria, quali (Galeotti, 2021):

- *Co-design educativo* per collegare la progettazione didattica con la progettazione educativa e formativa realizzata in collaborazione agli stakeholder nella prospettiva di lavoro interprofessionale e interdisciplinare, al fine di rispondere

adeguatamente ai bisogni di sviluppo dei bambini sempre più complessi connettendo le attività di apprendimento con la realtà e i contesti di vita (Brown et al., 2013).

- L'adozione nella progettazione educativa e didattica di un approccio alle competenze e ai risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) che si focalizza sulle acquisizioni che ogni studente dovrebbe maturare grazie alla partecipazione nelle attività previste e fornisce al contempo a tutte le parti coinvolte (studenti, insegnanti, professionisti, esperti, attori sociali, etc.) un riferimento comune e condiviso che orienta il proprio agire, consentendo di migliorare i processi apprenditivi e la qualità dell'insegnamento (CEDEFOP, 2017).
- L'allineamento al curriculum è il principio che stabilisce la collocazione dei processi di insegnamento e apprendimento in un sistema integrato, in cui tutte le componenti interagiscono e si supportano a vicenda, al fine di garantire coerenza fra i risultati previsti del curriculum formale, i metodi di insegnamento, i compiti di valutazione, le attività di apprendimento in classe, e fra questi e le esperienze di apprendimento non formale (Biggs & Tan, 2010).
- La valutazione formativa consente agli insegnanti di verificare i progressi dei propri studenti e l'efficacia della propria pratica, anche in una prospettiva di *self- e peer evaluation* fra gli studenti e fra gli insegnanti (Li et al., 2019).

Tali principi specificano il quadro entro il quale procedere per definire una proposta di formazione rivolta agli insegnanti e incentrata sulle competenze di progettazione, erogazione, valutazione dei programmi di *career education* nelle scuole primarie. Investire nella formazione e nell'aggiornamento delle competenze degli insegnanti è la chiave per migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e, conseguentemente, costruire una società inclusiva e resiliente, poiché la scuola è il punto di avvio

dello sviluppo personale, professionale e sociale, quale protezione contro la disoccupazione e la povertà (EC, 2017). Pur essendo ormai evidente che l'orientamento permanente, compresa la *Early Career Education*, sia fondamentale per garantire a tutti i bambini e giovani la possibilità di accedere a pari opportunità di crescita e sviluppo delle loro potenzialità, in letteratura, la formazione degli insegnanti a questi temi e i relativi fabbisogni formativi sono ancora scarsamente dibattuti e poco approfonditi.

Lo snodo per identificare questa proposta di aggiornamento in servizio per la *Early Career Education* è sicuramente l'identificazione delle competenze chiave necessarie agli insegnanti per implementare questo tipo di programmi educativi.

A partire dalla definizione di competenza come rappresentazione di un modello integrato, che considera gli aspetti cognitivi, funzionali, personali ed etici implicati nell'insegnamento, ma anche la conoscenza tacita, CEDEFOP (2009) ha identificato tre principali aree di competenze che dovrebbero essere interessate dai percorsi di formazione dei docenti alla *career education*, fondati sulla capacità di auto-direzionare i propri processi apprenditivi e la riflessione a partire dall'agire professionale, con il fine ultimo di supportare la competenza essenziale di sviluppo professionale nel tempo. Le suddette tre aree di competenza sono:

1. Competenze fondamentali: il fondamento essenziale delle capacità personali, dei valori e degli approcci etici necessari in tutte le attività e i servizi di orientamento professionale.
2. Competenze di interazione con i beneficiari/utenti: relative alle azioni rilevanti e visibili agli utenti dei servizi educativi (studenti, famiglie, etc.).
3. Competenze di supporto per lo sviluppo e la gestione dei servizi educativi.

Un altro studio a cura del *Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe* (NICE) (2012) fornisce invece dei punti di riferimento comuni per la formazione di dirigenti, responsabili di programmi e docenti nel campo della *career education*. La proposta si basa su una definizione di competenza intesa “come la capacità delle persone di rispondere a richieste complesse in particolari situazioni, attingendo in modo riflessivo a risorse psicosociali adeguate” (NICE, 2012, 34), assimilabile a quella di competenza chiave formulata nell’ambito del progetto DeSeCo dell’OECD (2003). Conseguentemente, lo studio sottolinea tre aspetti della competenza su cui puntare nella formazione:

- potenzialità dell’individuo in termini di conoscenze, abilità, attitudini e altre risorse psicosociali disponibili per risolvere particolari tipi di problemi;
- orientamento alla prestazione descritto come la capacità di agire efficacemente in una situazione particolare in termini di risoluzione concreta di problemi complessi;
- riflessività descritta come la capacità degli individui di dare un senso a situazioni sconosciute/non routinarie e di applicare o adattare risorse rilevanti per far fronte a queste situazioni con successo.

Per rispondere alla crescente domanda di supporto nell’implementazione di programmi di *career education* da parte degli insegnanti, NICE fonda la sua proposta di formazione sull’opportunità di mettere in relazione le sfide individuali con quelle sociali relative alle questioni inerenti lo sviluppo di carriera. Qui l’adozione di una prospettiva *problem-based* è trasversale anche alla definizione di competenza attorno alla quale si sviluppa la riflessione.

Seguendo questa impostazione, NICE propone un quadro di competenze di base su cui sviluppare un curriculum di studi universitario per formare i professionisti della *career education* e *guidance*, la cui funzione educativa principale è facilitare lo sviluppo delle *Career Management Skills*. Questi dovrebbero essere in grado di (NICE, 2012):

- sostenere i processi di acquisizione di consapevolezza sui punti di forza di ciascun individuo (interessi, valori, abilità, competenze, talenti ecc.);
- supportare lo sviluppo di capacità per la raccolta e l'analisi delle informazioni sulle professioni, percorsi di istruzione e formativi, contesti lavorativi, etc. che consentono di ipotizzare traiettorie di sviluppo professionale;
- favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze per la pianificazione, la gestione, l'implementazione e la revisione dei progetti di sviluppo della propria carriera;
- progettare e implementare programmi di *career education*;
- pianificare e realizzare sessioni di apprendimento nell'ambito della *career education*;
- facilitare l'apprendimento in diversi tipi di gruppi e comunità;
- fornire alle persone il supporto necessario al miglioramento delle competenze per l'apprendimento e l'orientamento permanente.

Capitalizzando le suggestioni fornite dagli studi illustrati, unitamente ai fabbisogni formativi precedentemente commentati e ai principi metodologici coerenti con la definizione di *Early Career Education* proposta in questi scritti, è possibile procedere verso l'identificazione di alcune dimensioni chiave che qualificano un percorso di aggiornamento in servizio dei docenti, al fine di implementare programmi e attività nella scuola primaria.

Un primo aspetto è l'assunzione di una prospettiva che lega un insegnamento centrato sugli studenti (potenzialità individuali), ai problemi e alle sfide di diversa natura che la nostra società si trova ad affrontare (cioè giustizia sociale, futuro del lavoro, evoluzione della tecnologia, cambiamento demografico, ecc.), permettendo di considerare al medesimo tempo le dimensioni individuali, contestuali e sociali dello sviluppo della carriera. Un secondo aspetto è delle *Career Management Skills* e la loro operazionalizzazione in obiettivi educativi e di apprendimento a cui le attività, i programmi e le iniziative di *Early Career Education* sono orientati, già discussa nel primo capitolo di questo volume.

A questo si collega il principio dell'allineamento al curriculum scolastico precedentemente discusso, la scelta di strategie, metodi e strumenti didattici coerenti agli obiettivi che si intendono raggiungere, ampiamente trattati nel terzo capitolo di questo volume, e le capacità di adottarli e applicarli nella pratica di *Early Career Education*.

Un ultimo aspetto di natura trasversale è l'attenzione a favorire nei docenti in formazione le capacità di auto-direzionare il proprio processo apprenditivo (Knolweles, 1980) in una prospettiva di professionalizzazione, la riflessione sulla propria azione didattica anche attraverso strumenti di autovalutazione (Pastore, 2019; Striano, 2015) e di analisi critica degli scenari socio-economici, le loro evoluzioni e loro effetti anche sul mondo del lavoro, delle professioni e dei relativi percorsi formativi.

Tutti gli elementi fino a qui illustrati (bisogni formativi, criteri metodologici, dimensioni chiave per la formazione dei docenti alla *Early Career Education*) convergono verso la definizione di possibili aree di competenze che possono orientare una proposta di aggiornamento in servizio dei docenti per la realizzazione di programmi di *Early Career Education*.

Queste aree di competenze sono:

1. *analizzare e comprendere i bisogni e le risorse* degli studenti e del contesto per identificare aspettative, interessi, valori, capacità, potenzialità individuali e collettive e collegarle a quelli delle società, dei contesti specifici e/o del mercato del lavoro.
2. *progettare e co-progettare programmi* di *Early Career Education* per supportare lo sviluppo del *Career Management Skills* degli studenti, costruendo relazioni e collaborazioni tra la scuola e altre organizzazioni, servizi, professionisti, etc.
3. *erogare programmi* di *Career Management Skills* implementare strategie intenzionalmente formative per facilitare processi apprenditi grazie anche all'utilizzo delle le risorse di diversa natura disponibili nei contesti di vita, nonché metodi e strumenti educativi corrispondenti, applicandoli alle unità di apprendimento coerenti con il disegno complessivo.
4. *valutare i risultati di apprendimento* (ma anche le attività e i programmi di *Career Management Skills*) in una prospettiva integrata e focalizzata sulla dimensione formativa della valutazione e con l'impiego di strumenti per il *self-assessment*, la *peer evaluation*, la valutazione dell'impatto, etc.

