

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi
Internazionali

Corso di Scienze Politiche, Relazioni Internazionali,
Diritti Umani

*Orientamento e Responsabilità Sociale,
Nuovi modelli e strumenti formativi per orientare e orientarsi nell'era
dell'incertezza: il caso studio del laboratorio NORD*

Relatore:

Ch.ma Prof.ssa Laura Nota

Correlatore:

Ch.mo Prof. Marco Mascia

Laureando:

Francesco Ballarin

Matricola:

1217306

ANNO ACCADEMICO 2022-223

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1: ORIENTARSI E ORIENTARE NELL'ERA DELL'INCERTEZZA.....	4
1.1 Tempi incerti	
1.1.1 L'era dell'incertezza	
1.1.2 Negare l'incertezza: valutare e profilare	
1.1.3 Affrontare l'incertezza: fare life design	
1.2 Sistemi complessi	
1.2.1 Dinamica dei sistemi complessi	
1.2.2 Educare alla complessità	
1.2.3 Orientarsi nella complessità	
1.3 Futuri possibili	
1.3.1 Correre senza una meta	
1.3.2 Dalla minaccia all'utopia	
1.3.3 Orientamento e responsabilità sociale	
CAPITOLO 2: IL LABORATORIO NORD.....	25
2.1 Premesse	
2.1.1 Laboratori di orientamento e future studies	
2.1.2 Il laboratorio Nord	
2.2 Il Progetto	
2.2.1 I destinatari	
2.2.2 Gli strumenti di valutazione	
2.2.3 Spazi e strumenti	
2.2.4 La procedura	
2.3 La valutazione del progetto	
2.3.1 I risultati	
2.3.2 La valutazione	
CONCLUSIONI.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	46

INTRODUZIONE

Nel panorama della ricerca internazionale si moltiplicano le riflessioni, le collaborazioni e le condivisioni interdisciplinari sull'evoluzione che l'orientamento deve compiere per preparare studentesse e studenti a navigare con serenità in quella che da più parti è stata battezzata "l'era dell'incertezza". Da un lato, crescono le richieste di un orientamento nuovo, che sappia interpretare in senso estensivo la propria missione, educando alla complessità e alla responsabilità sociale e incoraggiando gli attori della scelta a farsi promotori di futuri sostenibili e di qualità per tutti. Dall'altro lato, tuttavia, persistono nella pratica dei servizi e delle agenzie specializzate approcci marcatamente lineari e riduttivistici, che si limitano ad operare un accoppiamento statico tra i tratti delle persone e le aspettative delle imprese.

Nel primo capitolo di questo lavoro si effettuerà una ricognizione dei contributi provenienti dalle teorie della complessità e dei future studies. Tale panoramica servirà a tracciare la fisionomia di un orientamento che sappia unire adattabilità e responsabilità sociale, coniugando interesse privato e pubblico, le passioni e i capitali personali con la prosocialità e il bene comune.

Nel secondo capitolo si proverà a tradurre in pratica tale visione di orientamento, attraverso la progettazione, conduzione e valutazione di un laboratorio sperimentale (Laboratorio NORD). In occasione del progetto, verranno condotte analisi esplorative al fine di verificare se interventi concepiti per stimolare le capacità anticipatorie di studentesse e studenti possano al contempo aumentare l'adattabilità professionale e incoraggiare l'assunzione di responsabilità sociale.

Quanto presentato nel seguente studio non vuole che essere il primo passo di una più ampia attività di ricerca. Sulla base dei risultati ottenuti, infatti, ci si propone di arricchire l'impianto teorico del laboratorio e di condurre nuove e più estese sperimentazioni.