Per ciascuna di queste quattro aree di competenze chiave, infine, nella tabella di seguito illustriamo, a titolo esemplificativo, alcuni risultati di apprendimento attesi dalla formazione dei docenti, da cui avviare la progettazione di moduli formativi che possono essere inseriti nella formazione iniziale degli insegnanti e/o nel loro aggiornamento in servizio (Galeotti, 2021).

Aree di competenze	Risultati di apprendimento attesi (Learning outcomes)
<p>Analizzare e comprendere i bisogni e le risorse per i programmi di <i>early career education</i></p>	<p>Conoscere teorie e approcci per identificare interessi, bisogni, risorse, potenzialità dei bambini e contesti. Saper utilizzare metodi e tecniche per l'analisi dei fabbisogni formativi. Saper utilizzare di diverse tecniche per identificare strategie di apprendimento individuali e in gruppo. Saper utilizzare metodi e tecniche per identificare le risorse di contesto. Saper costruire una rete di stakeholder e interprofessionali.</p>
<p>Progettare e co-progettare programmi di <i>early career education</i></p>	<p>Conoscere le CMS e essere in grado di tradurle in obiettivi educativi e di apprendimento Conoscere teorie e approcci dalle <i>early career education</i> Conoscere metodi e tecniche di lavoro con singoli e piccoli/grandi gruppi Conoscere e saper utilizzare le applicazioni ICT-based per l'apprendimento/l'insegnamento (apprendimento a distanza, on-line, blended, autogestito, strategie di engagement e gestione per l'utilizzo delle ICT, etc.) Conoscere teorie e approcci specifici (es. approccio ludico e gamification) per favorire lo sviluppo delle <i>Career Management Skills</i> (es. convinzioni di efficacia, strategie di autoregolamentazione, capacità decisionali) attraverso interventi educativi Saper sviluppare risorse di apprendimento adeguate ai diversi gruppi target Saper utilizzare di metodi e strumenti per il coinvolgimento e la gestione della partecipazione degli stakeholder Conoscere e saper applicare strategie e approcci educativi specifici per rafforzare le competenze di gestione della carriera (es. convinzioni di efficacia, strategie di autoregolamentazione, capacità decisionali) Saper sviluppare risorse di apprendimento adeguate per i diversi gruppi target Saper utilizzare di strategie e metodi per il coinvolgimento e la gestione della partecipazione degli stakeholder alla progettazione educativa e didattica Conoscere e saper applicare strategie e tecniche per la programmazione condivisa di attività di <i>early career education</i></p>

<p>Erogare programmi e attività didattiche di <i>early career education</i></p>	<p>Saper utilizzare metodi e tecniche di insegnamento centrati sullo studente, comprese quelle per favorire l'apprendimento autodiretto e i sistemi di apprendimento/insegnamento basati sulle ICT</p> <p>Saper utilizzare metodi e tecniche per condurre attività di gruppo; coinvolgere i soggetti, promuovere la partecipazione attiva, fare in modo di non riprodurre stereotipi</p> <p>Saper utilizzare l'approccio ludico nelle attività di <i>Early Career Education</i></p> <p>Saper utilizzare risorse di apprendimento adeguate ai diversi gruppi target e stili di apprendimento</p> <p>Motivare all'apprendimento e all'autoapprendimento per lo sviluppo di competenze anche trasversali</p>
<p>Valutare un programma di <i>early career education</i> e valutare i risultati di apprendimento conseguiti</p>	<p>Conoscere teorie e approcci per la valutazione dell'apprendimento (valutazione etero, autovalutazione, valutazione tra pari).</p> <p>Conoscere i diversi tipi di valutazione: processo, prodotto, sistema e impatto</p> <p>Saper utilizzare diversi metodi e tecniche di valutazione anche formativa</p> <p>Saper applicare gli strumenti di valutazione ai programmi e le attività di <i>Early Career Education</i></p> <p>Saper organizzazione e gestione dei dati di valutazione</p> <p>Saper sviluppare, riformulare e adeguare i concetti, i curricula, i programmi e le attività sulla base dei risultati di valutazione</p>

Tabella 1 - Aree di competenze e learning outcomes della formazione insegnanti

4. Un'ipotesi di formazione in servizio degli insegnanti

Nell'ambito del progetto europeo precedentemente citato è stato predisposto un corso di formazione dedicato agli insegnanti, con l'obiettivo di fornire loro strumenti e risorse necessarie per implementare e migliorare la *Early Career Education* nelle scuole primarie (Galeotti, 2021). La proposta formativa si configura come un'attività di aggiornamento in servizio dei docenti, ma può anche essere inserita nella loro formazione iniziale. Per la

sua progettazione, infatti, è stato adottato un approccio basato sugli obiettivi di apprendimento definiti in riferimento ai Descrittori di Dublino, corrispondente al livello 6° dell'European Qualification Framework (CoE, 2017):

The Dublin descriptors offer generic statements of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of each of the Bologna cycle. They are not meant to be prescriptive; they do not represent threshold or minimum requirements and they are not exhaustive; similar or equivalent characteristics may be added or substituted. The descriptors seek to identify the nature of the whole qualification (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 2).

A partire dalle aree di competenze e dai una selezione dei risultati di apprendimento precedentemente illustrati, la proposta formativa si articola in cinque moduli ed è stata validata attraverso la sua erogazione online a oltre 90 insegnanti e professionisti dell'orientamento di scuole primarie in sei Paesi europei.

Il primo modulo è dedicato a introdurre i temi della *Early Career Education* e delle *Career Management Skills*, a partire dai principali costrutti teorici e metodologici che definiscono questa area di studio, ma anche la pratica educativa.

MODULO 1: ALLA SCOPERTA DELLA <i>EARLY CAREER EDUCATION</i>
Risultati di apprendimenti attesi: 1.1. Conoscenza e comprensione – definizioni dei principali costrutti teorico-metodologici: <i>career education, career learning, career teaching, work-related learning</i> , etc. – principi di <i>early career education</i> 1.2. Applicare conoscenza e comprensione – comprendere e saper definire il contributo della <i>early career education</i> allo sviluppo degli studenti 1.3. Esprimere giudizi – saper riconoscere gli elementi fondanti della <i>early career education</i> 1.4. capacità di comunicazione – saper comunicare e spiegare concetti e definizioni relativi alla <i>early career education</i> 1.5. Capacità di apprendimento – saper analizzare attività/pratiche di <i>early career education</i>
2. CFU: 1 3. Attività formative: – lezioni frontali – auto-apprendimento – analisi di casi studio 4. Metodo di valutazioni: – Gruppo di discussione sulle pratiche analizzate
5. Contenuti indicativi sviluppati nel modulo: – Definizione di <i>early career education</i> – Definizione di <i>Career Management Skills</i> – Pratiche di <i>early career education</i> a scuola

Tabella 2 – Primo modulo della formazione dei docenti (Galeotti, 2021)

Un secondo modulo è indirizzato ad approfondire i processi di attivazione e coinvolgimento di studenti, stakeholder e altri professionisti nelle attività e nei programmi di *Early Career Education* che, in questa prospettiva, possono essere rilette anche come spazi per la promozione di corresponsabilizzazione nell'educazione delle nuove generazioni.

MODULO 2: ENGAGING NELLA <i>EARLY CAREER EDUCATION</i>
Risultati di apprendimenti attesi: 1.1. Conoscenza e comprensione – del ruolo della partecipazione attiva della rete di stakeholders nella <i>early career education</i> – della rilevanza di bisogni e risorse degli studenti e dei contesti 1.2. Applicare conoscenza e comprensione – saper attivare la partecipazione di studenti, colleghi, stakeholder in un programma di <i>early career education</i> 1.3. Esprimere giudizi – saper analizzare le risorse di individui e contesti per un programma di <i>early career education</i> 1.4. capacità di comunicazione – saper comunicare per coinvolgere studenti e stakeholder e creare reti collaborative – sviluppare capacità di comunicazione interprofessionale 1.5. Capacità di apprendimento – saper gestire le reti di stakeholder interni ed esterni alla scuola
2. CFU: 1 3. Attività formative: – lezioni frontali – auto-apprendimento – gruppi di lavoro 4. Metodo di valutazioni: – elaborazione di un piano strategico per costruire reti funzionali alla realizzazione di programmi di <i>early career education</i> – simulazioni ed esercizi
5. Contenuti indicativi sviluppati nel modulo: – approcci per l'analisi dei bisogni e delle risorse degli studenti e dei contesti – identificare le risorse di contesto alle reti per la <i>early career education</i> – metodi e tecniche per il coinvolgimento degli stakeholder in network di <i>early career education</i>

Tabella 3 – Secondo modulo della formazione dei docenti (Galeotti, 2021)

Il terzo modulo è dedicato alla progettazione e alla co-progettazione tra scuola e altre organizzazioni sociali di un programma annuale e/o pluriennale di *Early Career Education*,

adottando un approccio basato sui risultati di apprendimento condivisi che permettono di orientare la definizione delle azioni e delle pratiche educative di tutti coloro che sono coinvolti.

MODULO 3: (CO)-CREARE UN PROGRAMMA DI <i>EARLY CAREER EDUCATION</i>
Risultati di apprendimenti attesi: 1.1. Conoscenza e comprensione – approccio alla progettazione educativa basata sui risultati di apprendimento per definire un programma di <i>early career education</i> – elementi, metodi e tecniche del co-design applicati alla <i>early career education</i> 1.2. Applicare conoscenza e comprensione – saper applicare l’approccio alla progettazione educativa basata sui risultati di apprendimento per definire un programma di <i>early career education</i> – sapere attuare l’allineamento al curriculum scolastico 1.3. Esprimere giudizi – saper valutare una proposta di <i>early career education</i> 1.4. capacità di comunicazione – saper comunicare una proposta di <i>early career education</i> a target/stakeholders diversi 1.5. Capacità di apprendimento – essere in grado di definire un’iniziativa/proposta educativa allineata al curriculum scolastico
2. CFU: 1 3. Attività formative: – lezioni frontali – auto-apprendimento – attività pratiche di progettazione educativa 4. Metodo di valutazioni: – analisi di casi di studio – analisi di un progetto educativo di <i>early career education</i> – sessione di <i>peer-evaluation</i>
5. Contenuti indicativi sviluppati nel modulo: – <i>Career Management skills</i> come obiettivi educativi e relativi risultati di apprendimento – elementi di progettazione e co-progettazione educativa e didattica – progettare e co-progettare un programma di <i>early career education</i>

Tabella 4 – Terzo modulo della formazione dei docenti (Galeotti, 2021)

In questo modulo, vengono trattate le modalità di erogazione dei programmi di *Early Career Education* e delle relative attività didattiche, con l'implementazione di unità di apprendimento che adottano un approccio ludico, la *gamification*, con un focus sui temi delle genderizzazione del lavoro e il contrasto alla riproduzione di stereotipi sociali e culturali. Qui la progettazione educativa macro si intreccia con quella micro della didattica.

MODULO 4: EROGARE ATTIVITÀ DI *EARLY CAREER EDUCATION*

Risultati di apprendimenti attesi:

1.1. Conoscenza e comprensione

- strategie, metodi e tecniche della *early career education* per promuovere la partecipazione attiva e contrastare la riproduzione di stereotipi di genere, sociali e culturali
- approccio ludico e *gamification* nella *early career education*

1.2. Applicare conoscenza e comprensione

- saper utilizzare metodi e tecniche *early career education* con il gruppo classe
- saper adottare l'approccio ludico e la *gamification* per contrastare la riproduzione di stereotipi di genere, sociali e culturali

1.3. Esprimere giudizi

- saper analizzare le dinamiche e le interazioni di gruppo

1.4. capacità di comunicazione

- saper adottare stili e registri comunicativi adeguati alle proposte e attività educative e didattiche

1.5. Capacità di apprendimento

- migliorare i metodi e le tecniche didattiche di *early career education* basate sull'approccio ludico

2. CFU: 1

3. Attività formative:

- lezioni frontali
- auto-apprendimento
- attività pratica di progettazione di unità di apprendimento all'interno coerenti con una proposta educativa di *early career education*

4. Metodo di valutazioni:

- analisi delle unità di apprendimento prodotte
- simulazioni ed esercizi
- sessione di peer-evaluation

5. Contenuti indicativi sviluppati nel modulo:

- strategie e metodi didattici attivi per la *early career education*
- approccio ludico e *gamification* per la *early career education*
- progettare e realizzare un'unità di apprendimento di *early career education*

Tabella 5 - Quarto modulo della formazione dei docenti (Galeotti, 2021)

Il quinto e ultimo modulo è dedicato alla valutazione in ambito educativo in tutte le sue forme. L'approccio adottato è che i piani di valutazione dei risultati di apprendimento, delle attività e dei programmi di *Early Career Education* siano forieri di dati e informazioni utili a migliorare gli stessi, l'agire educativo degli insegnanti, ma anche l'organizzazione scolastica nel suo insieme.

MODULO 5: EVOLUZIONE DEI PROGRAMMI DI *EARLY CAREER EDUCATION*

Risultati di apprendimenti attesi:

1.1. Conoscenza e comprensione

- principi della valutazione dei risultati di apprendimenti riferiti alle *Career Management Skills* e dei programmi di *early career education*
- metodi, tecniche e strumenti di valutazione dei risultati di apprendimenti e dei programmi *early career* anche in prospettiva formativa

1.2. Applicare conoscenza e comprensione

- saper individuare e utilizzare metodi e tecniche di valutazione
- saper somministrare strumenti di valutazione, raccogliere e analizzare i dati ottenuti

1.3. Esprimere giudizi

- saper analizzare un piano di valutazione integrata di un programma di *early career education*

1.4. capacità di comunicazione

- saper comunicare i risultati delle attività di valutazione

1.5. Capacità di apprendimento

- definire un piano di valutazione integrata migliorare un programma di *early career education*

<p>2. CFU: 1</p> <p>3. Attività formative:</p> <ul style="list-style-type: none">– lezioni frontali– auto-apprendimento– attività pratica di progettazione di un piano di valutazione integrata con relativi strumenti <p>4. Metodo di valutazioni:</p> <ul style="list-style-type: none">– analisi del piano di valutazione integrata prodotto– simulazioni ed esercizi– sessione di peer-evaluation
<p>5. Contenuti indicativi sviluppati nel modulo:</p> <ul style="list-style-type: none">– introduzione ai diversi approcci e metodi della valutazione didattica e valutazione formativa– tecniche e strumenti per valutare e auto-valutare un programma di <i>early career education</i> e i risultati di apprendimento conseguiti– definire e implementare un piano di valutazione integrata con relativi strumenti di raccolta e analisi dei dati ottenuti

Tabella 6 – Quinto modulo della formazione dei docenti (Galeotti, 2021)

Spunti di riflessione

1. Come insegnante, educatore, operatore dell'orientamento, si è mai chiesta/o quali potrebbero essere le aree di miglioramento della sua azione didattica e i suoi bisogni formativi al fine di implementare progetti o attività di *Early Career Education*?
2. Ha mai pensato e/o realizzato piani per il suo sviluppo professionale? Quali sono le aree su cui investirebbe, anche da un punto di vista formativo?

Riferimenti bibliografici

Biggs, J., & Tang, C. (2010, February). Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning. In *Training material for "quality teaching for learning in higher education" workshop*

- for master trainers* (pp. 23-25). Kuala Lumpur: Ministry of Higher Education.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the EHEA*. <http://www.ehea.info/-pid34576-cid102282/working-group-qualifications-frameworks-2005-2007.html>
- Brown, B., Eaton, S., Jacobsen, D., Roy, S., & Friesen, S. (2013). Instructional Design Collaboration: A Professional Learning and Growth Experience. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(3), 439.
- CEDEFOP (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4156>
- CEDEFOP (2016). *Focus on Skills Challenges in Europe*. http://euskilspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/2016_Skills_Challenges_AH.pdf
- CEDEFOP (2014). *Career guidance in unstable times: linking economic, social and individual benefits*. https://www.cedefop.europa.eu/files/9094_en.pdf
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance*. https://www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf
- CEDEFOP et al. (2021). *Investing in Career Guidance*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371414>
- Chambers, N., Kashefpakdel, E. T., Rehill, J., & Percy, C. (2018). *Drawing the future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world*. London: Education and Employers.
- CNPEE-UCE (2020). *Career Management Skills a methodological framework for career learning at school*. <https://www.joblandproject.eu/resources/>
- Council of Europe – CoE, (2017). Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2017.189.01.0015.01.ENG&toc=OJ:C:2017:189:FULL

- Council of Europe – CoE (2008). Council Resolution Guidance. [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=EN)
- European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN (2012). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/-sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>
- European Commission – EC (2017). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:52017DC0248>
- European Training Foundation, (2020). *International trends and innovation in career guidance*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol_2_0.pdf
- Galeotti, G., (2021). *Career teaching. Teaching and guidance skills for improving career learning at school*. <https://www.joblandproject.eu/resources/>
- INDIRE (2019). *Report sui bisogni formativi futuri*. https://neoassunti.indire.it/2019/files/report_bilancio_bisogni_16_17.pdf
- Katsarov, J. (2020). *Social-Emotional Competences: Training Needs of Career Practitioners*. Aerdenhout: NICE Foundation.
- Kashefpakdel, E., Rehill, J., Hughes, D. (2018). *What works? Career-related learning in primary schools. The Careers & Enterprise Company*. Available at https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/12/1145_what_works_primary_v6_digit-19.pdf
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
- Li, R. R., Kitchen, H., George, B., Richardson, M., & Fordham, E. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Georgia*. OECD.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

- Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe – NICE, (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Aerdenhout: NICE Foundation.
- OECD (2013). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definition-and-selection-of-competencies-deseco.htm>
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Torino: UTET.
- Skovhus, R. B. & Montagna, A. (Eds.) (2021). *Career learning at school. Handbook for teachers and practitioners*. <https://www.joblandproject.eu/resources/>
- Striano, M. (2015). Insegnanti consapevoli e riflessivi per una nuova idea di fare scuola. *Pedagogia Oggi*, 65-76.