CAPITOLO 1

ORIENTARSI E ORIENTARE NELL'ERA DELL'INCERTEZZA

1.1 Tempi incerti

1.1.1 L'era dell'incertezza

L'orientamento, la progettazione professionale e le azioni di consulenza e di *career counselling* vivono tempi difficili e profondamente sfidanti (Soresi, Nota, 2020). Il mondo in cui studentesse e studenti sono chiamati a scegliere e a disegnare il proprio percorso formativo e professionale transita verso livelli crescenti di complessità e incertezza, spinto da continue innovazioni tecnologiche, crescenti interdipendenze fra mercati e dall'emergere di nuove crisi ambientali, sociali e sanitarie. In risposta a questi mutamenti, cambiano la natura e le condizioni del lavoro, il posto che esso occupa nella vita degli individui, le modalità d'accesso e i rischi ad esso associati (Pryor, Bright 2014: 1). Obiettivi e assunti che per decenni hanno orientato le progettazioni professionali di generazioni di lavoratori, come l'idea di un unico lavoro per tutta la vita o di un'ascesa sociale garantita, appaiono di colpo manifestatamente inattuali (Pink, 2005). In questo scenario, l'orientamento si carica di nuove e pressanti responsabilità.

Due acronimi consentono di inquadrare efficacemente il contesto in cui si collocano e con cui devono confrontarsi oggi le azioni di orientamento: VUCA e BANI. Il primo, adottato sul finire degli anni Ottanta dallo United States War College per definire l'assetto mondiale altamente connesso, interdependente e digitalizzato emerso in seguito al crollo dell'URSS, sottolinea la difficoltà di prendere decisioni valide in un paradigma di frequenti cambiamenti tecnologici e culturali (Cascio, 2020). Il mondo VUCA è:

- a) Volatile (*Volatile*), cioè percorso da eventi solo in parte prevedibili, estremamente variabili nei loro valori massimi e minimi;
- b) Incerto (*Uncertain*), ossia caratterizzato dall'impossibilità di fare previsioni a lungo termine sulla base delle conoscenze storiche acquisite;

- c) Complesso (*Complex*), ovvero interessato da fenomeni in cui l'interazione non lineare tra un elevato numero di elementi tra loro interconnessi produce risultati non riducibili alla semplice somma dei fattori;
- d) Ambiguo (*Ambiguous*), cioè popolato di fenomeni di cui non sono chiari i nessi tra causa e effetto.

Più recentemente, a seguito degli impatti generati dalla pandemia di Covid-19, l'antropologo e futurista americano Jamail Cascio (*ibidem*) ha suggerito di adottare un nuovo quadro di riferimento per interpretare i fenomeni del presente e le loro implicazioni per il futuro. Secondo Cascio, infatti, il mondo in cui viviamo non è solamente instabile, ma propriamente caotico, per questo occorre superare il framework messo a disposizione da VUCA, per dotarsi di nuovi strumenti concettuali, idonei a comprendere un presente sempre più BANI, ossia:

- a) Fragile (*Brittle*), cioè non resiliente e minacciato da improvvise e catastrofiche crisi, i cui effetti sono resi più distruttivi dall'elevato grado di interconnessione geopolitica, economica e tecnologica;
- b) Ansioso (*Anxious*), ossia pervaso da un senso di frustrazione e impotenza di fronte alla sensazione di continue minacce incombenti, dinnanzi alle quali ogni scelta o azione potrebbe rivelarsi potenzialmente disastrosa;
- c) Nonlineare (*Nonlinear*), in quanto caratterizzato da rapporti di causa ed effetto distorti, sproporzionati o del tutto incomprensibili, per cui piccole azioni possono generare conseguenze enormi e imprevedibili, mentre grandi sforzi possono produrre effetti trascurabili;
- d) Incomprensibile (*incomprehensible*), ovvero popolato di eventi e decisioni apparentemente illogici o insensati, prodotti da catene causali troppo lunghe o semplicemente assurde, il cui grado di comprensibilità è minato dal crescente sovraccarico informativo.

Trattare in maniera esaustiva l'insieme delle strategie e degli apparati concettuali elaborati negli anni al fine di aumentare il grado di intellegibilità e governabilità del mondo che viviamo non è scopo di questa tesi. Tuttavia, menzionare gli scenari VUCA e BANI è utile per almeno due ragioni: innanzitutto, ci consente di inquadrare con chiarezza il contesto di incertezza e "precarizzazione delle esistenze" (Pellegrino, 2019) entro cui oggi si collocano le azioni di orientamento; in secondo luogo, ci forniscono alcuni primi

significativi indizi sulle strategie, i modelli e le pratiche di orientamento che è bene evitare quando ci si propone di aiutare gli studenti a navigare con successo nell'era dell'incertezza.