Conclusioni

Approcciare il tema di una *Early Career Education* ha costituito per questo volume, e costituisce in ambito educativo, pedagogico e scolastico, una sfida aperta. Le ragioni principali sono state esplicitate fin dal primo capitolo.

Primo, l'oggetto di studio viene indagato e definito da una molteplicità di costrutti che testimoniano, da una parte, una chiarezza e una coerenza terminologica ancora da raggiungere e, dall'altra, un interesse che guarda al mondo del lavoro e delle professioni da una prospettiva interdisciplinare, suscitando attenzione da più fronti, quello psicologico – che indubbiamente per primo si è avvicinato a questo campo con gli studi sulla *career guidance* – ma anche pedagogico, sociologico ed economico.

Secondo, come più volte è stato ricordato, l'accostamento di bambini e ragazzi del primo ciclo di istruzione ai temi del lavoro, della carriera e delle professioni, risulta ancora a molti dissonante. Temi come il dialogo scuola-lavoro, l'orientamento alle competenze, l'alternanza formativa continuano ad essere oggetto di un dibattito che, da un lato, enfatizza le ricadute proficue di alleanze istruzione/formazione-lavoro dal punto di vista dello sviluppo di consapevolezza su di sé, sulle proprie competenze e abilità, sul "funzionamento" del mondo del lavoro e sulla costruzione informata di progetti per il futuro, dall'altra,

teme un eccessivo e mirato orientamento professionalizzante della scuola già dal primo ciclo accanto ad un inappropriato e prematuro orientamento al risultato.

Qui risiede dunque il nucleo di questo dibattito. *Career education*: prematura o precoce?

Nella cornice che l'OECD (2017) ha ben descritto interpellando le istituzioni scolastiche, educative e formative ad interrogarsi sul ruolo chiave da esse esercitato per favorire in bambini e ragazzi, già a partire dai servizi educativi 0-6, comportamenti consapevoli, responsabili e resilienti equipaggiandoli di competenze, abilità e attitudini irrinunciabili per fronteggiare cambiamenti e crisi globali, una *Early Career Education* avvicina i bambini alla complessità del lavoro, alla complessità della costruzione di un progetto professionale e di vita. Non certo con *prematuri* obiettivi di carriera e di risultato, ma di conoscenza e consapevolezza di sé e del mondo che li circonda che richiedono di essere *precozemente* sostenuti e accompagnati.

Il volume intende dunque aprire a molteplici piste di riflessione, approciate in questa sede con obiettivi di divulgazione della centralità del dibattito, scegliendo di rivolgersi ai professionisti che per primi possono offrire, teoricamente e metodologicamente supportati, opportunità di *Early Career Education* a bambini e ragazzi: insegnanti, educatori e operatori dell'orientamento.

Una prima pista riguarda il contributo che il volume intende avviare situandosi lungo una *traiettoria di ricerca ancora poco esplorata*, soprattutto dal punto di vista empirico. Le sfide sopra ribadite hanno indubbiamente concorso a limitare le sperimentazioni didattiche nei contesti scolastici o, come abbiamo visto, a delimitare l'apporto empirico alla rilevazione di cosa e come bambini e ragazzi conoscano del mondo del lavoro e come le loro aspirazioni siano, per molti, da esso disconnesse oltre che circoscritte alla ristretta cerchia della famiglia e delle relazioni

più prossime. Bambini e ragazzi della scuola primaria e della scuola media inferiore, inoltre, non vengono annoverati tra i beneficiari primari dei servizi di orientamento al lavoro, poiché riconosciuti come non interessati – apparentemente – da transizioni e scelte imminenti. Anche la scelta, estremamente rilevante, della scuola secondaria di secondo grado, sappiamo essere ancora basata su indicazioni che abbinano il livello di rendimento scolastico a tipologie e indirizzi di scuola secondaria. Molteplici, dunque, risultano le variabili che ancora restano escluse dai processi di scelta: la conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, la riflessione su di sé e sulle proprie aspirazioni professionali, il contatto diretto con i professionisti, in particolare coloro che rappresentano settori e famiglie professionali non note, la motivazione, la rete scuola e i servizi del territorio, ecc. così come precedentemente evidenziato.

Una seconda pista riguarda il contributo che il volume intende apportare al *dialogo tra istituzioni scolastiche e servizi del non formale*. Le ragioni che spingono a sostenere e rinnovare questa alleanza sono molteplici e tutte convergenti verso l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa ed educativa del sistema di istruzione. In questa sede ci limitiamo a citarne una: l'acquisizione di consapevolezza dei cambiamenti che interessano i bisogni di crescita dei bambini che si fanno sempre più complessi e multifaccettati in quanto rimandano ad aspetti di ordine sociale, linguistico, culturale, economico, apprenditivo, psicologico e via dicendo. Cercare di offrire risposte educative adeguate a siffatti bisogni, ma che in fondo rappresentano la ricchezza della diversità umana, rimanda alla necessità di contestualizzare gli oggetti dell'insegnamento con la realtà di vita quotidiana dei bambini, in modo tale che l'esperienza apprenditiva acquisisca significato e valore per ciascun individuo. Per tale ragione, le istituzioni scolastiche sono indiscutibilmente chiamate a collaborare con organizzazioni,

professionisti, servizi, per rendere l'esperienza educativa autentica e orientata alla valorizzazione delle potenzialità di ogni studente.

Da più fronti viene ormai ribadita la centralità della cooperazione tra contesti di apprendimenti molteplici - formali, non formali, informali - e dell'integrazione e valorizzazione delle diversificate esperienze acquisite nel contesto scolastico e in tutti i sistemi di cui bambini e ragazzi sono parte, dalla famiglia al gruppo dei pari, alla comunità.

Una terza pista è relativa all'apporto di questo lavoro alla diffusione di un *approccio per competenze e obiettivi di apprendimento*.

Sebbene l'introduzione del concetto di competenza, quantomeno con riferimento alla normativa italiana, risalga al nuovo obbligo di istruzione (D.M. 139/2007) e alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 254/2012), una formazione e una progettazione per competenze e obiettivi di apprendimento necessita, ancora oggi, di accompagnamento e sperimentazione, a scuola, all'università e nei contesti formativi in genere. Ed è in particolare l'integrazione di cui sopra e il riconoscimento di saperi e competenze maturate nei molteplici contesti che ci vedono protagonisti, tra i quali quello scolastico, che risulta particolarmente sfidante poiché richiede il superamento dell'assunto di base su cui si è retta la scuola tradizionale, ossia un rapporto diretto e automatico tra conoscenze e abilità di applicazione e risoluzione di problemi sulla base di esse. Una *Early Career Education* mette proprio in evidenza il ruolo della scuola e dei servizi educativi nel tessere relazioni di reciproco riconoscimento dei contesti che concorrono ad offrire una varietà di esperienze. Insegnanti, educatori, operatori dell'orientamento rivestono un ruolo centrale nell'accompagnare bambini e ragazzi in un processo di attribuzione di senso a tale varietà. Il volume ha inteso

dunque offrire input teorici e metodologici volti ad incoraggiare una progettazione di iniziative ed esperienze di *Early Career Education* per obiettivi di apprendimento.

Una quarta pista è relativa all'apporto di questo lavoro a una *prospettiva di orientamento e apprendimento permanente*. Nel volume la *Early Career Education* è inserita fra gli ambiti costitutivi del sistema di orientamento permanente, anche a partire da esperienze ormai consolidate di altri paesi europei dove l'istruzione, i servizi per il lavoro, la formazione professionale e persino l'educazione non formale condividono le stesse finalità e obiettivi educativi relativi allo sviluppo di competenze di gestione della carriera di bambini, giovani e adulti.

Sembra a volte superfluo, infine, ribadire che la contemporaneità è attraversata da trasformazioni tali che, forse, per la prima volta nella storia umana ci è difficile avere una chiara idea di come il futuro sarà. La paura dell'ignoto e dell'inafferrabile è accompagnata dal sentirsi liberi dai vincoli che incanalano la vita di ciascuno di noi in binari preordinati aprendoci alla possibilità. E in fondo questo è il sentimento di ogni bambino quando prova il desiderio di diventare grande. Per tale ragione la scuola, come le altre agenzie formative, è chiamata a svolgere un ruolo determinante nel preparare le generazioni al futuro che verrà: offrire le opportunità di migliorarsi per migliorare il mondo che conosciamo e costruire il futuro che desideriamo.

Postfazione
Early Career Education:
oltre le discipline, nuovi saperi umani

di *Vanna Boffo*

Da qualche parte,
in una zona qualsiasi del mondo o dello spirito,
[...] là dove siamo stati posti:
ma è proprio là, e da nessun'altra parte,
che si trova il tesoro.
Martin Buber, *Il cammino dell'uomo*

1. Orientamento, Saperi, *Employability*

Nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021) uno dei capitoli, all'interno della Missione 4 C1, è dedicato all'Orientamento attivo nella transizione fra scuola e alta formazione al fine di avere più laureati per il Paese, grazie a programmi di orientamento specifici per l'università. Un investimento totale di circa 250 milioni di euro con il fine di

aumentare il numero di laureati, incoraggiando il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università così da ridurre allo stesso tempo il tasso di abbandono degli studi universitari. Lo scopo è migliorare sia i tassi di frequenza che i livelli di apprendimento che il numero di ammessi ai successivi anni accademici, nonché ridurre il gap di genere sia nel campo educativo che la-

vorativo. Verranno svolti corsi di orientamento per gli studenti dal terzo anno delle superiori in poi per aiutarli a scegliere meglio la facoltà cui iscriversi (PNRR, 2021).

Avere in Italia un numero maggiore di laureati significa investire su un capitale umano più preparato per incrementare la produttività e la sostenibilità economica di un paese in ritardo e ad alto tasso di disoccupazione anche intellettuale. Un buon orientamento implica, inoltre, un minore tasso di abbandono universitario e tempi inferiori per il raggiungimento della laurea, con conseguenze positive sulla transizione al lavoro e il benessere ambientale dei giovani-adulti. In ultima analisi, una efficace azione di *Guidance* permette un migliore incontro tra competenze, aspirazioni individuali e corso di laurea individuato.

Conosciamo l'importanza di preparare il futuro per un paese che ha uno dei più alti tassi di disoccupazione giovanile a livello europeo, come afferma una nota dell'ISTAT:

Nonostante il premio occupazionale dovuto all'istruzione, in Italia il tasso di occupazione resta inferiore alla media europea anche tra i laureati (80,8% tra i 25 e i 64 anni contro 85,5% dell'Ue27) oltre che tra i diplomati (70,5% contro 75,7%). Il divario con l'Europa nei tassi di occupazione si amplia tra le giovani generazioni – per tutti i livelli di istruzione – e diventa massimo per chi è appena uscito dal percorso formativo e si trova nella fase di primo ingresso nel mercato del lavoro. Il differenziale di genere resta importante tra i laureati, nonostante si riduca all'aumentare del titolo di studio (ISTAT, 2021, p. 5).

Non solo abbiamo dati importanti per *unemployment* giovanile, ma abbiamo anche la difficoltà intrinseca di poter avere

una popolazione adulta che continui ad aggiornarsi, a crescere in competenze trasversali, a credere nell'apprendimento permanente come fattore di innovazione e sviluppo (OECD, 2021). Parlare di orientamento precoce significa creare le condizioni per prevenire tutte quelle dimensioni di esclusione, povertà educativa e formativa che sono i veri ostacoli allo sviluppo e al futuro. Pur essendo consapevoli dell'importanza della prevenzione, siamo ancora un Paese che ha difficoltà a creare le condizioni per orientare e guidare l'infanzia e la gioventù al futuro.

Certo, diverse azioni politiche, legislative e di ricerca sono state messe in atto nelle ultime due decadi, dalla fine degli anni Novanta del Novecento a oggi. L'orientamento, come dimostrano la crescita dei Servizi di Orientamento e l'ampliarsi dell'interesse verso tale argomento delle istituzioni preposte all'istruzione, alla formazione, al lavoro di Regioni, Comuni e Province, ha assunto una particolare fioritura e uno sviluppo di contributi e ricerche, quasi inaspettato (Grimaldi, 2011; Cedefop, 2011; Watts, Sultana & McCarthy, 2010; European Commission, 2021). L'espansione tematica ha coinciso, sia nel mondo anglosassone che in quello francofono con la costituzione di servizi per l'orientamento che, a partire da quelli per il lavoro e l'inserimento professionale, sono diventati centrali nei contesti di istruzione. Attualmente si parla di didattica orientativa e possiamo affermare quanto sia necessario che ogni docente, di ogni ordine e grado di scuola, possa consapevolmente e responsabilmente prendere le mosse, per attuare ogni azione pedagogico/educativa, da aspetti orientativi delle proprie prassi. In ogni Ateneo italiano, ormai, è pratica consolidata la presenza di un Servizio Orientamento, in ingresso e in uscita. Presso i Centri per l'impiego delle più diverse Amministrazioni Provinciali ha sempre sede un Servizio di Orientamento al lavoro dove gli operatori ri-orientano coloro che

perdono il lavoro, che lo vogliono cambiare, che decidono di rientrare in formazione. Nelle scuole secondarie superiori sia di primo che di secondo grado è norma la presenza di un docente che si occupi, con Delega del Collegio Docenti, del Servizio di Orientamento in ingresso, in *itinere*, in uscita. Anche la scuola primaria e la scuola dell'infanzia riflettono e lavorano sull'orientamento e lo fanno attraverso percorsi trasversali che transitano dalle didattiche disciplinari alle attività congiunte scuola-famiglia. La geografia dell'Orientamento è varia e maculata, talvolta a tinta unita, per dire che il Servizio è presente nella sua integralità e compattezza, tal'altra a colori sfumati, per dire che l'Orientamento è ciò che viene nominato quando nessun docente sa bene quale direzione indicare agli studenti per un futuro che apra prospettive reali di scelta personale e professionale.

In questo contesto, la categoria "Orientamento" è sostenuta, sul piano legislativo, dalle indicazioni ministeriali, da una parte, rilevabili nella Legge del 28 giugno 2012, n. 92, dove all'Art. 4¹ si forniscono indicazioni in materia di mercato del lavoro e si cita espressamente il Servizio di Orientamento come importante e determinante per la Rete territoriale dei Servizi per il lavoro; dall'altra, nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo², dove l'accesso al concetto di Orientamento è costruito a partire da quello di formazione e di centralità della persona umana. Va poi ricordata la Legge 107/2015 seguita dall'inseri-

1 Cfr. D.L. 28 giugno 2012, n. 98, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, GU n.153 del 3 luglio 2012 - Suppl. Ordinario n. 136.

2 Cfr. D.L. 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, GU n. 30 del 5 febbraio 2013.

mento dell'alternanza scuola-lavoro negli istituti di istruzione superiore di II grado. Dunque, possiamo affermare che a macchia di leopardo, l'importanza dell'orientamento formativo abbia iniziato a far parte della cultura scolastica. A questo punto, però, è necessario andare oltre. Due sono le prospettive sulle quali lavorare, sia nella ricerca, sia nell'adeguamento di processi educativi e servizi. Da una parte, avviare una seria riflessione teorica e di ricerca sull'importanza di azioni precoci di orientamento al lavoro, dall'altra costruire una connessione culturale fra tale azione precoce e le discipline che costituiscono i *corpora* conoscitivi dei Syllabi scolastici.

Allora, parlare di *Early Career Education* ha molto senso, apre alla connessione con la formazione nella scuola e nella università, per migliorare ciò che avviene nel non formale e nell'informale. Infatti, se da una parte deve essere impegno primario della scuola proporre un processo di formazione che veda il lavoro come cardine, oltre e al di là dell'insegnamento disciplinare, dall'altra, la assoluta assenza, nella scuola italiana, di una cultura del lavoro è dovuta anche a una caratteristica generale dei processi educativi informali e non formali che non prevedono la presenza del lavoro come sfondo integratore delle conoscenze per vivere. La storia ci insegna che la cultura di un paese è permeata dalle spinte intrinseche e motivazionali più profonde, inutile nascondere che l'idealismo filosofico abbia pervaso i progetti scolastici dell'ultimo secolo. Basterebbe rammentare quale fatica si faccia nell'introdurre, a livello pedagogico, temi come le professioni, il lavoro, il luogo di lavoro, l'economia del lavoro, all'interno dei *Syllabi* nei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, gli unici fino ad oggi esistenti per la formazione degli insegnanti in Italia.

Se dovessimo andare a ritroso a cercare le tracce di un impegno alla costruzione di una *Early Career Education*, presente del resto nel mondo anglosassone, come attestano i programmi

per le scuole dell'infanzia e primarie, oppure come evidenzia la presenza di tirocini formativi in ogni tipo e grado di scuola secondaria superiore, potremmo sicuramente riferirci al fondamentale dettato scientifico e culturale di John Dewey che già nel 1899, in un volumetto dal titolo *Scuola e Società*, analizzava il rapporto imprescindibile fra il sapere da apprendere a scuola e le conoscenze/competenze da acquisire per il lavoro nella vita reale. Le parole di Dewey, più e più volte studiate, analizzate, approfondite, interpretate negli studi di pedagogia di centinaia di studiosi nel mondo, rilette oggi, negli anni Venti di questi Duemila, ci restituiscono una consapevolezza che possiamo dire sia andata perduta. Così, richiamare il senso per il lavoro di un fondatore della pedagogia novecentesca è importante perché sottolinea la forza di quanto stiamo affermando, ovvero che orientare a scuola, come orientare in famiglia, significa accompagnare i più giovani, bambini, adolescenti, giovani-adulti a conoscere il mondo nel quale dovranno muoversi e camminare per la vita. L'orientamento al sapere del lavoro, alla conoscenza del mondo del lavoro, alla consapevolezza delle competenze trasversali è un nuovo sapere e come tale dovrebbe avere dignità nella scuola, dall'infanzia all'università, passando per la primaria, la secondaria di primo e di secondo grado. Ecco, potremo chiamare l'*Early Career Education* un nuovo sapere umano e dovremo trattarlo come tale, proprio nella scuola, ponendolo al centro per continuare a orientare e per costruire quel sapere che formi alla consapevolezza dei processi di lavoro/vita.