1.1.2 Negare l'incertezza: valutare e profilare

Coerentemente con quanto descritto dagli scenari VUCA e BANI esiste una vasta mole di dati empirici a conferma del ruolo centrale che gli eventi casuali giocano nello sviluppo professionale delle persone (Pryor, Bright, 2014). Tali eventi esercitano un impatto significativo sulla vita della maggioranza degli individui (Bright et al., 2009; Hirschi, 2010), indipendentemente dal loro grado di ingaggio in attività di *career planning* (Hirschi, *ibidem*) e dalla loro appartenenza culturale (Pryor, Bright, 2014). È ragionevole, inoltre, ipotizzare che l'influenza degli eventi casuali sia destinata ad aumentare in relazione al crescente livello di connessione e accesso alle informazioni reso possibile dalle tecnologie digitali (Nota, 2019).

Ciononostante, l'orientamento che va per la maggiore in Italia, sembra tenere in scarsa considerazione il ruolo della casualità nelle scelte e progettazioni professionali (Soresi, Nota, 2020). Nei servizi e nelle agenzie di orientamento e accompagnamento al lavoro si ricorre per lo più a pratiche di *profiling e matching*, che inseguono obiettivi diversi rispetto allo sviluppo delle competenze e metacompetenze necessarie per gestire con successo l'incertezza. Il loro scopo appare infatti ben più modesto, limitandosi a tracciare i profili psicoattitudinali dei clienti e valutare, per mezzo di stime più o meno probabilistiche, il grado di congruenza tra i tratti delle persone e le aspettative delle imprese.

Come evidenziato da Bright and Pryor (2012), si tratta di un approccio che poggia su assunti oggi ampiamente discutibili. Le pratiche di *matching e profiling* si basano, infatti, sulla triplice ipotesi che il futuro sia relativamente stabile, prevedibile e conoscibile (*ibidem*), che i tratti delle persone siano costanti e schematizzabili per mezzo di numeri, valutazioni e profili (Soresi, Nota, 2019), che le professioni non cambino nel tempo. Il problema è che nessuna di queste ipotesi appare fondata in un mondo VUCA o BANI, in cui persone, ambienti e attività lavorative sono esposti a continui e spesso imprevedibili cambiamenti. In un tale contesto, pratiche sbrigative e superficiali, che si attivano esclusivamente nei momenti di transizione per operare un semplice

accoppiamento tra cliente e professione, appaiono sempre più sterili e inefficaci (Savickas, Baker, 2005), rischiando di ridurre la scelta di studentesse e studenti a un numero limitato di lavori facilmente descrivibili (Soresi, Nota *ibidem*), sulla base di analisi a brevissimo termine che spesso finiscono per riflettere e rafforzare disuguaglianze economico-sociali (Carlana e al., 2018) e stereotipi di genere (Bright, Pryor, 2022).

Ciò che occorre mettere in pratica, al contrario, è un orientamento che sappia equipaggiare studentesse e studenti con gli strumenti che servono per affrontare con creatività, coraggio e resilienza l'incertezza e i cambiamenti che inevitabilmente caratterizzeranno il loro sviluppo professionale, adattandosi alle mutevoli domande del mercato del lavoro, esplorando situazioni inedite e generando nuove possibilità e opportunità. Per questa ragione concordiamo con Soresi e Nota (2020) quando affermano:

Noi preferiamo non chiamare “di orientamento” quelle situazioni e quei programmi che non consentono di fatto l'incremento di possibilità, di opzioni e di competenze necessarie a individuarle, valutarle e perseguirle. (p. 172)