Un secondo punto di riferimento per un orientamento precoce al lavoro è costituito dal fatto che prevenire i fenomeni di *mismatch* (OECD, 2019) e di *over education* (OECD, 2021) è possibile attraverso una piena consapevolezza delle competenze personali da acquisire, delle motivazioni alla scelta e della responsabilità del percorso di studio individuato. In tal senso, in

un termine, possiamo parlare di *employability*. Come la definizione del costrutto richiama:

a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (Yorke & Knight, 2005, p. 3)

L'*employability* si connette con la categoria di *formazione* alla quale il pensiero pedagogico attuale si riferisce per parlare dello sviluppo di ogni soggetto secondo una forma umana, personale, anche spirituale. Proprio quando si parla di *employability*, in termini educativo-formativi, ci si riferisce alla necessaria possibilità di acquisire le competenze, le conoscenze, le capacità per transitare nel mondo del lavoro e raggiungere la migliore condizione umana. Al modo della riflessione pedagogica sulla cura di sé, per la cura dell'altro, per la cura del mondo, anche pensando al processo di *employability*, dobbiamo essere capaci di consegnare a ogni bambina, a ogni bambino, a ogni adolescente, a ogni giovane adulto la possibilità di avere gli strumenti più adeguati, ma anche la postura più idonea, per muoversi nel campo delle professioni, per sapere cosa volere/desiderare dalla vita, per orientarsi al meglio e essere consapevoli di quale direzione intraprendere per scegliere e per esercitare pienamente il diritto/dovere di cittadinanza. Potremo affermare che si tratti di azioni di prevenzione per abbattere il disagio e l'abbondono scolastico, per sostenere le fragilità e diffondere l'inclusione, per costruire un benessere che sia nei fatti oltrechè nelle idee.

2. *Employability* e transizioni di vita

Le funzioni principali riconosciute all'orientamento, nella prospettiva delle Linee Guida, sono: la funzione educativa, diretta a favorire, fin dalla scuola primaria, lo sviluppo di capacità orientative che consentano ad ogni individuo di gestire in maniera autonoma il proprio auto-orientamento; la funzione informativa, tale da potenziare le capacità dei singoli di selezionare e valutare le informazioni a disposizione e, eventualmente, di cercarne altre; la funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione, riferita alle attività di supporto allo sviluppo di competenze decisionali e di controllo attivo in grado di aiutare la persona in momenti di transizione, col fine di contrastare il rischio di insuccessi; la funzione di consulenza orientativa, riguardante il sostegno alle capacità di costruzione di progetti personali di carattere formativo e lavorativo; le funzioni di sistema (assistenza tecnica, formazione operatori, promozione della qualità, ricerca e sviluppo), riferite alle azioni di sistema che devono supportare le azioni di orientamento, per assicurarne la qualità e l'efficacia, in tutti i contesti locali (MIUR, 2014).

Il rapporto fra sviluppo professionale, Orientamento al lavoro, costruzione della professionalità e saperi disciplinari appresi lungo il percorso universitario, in realtà, è un rapporto da sviluppare. A ben vedere, appare come un rapporto/processo mai venuto alla luce con l'evidenza empirica di cui avrebbe necessitato. Come detto, l'Orientamento al lavoro e la *Career Guidance*, dovrebbero assumere un ruolo centrale nell'organizzazione dei *Curricula* scolastici e universitari e dovrebbero fungere come architravi dei percorsi di sviluppo dei saperi e delle competenze all'interno dei percorsi didattici di ogni ordine e grado.

Dunque, i primi rilievi, che è necessario affrontare, riguardano la collocazione dell'Orientamento e la direzione della sua attuazione. Ciò significa che parlare di Orientamento a scuola assume un significato in base a chi è necessario orientare e, successivamente, al modo per mezzo del quale debba essere orientato, per giungere, poi, a considerare il luogo dove l'Orientamento viene espresso, a partire da chi e verso che cosa. Seguendo questa riflessione emerge la necessità, inoltre, di un'analisi che rilevi il nesso stringente fra Orientamento e Formazione. Una Formazione che richiama il senso dell'educazione integrale dell'uomo, sia del bambino che del giovane adolescente. Se la scuola ha il compito di educare ai saperi del futuro, allora proprio attraverso l'educazione e l'apprendimento è possibile e doveroso trasmettere una formazione integrale a ogni bambino o adolescente (Morin, 2000, p. 45). Orientare un allievo a scuola significa, allora, consegnargli le chiavi della propria formazione umana, in virtù del fatto che ogni processo formativo trattiene anche densi processi orientativi e auto-orientativi. Se i soggetti sono i primi interpreti della propria autoformazione, attraverso le pratiche disciplinari che creano conoscenza di saperi e consapevolezza del sé, allora il primo orizzonte di tale consapevolezza culturale e del sé si matura proprio a partire da una piena motivazione orientante il sé profondo verso un modello di sé/altro-da-sé.

Alcune domande urgenti si collocano al centro di questa breve riflessione sull'Orientamento scolastico: innanzitutto, *cosa* possiamo intendere con "Orientamento", in seconda battuta, *come* la scuola possa essere un luogo orientante, esprimendo così la più propria vocazione alla guida di bambini e adolescenti che nelle aule scolastiche trascorrono gli anni più importanti della propria vita, in terzo luogo *perché* l'orientamento possa essere considerato un elemento imprescindibile di una buona didattica, motore primo di trasferimento di saperi e di discipli-

ne. Allora, come già detto precedentemente, sarebbe necessario coniugare in modo stringente orientamento e *employability* proprio per alimentare l'orientamento nei saperi scolastici di quella sostanziale presenza che è il lavoro come diritto/dovere. La scuola deve essere il luogo per tale apprendimento, lasciare fuori le consapevolezze professionali significa privare bambini, adolescenti e giovani di una conoscenza/competenza alla vita.

L'*employability* è un costrutto interessante, è stato studiato a partire dall'inizio degli anni Novanta del Novecento soprattutto nel mondo anglosassone e gli esiti delle acquisizioni di ricerca sono stati proprio la diffusione di programmi di *Early Career Education* a partire dalle Scuole dell'Infanzia in Inghilterra, l'inserimento di Tirocini obbligatori nella scuola secondaria e l'adeguamento dei corsi di studio universitari a una connessione stretta con il mondo del lavoro. Da un altro punto di osservazione, la diffusione di programmi di *work related learning* e di *work based learning* hanno connesso i saperi delle discipline scolastiche con le competenze necessarie alla transizione al mondo del lavoro.

L'*employability* è la capacità di saper stare nei contesti di lavoro, non riguarda solamente il saper cercare lavoro, ma è relativa alla possibilità di saper considerare le proprie competenze, di saperle orientare, di essere in grado di anticipare ciò che il mondo, nelle varieghe dimensioni sociali ed economiche, sta sviluppando. Una buona definizione di *employability* è stata data da Yorke e Knight che l'anno studiata a lungo soprattutto nei contesti di didattica universitaria (Yorke & Knight, 2006).

First, it makes a case for *Employability* as a set of achievements which constitute a necessary but not sufficient condition for the gaining of employment (which is dependent, *inter alia*, on the contemporary state of the economy). *Employability* is, [...], considerably more complex than some proponents of 'core', 'key' and

‘transferable’ skills have suggested and is strongly aligned with the academic valuing of good learning» (Yorke, 2006, p. 2).

Yorke lega il tema dell’employability a quello del processo di apprendimento, potremo affermare più specificamente che il tema centrale sia, invece, il rapporto fra formazione ed *employability*. Quanto la formazione di un soggetto influisca sulle capacità dello stesso di stare nel mondo del lavoro è proprio ciò che la capacità di *employability* esprime.

The position is that *Employability* goes well beyond the simplistic notion of key skills and is evidenced in the application of a mix of personal qualities and beliefs, understandings, skillful practices, and the ability to reflect productively on experience. Notice that the commonly used terms ‘knowledge’ and ‘skills’ are not used in the definition and explanation. They have been replaced by ‘understandings’ and ‘skillful practices’ respectively, in order to signal the importance of a rich appreciation of the relevant field(s) and of the ability to operate in situations of complexity and ambiguity (Ivi, p. 15).

Dunque, la relazione virtuosa fra processo di formazione del soggetto, percorso di transizione e sviluppo di *employability* tocca una molteplicità di situazioni che intrecciano l’educazione e la pedagogia come discipline di confine che molto hanno da argomentare su temi notoriamente indagati da sociologi ed economisti. Il percorso di apprendimento che tocca gli ambiti formali, informali e non formali è solo una parte di quel processo di darsi forma del soggetto che vede nella transizione al lavoro un aspetto tanto nevralgico per il benessere della vita. Avere la capacità di esercitare le competenze tecniche come anche quelle

trasversali, attualmente, dipende ancora dal singolo. È necessario comprendere che il problema non risiede solo nei contesti informale e non formali, ma si concentra soprattutto in quelli formali dove, appunto l'*employability* potrebbe/dovrebbe essere insegnata, teorizzata, pianificata e diffusa attraverso i saperi, le discipline, i programmi, i progetti.

3. Necessità di una cultura dell'orientamento e dell'*employability*

Cosa possiamo intendere con il termine “Orientamento”? Soprattutto, cosa significa *orientare* nella scuola oggi? Innanzitutto, è necessario individuare il legame stretto, strettissimo, con la categoria di formazione, prima, e successivamente con il concetto di *relazione educativa*. Nella definizione che l'ISFOL assegna al concetto di Orientamento emerge in modo evidente il nesso con la dimensione educativa di ogni persona, soggetto di orientamento, come anche, conseguentemente, con la sua più propria dimensione formativa. Si afferma:

L'Orientamento è un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte [...] circa il proprio progetto personale di vita. [...] L'Orientamento mira alla finalità educativa dell'autonomia, come capacità fondamentale affinché la persona possa muoversi in una società complessa e scarsa di protezione e garanzie totali. Esso, pertanto, si inserisce a pieno titolo nel processo di educazione e formazione integrale della persona intesa come modalità educativa permanente ovvero quella “attenzione della persona che corrisponde alla piena espressione della sua identità, professionalità e vocazione in riferimento alla realtà in cui essa vive” (Ghero & Pavoncello, 2004, p. 50).

C'è un nesso evidente fra orientamento e educazione, anzi fra orientamento, *employability* e processo educativo. Tuttavia, poiché gli studi più attuali sulle radici del processo educativo relativo a un soggetto, bambino, adolescente, adulto, indicano nel *processo formativo* il percorso più proprio per la piena realizzazione della soggettività umana, possiamo concludere che la cura della forma umana, azione propria della costruzione del processo formativo, implichi anche la dimensione orientativa, anzi ogni azione educativa rivolta alla crescita dell'uomo ingloba e contiene un orientamento formativo, una adeguata *employability*.

Da questi primi passaggi ne discende che al pari dell'educazione/formazione, anche l'orientamento/*employability* sia un processo intenzionale che accompagna il soggetto uomo nelle fasi della propria vita, ancor prima della nascita, fino all'anzianità. I processi della crescita biologica, come anche quelli dell'inculturazione, a maggior ragione quelli dell'apprendimento, come anche i livelli più elevati della formazione umana, culturale e personale, hanno contenuti orientativi che talvolta assumono sembianze più direttive sia sociali che personali, ma che sempre manifestano la *guida* del soggetto da parte di qualcuno che *guida*, che *orienta*, che indica, ma anche lasciano intravedere l'importanza di un auto-orientamento, di una *self-employability* che raggiunge il punto più elevato nel processo di auto-formazione. Se l'orientamento si situa nel processo di formazione del soggetto come un atto di auto-orientamento e/o di guida di un *magister* rispetto ad un allievo, allora anche la relazione educativa tratterrà i segni della direzione di senso orientativa.

Tra processo educativo/formativo, relazione educativa e orientamento formativo nasce un circolo virtuoso che indica a ogni soggetto le trame all'interno delle quali può insistere l'azione di costruzione della soggettività. Per incrementare la

cultura dell'autoformazione, della *self directed guidance*, che conduce il soggetto all'acquisizione di autonomia e responsabilità nei confronti dell'impegno alla vita che ogni essere umano deve esercitare per dichiararsi pienamente un cittadino degli stati/nazione del mondo, è necessario comprendere che non siamo mai da soli a orientarsi e a individuare le migliori strategie per la migliore esistenza. Accrescere la cultura dell'orientamento significa permettere a ciascun uomo di poter essere capace di dirigersi e di capire le proprie possibilità di scelta, di formazione, di lavoro, di motivazione. Ma significa anche sottolineare l'importanza di una relazione che possa farsi orientatrice di senso. Sappiamo quanto l'educazione sia innervata da processi rispecchianti la presenza nelle vite di ciascuno dell'altro. Oggi, abbiamo una particolare chiarezza nell'essere consapevoli di quanto i legami educativi agiti nelle relazioni interpersonali siano veicolo di modelli educativi. Dunque, la guida che orienta non lo fa mai a partire da un incontro casuale e improvvisato, ma agisce sempre nell'intenzionalità piena e nell'assunzione di un senso di responsabilità verso coloro che vengono guidati, ma anche verso i contesti più allargati della relazione educativa, la comunità familiare, sociale, ma anche la città intesa come spazio sociale di relazioni vicendevolmente educanti. A scuola, l'orientamento guarda alla costruzione di una piena autonomia e responsabilità, in prima istanza verso se stessi e poi, immediatamente, in seconda battuta, verso tutti gli altri. La scuola ha, fra i propri compiti, il dovere di sostenere la crescita di un senso, via via più sviluppato, del senso del sé, del senso dell'altro, come anche ha il proprio dovere nel consegnare a ogni allievo il sapere necessario a poter camminare anche senza una guida, sapendo dove cercarla in caso di bisogno.

4. Consapevolezza di sé e saperi del futuro

Se l'orientamento riguarda la capacità di trovare la via sulla quale ogni bambino possa camminare serenamente, allora è molto importante per ogni docente essere in grado di conoscere, comprendere e saper applicare il senso dell'orientamento a se stesso, poiché se è vero che la scuola debba avere una funzione orientante è ancor più vero che il miglior orientatore sarà colui che applica a se stesso le strategie motivazionali e di auto-direzione che guidano il senso dell'andare e dell'orientarsi nella vita. Osservando il significato che il concetto di educazione/formazione ha trattenuto fin dalla nascita della pedagogia, non si può non affermare che il maestro fra tutti i maestri, principale interprete della *paideia* greca, Socrate, fosse un orientatore eccellente. Quale era il ruolo di Socrate nell'Atene dei Trenta Tiranni? Appunto quello di orientare i giovani attraverso l'educazione, per mezzo della direzione che, come maestro, sapeva indicare ai giovani ateniesi. Allora, proprio a partire da questa antichissima prospettiva, è importante che il primo orientamento sia attuato dal docente verso se stesso. In cosa consiste questo orientamento? La risposta alla domanda indica anche la traccia per rispondere al quesito: *come* la scuola può essere un luogo di orientamento?

La cura di sé è un compito primario per ogni docente che eserciti un'azione educativa che sia tale. Proprio attraverso la cura della propria motivazione sul luogo di lavoro, dell'organizzazione del proprio servizio, dell'aggiornamento costante, si creano le competenze per concepire la professione come parte di un progetto di vita più ampio. Orientarsi vuol dire andare alla ricerca delle linee di senso che forniscono significato all'andare, partire da sé, come docenti, ha un valore di autoformazione, ma anche di conciliazione con la propria storia di vita e

professionale. Partire da se stessi significa avere la consapevolezza di un equilibrio interiore e di una trasparenza di azione, partire da se stessi non allude ad essere il centro narcisistico del proprio processo formativo, ma implica la capacità di sapersi leggere, di sapersi interrogare, soprattutto implica la possibilità di comprendere il funzionamento dei nostri stati interni, condizionati dalle situazioni esterne, originati dalle storie antiche da cui proveniamo.

La cura di sé è l'attenzione al *life design* che viene richiamato da Guichard (Guichard, 2006, pp. 1-14; Guichard & Di Fabio, 2010, pp. 277-289) e Savickas (Savick, 2003, pp. 87-96; Savickas et al., 2009, pp. 239-250), due fra i principali studiosi di orientamento degli Anni Duemila. Curare la propria formazione vuol dire capire da dove arriviamo, cosa ci ha formato, in quale cultura siamo nati e a quale cultura dell'uomo facciamo riferimento, come persone umane, prima ancora di essere insegnanti. La cura di sé è la traccia per la costruzione di un "progetto di vita" che è, sì, professionale, ma è, ancor prima, umano e civile. Disegnare la propria vita viene considerato il paradigma dell'orientamento costruttivo per il nuovo millennio, ma se andiamo a fondo, l'idea che soggiace a queste nuove teorie arriva da molto lontano e si struttura nella dimensione della cura pedagogica che ogni uomo porta a se stesso attraverso la formazione. La scuola, dunque, come luogo deputato alla nascita piena di ogni bambino che, attraverso la conoscenza, impara a divenire cittadino del mondo, è il luogo di un orientamento alla vita attraverso l'acquisizione di competenze trasversali e disciplinari. I saperi sono gli strumenti attraverso cui costruire pratiche orientative che possano rendere ciascun soggetto capace di dirigersi, capace di scelte, capace di decisioni. Le conoscenze a scuola dovrebbero essere traghettate fino a divenire competenze ovvero saper fare, saper praticare, saper pensare. Nella scuola primaria, per esempio, la didattica orientativa, i

progetti di *Early Career Education* non devono essere distinti dalle discipline, le devono supportare, integrare, rendere *work-related* o *based-related*. Piuttosto è la stessa possibilità di trasmettere, il modo della trasmissione stessa, piuttosto che il solo contenuto, a dare il senso della diffusione della conoscenza, dell'esplorazione del mondo, della apertura all'altro. Nella scuola, la trasmissione dei saperi diviene il mezzo per veicolare un'attitudine a pensare, a riflettere, ad assumere spirito critico, ma anche ad attendere, ad ascoltare, a intuire, a divenire responsabili di se stessi, come anche degli altri. L'orientamento a scuola coincide con l'*essere* della scuola. Una scuola che non orienta è una scuola che non adempie al proprio ruolo principale di consegnare ad ogni studente la possibilità di imparare a prendersi cura di sé e a camminare sapientemente per le strade della vita.

5. Conclusioni: gli strumenti per una *Early Career Education*

Concludendo questa riflessione, sarà importante rispondere al quesito di apertura: *perché* l'orientamento a scuola, perché la *Early Career Education*? Abbiamo visto come esso sia "elemento imprescindibile" della formazione degli studenti e dei docenti in una ottica di *education, guidance e employability*.

Da una parte, la cultura scolastica, il clima della classe, i comportamenti dei docenti, l'organizzazione dell'istituzione manifestano il proprio progetto educativo a partire dalla qualità dell'accoglienza, dal livello di competenze conseguito, dalle modalità della preparazione e attraverso i risultati che gli studenti raggiungono. Il benessere relazionale, l'alto livello di innovazione dei saperi, il trasferimento delle conoscenze attraverso pratiche inclusive, aperte e orientanti già scrivono un manifesto della struttura scolastica ben delineato per la costruzione di una cittadinanza attiva. I bambini sono i futuri cittadini e vivere in

una scuola ad alto tasso di benessere ambientale fornisce buone garanzie per la profondità degli apprendimenti e per la qualità di questi ultimi. Da un altro punto di vista, la scuola orienta attraverso le persone che la guidano: il personale direttivo come anche i docenti. Questi ultimi, in primo luogo, hanno la responsabilità di essere capaci di auto-direzione e auto-orientamento, di consapevolezza sul e del mercato del lavoro, ovvero di cura di sé. In tal senso, i primi strumenti della *cura sui* rappresentano anche le competenze trasversali per sapersi leggere. Competenze nuove che ogni docente dovrebbe comprendere a fondo: le professioni sconosciute, la consapevolezza economico-finanziaria, l'innovazione digitale, la sostenibilità ambientale. L'attenzione è il punto di partenza. Avere attenzione è ciò senza cui non si ha ascolto, ma anche ciò senza cui è impossibile dialogare o conversare. Saper appartenere a un gruppo, essere capaci di lavorare insieme, saper accogliere l'altro, sono dimensioni comunicative e relazionali senza le quali non si può accedere al senso più profondo del sé. Strumenti per il dialogo sociale e strumenti per il dialogo con se stessi, essere capaci di integrare attenzione e ascolto, distinguere fra il piano della fiducia e della speranza e la possibilità di capire e riconoscere emozioni e affetti, sono modi per educare all'orientamento il sé più interiore. Un dialogo continuo fra interno ed esterno inducono nel bambino quello stato di "conversazionalità" positiva fra dimensioni diverse e non opposte. Il dialogo interiore aggiornato: la sostenibilità ambientale e la competenza *verde* è una forma di competenza del sé; la capacità di utilizzare il digitale, le nuove tecnologie e l'apprendimento via internet sono aspetti aggiornati della conoscenza di sé, di quello che sappiamo e di come lo sappiamo attuare; saper trasferire le conoscenze del mondo del lavoro e saperle trasformare in conoscenze per la scuola è un cammino inverso auspicabile per ogni professionista della scuola e dell'università.

Gli insegnanti attraverso le loro didattiche e i propri potenziali relazionali possono consegnare ai propri allievi gli strumenti principali per leggere se stessi e il mondo che li circonda. Saper essere interpreti principali di sé, il fine di un buon orientamento formativo, significa aderire al progetto di una vita che significa accrescimento culturale e trasformazione personale. La cultura non è mai solamente conoscenza, è sempre anche motivazione e desiderio. Ma la conoscenza senza il sé non indica la strada. Il valore della scuola sta proprio in questo: attraverso il dialogo con i saperi e con la trasmissione di questi, deve essere capace, perché i saperi vivano e fioriscano, di interpretare un ponte con la vita.

Il progetto di vita a cui l'orientamento formativo e la *early career guidance* guardano sempre con attenzione estrema trae le proprie fondamenta da ciò che la scuola insegna, da come lo insegna, dal perché lo insegna. Ogni docente non può mai dimenticare che il proprio metodo di lavoro sarà il veicolo alla costruzione di una progettualità esistenziale di ogni bambino e studente che incontrerà sul proprio cammino. La progettazione dell'esistenza, però, è il compito formativo più elevato a cui ogni soggetto-formatore, soggetto-docente, soggetto-educatore deve guardare con senso di responsabilità e con piena consapevolezza. L'autonomia nasce dai gradi della fiducia e della speranza che nella relazione educativa, orientata da indicatori di senso quali il dialogo, la capacità di accogliere flessibilmente il pensiero e la visione dell'altro, saranno agiti e vissuti. L'autonomia nasce dalla consapevolezza e questa innerva il processo orientativo/formativo e le molte declinazioni applicative dell'*employability* nei contesti formali, non formale e informali. Si tratta di un nuovo contesto culturale per sfidare l'incertezza del domani.

Riferimenti bibliografici

- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., & Watts, A.G. (eds.) (2013). *Handbook of Career Development. International Perspectives*. London: Springer.
- Cedefop (2011). *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*. Bruxelles: Office of the European Union.
- D.L. 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. GU n. 30 del 5 febbraio 2013.
- D.L. 28 giugno 2012, n. 98. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. GU n.153 del 3 luglio 2012 - Suppl. Ordinario n. 136.
- Dewey, J. (1998). *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2021). *Building an economy that works for people: an action plan for the social economy*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Pathways for a skill growth governance*. Bruxelles: European Commission.
- Federighi, P., & Torlone, F. (eds.) (2013). *A Guarantee System for Youth Policies "One Step Ahead". Towards Employment and Autonomy*. Firenze: Firenze University Press.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ghero, F., & Pavoncello, D. (eds.) (2004). *Accreditamento delle sedi orientative. Glossario*. Roma: ISFOL.
- Grimaldi, A. (ed.) (2011). *Rapporto orientamento 2010: l'offerta e la domanda di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.
- Grimaldi, A., & Pombeni, M.L. (eds.) (2010). *Dall'analisi della domanda alla Valutazione della consulenza di Orientamento. Val.Ori.: Uno strumento ISFOL*. Roma: ISFOL.
- Guichard, J., & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazione della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3, 277-289.

- Guichard, J., & Lenz, J. (2005). Career Theory from an International Perspective. *The Career Development Quarterly*, 54, 17-28.
- Guichard, J. (2006). Theoretical Frames for the New Tasks in Career Guidance and Counseling, *Orientación y Sociedad*, 6, 1-14.
- ISTAT (2021). *Ritorni occupazionali dell'istruzione 2020*, https://www.istat.it/it/files//2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE_2021.pdf (consultazione 30/12/2021).
- Italiadomani (2021). *PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, NextGenerationEU*, <https://italiadomani.gov.it/it/home.html> (consultazione 30/12/2021).
- MIUR (2014). *Per la Scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento, Transizione Scuola-Lavoro*. PON-FSE 2014-2020.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- O'Neil, J., & Marsick, V.J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en> (consultazione del 31.12.2021).
- OECD (2021). *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en> (consultazione del 31.12.2021).
- Raelin, J.A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Rogers, C.R. (1967). *On becoming a person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Savickas, M.L. (2001). A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.

- Savickas, M.L. (2003). Advancing the Career Counseling Profession: Objectives and Strategies for the next Decade. *The Career Development Quarterly*, 52, 87-96.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., & Dauwalder, J.-P., et al. (2009). Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schein, E.H. (2009). *Helping. How to Offer, Give, and Recive Help*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Sennett, R. (2012). *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Taylor, E. (2010). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Watts, A.G., Sultana, R., & McCarthy, J. (2010). The Involment of the European Union in Career Guidance Policy: a Brief History. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is - what it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P.T. (2004). Self-theories: some Implications for Teaching and Learning in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 29 (1), 25-37.
- Yorke, M., & Knight, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.



Finito di stampare

DICEMBRE 2021

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia

www.pensamultimedia.it



Strategie e prospettive di orientamento richiamano, nella scuola, momenti di transizione e di scelta, fasi di passaggio tra ordini di scuola o dalla scuola la lavoro. In realtà, è ormai riconosciuta all'orientamento la fisionomia di un processo di apprendimento per l'autonomia decisionale: un processo continuo nel corso della vita, finalizzato a identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, a prendere decisioni, a gestire i propri personali sviluppi di carriera. Questo approccio occupa, tuttavia, una posizione ancora marginale nell'offerta educativa, mentre evidenze empiriche indicano che un'azione efficace di orientamento, fin dai primi anni di scuola, ha un'influenza formativa sulla comprensione dei giovani di sé stessi e del mondo del lavoro con impatto in termini educativi, sociali ed economici. Il Volume, destinato a insegnanti e operatori dell'orientamento, affronta proprio il tema dell'orientamento precoce in termini di early career education, un'azione educativa volta potenziare le capacità degli studenti di esplorare e ampliare l'orizzonte di possibilità, di far nascere ed emergere idee e aspirazioni, di sviluppare a pieno il potenziale di apprendimento e di creatività per un'autentica career education necessaria per costruire il futuro.