1.1.3 Affrontare l'incertezza: fare life design

La fase di ripensamento e transizione che vive oggi l'orientamento richiama per molti aspetti quel cambiamento nell'organizzazione sociale del lavoro descritta da Jeff Conklin nel suo articolo del 1996 “The Age of Design”. In quegli anni le organizzazioni pubbliche e private sperimentavano un malessere diffuso, connesso alla sensazione di dover affrontare compiti complessi senza disporre degli strumenti adeguati. Di fronte al moltiplicarsi di problemi malvagi (*wicked*), unici, ambigui, per cui non è possibile una soluzione definitiva (Rittel, Webber, 1973), diventava sempre più difficile applicare con successo i tradizionali metodi di gestione organizzativa, che prevedevano che gli individui lavorassero separatamente, ricorrendo a pratiche lineari per raccogliere informazioni ed elaborare soluzioni giuste e univoche. Erano i sintomi di un più ampio cambiamento di paradigma: i processi di risoluzione dei problemi da individuali diventavano collaborativi, i dati lasciavano spazio alle narrazioni, il focus si spostava dalle risposte giuste alle risposte condivise, i metodi lineari venivano soppiantati da processi iterativi, più adatti a gestire la complessità e l'ambiguità. Era l'inizio di quella che l'autore chiama “era del design”.

Anche l'orientamento oggi è interessato da un cambiamento di paradigma analogo. A fronte della velocità con cui si trasformano gli ambienti di vita e di lavoro delle persone, della scarsa probabilità di mantenere un'unica professione per tutta la vita, della crescente frequenza delle transizioni lavorative, appare sempre meno attuale e funzionale assumere le identità professionali come stabili e concettualizzare le carriere come sequenze prestabilite di *step*. Occorre piuttosto ripensare le categorie e le tecniche dell'orientamento alla luce delle specifiche esigenze dell'economia post-moderna, allenando studentesse e studenti alla flessibilità, all'adattabilità e al *lifelong learning*.

Appare particolarmente significativo, a tal proposito, il lavoro svolto tra il 2006 e il 2008 dal *Life Design International Research Group* e raccolto nel position paper "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century" (Savickas e al., 2009), in cui il gruppo di ricercatori getta le fondamenta di un nuovo paradigma in grado di fare i conti con la rapida evoluzione degli individui, dell'economia e della società.

Muovendo dall'epistemologia del costruzionismo sociale, dalla teoria della costruzione del sé di Guichard (2005) e della costruzione della vita professionale di Savickas (2005), il position paper suggerisce che per far fronte alle sfide connesse alla nuova organizzazione sociale del lavoro occorra una ridefinizione profonda degli obiettivi e degli assunti alla base delle azioni di orientamento, a partire dalla messa in discussione dei concetti di "sviluppo professionale" e "orientamento professionale". Si rendono infatti necessarie categorie più ampie, in grado di tenere conto dell'originalità con cui ciascun individuo costruisce e ricostruisce progressivamente la propria vita all'interno di ambienti in costante evoluzione, che non offrono il sostegno psicologico e il senso di sicurezza forniti dai contesti più tradizionali (Giddens, 1991). A questo proposito, i ricercatori suggeriscono di adottare il concetto di "traiettorie di vita", ad indicare le modalità uniche secondo cui ciascun individuo combina i diversi ambienti e ruoli che caratterizzano l'esistenza all'interno di itinerari biografici dotati di senso.

Le traiettorie sono qualcosa di cui bisogna fare *design*: vanno progettate e costruite progressivamente, prendendo in considerazione i diversi domini della vita, sperimentando diverse attività e diversi ruoli, alla ricerca del giusto bilanciamento tra i propri sé essenziali. Come nel *design thinking*, dunque, l'attenzione si sposta dalla ricerca della risposta giusta alla ricerca di risposte significative, dalla singola scelta di vita al costante processo di apprendimento e riprogettazione, procedendo per prototipi e

sperimentazioni successive e ricorrendo alle narrazioni come strumento fondamentale per creare significato e dare coerenza all'esistenza.

1.2 Sistemi complessi

1.2.1 Dinamica dei sistemi complessi

Quanto detto sin qua circa l'inaffidabilità delle previsioni a lungo termine associate alle possibilità formative e lavorative delle persone e a proposito dei cambiamenti nell'organizzazione sociale del lavoro segnalano che analisi lineari, previsioni e consigli non bastano più. Bisogna interpretare in senso estensivo la missione dell'orientamento per aiutare le persone a fare *design* delle proprie traiettorie di vita, combinando in modo creativo diversi capitali, ambienti e ruoli all'interno di un processo che dura lungo tutto l'arco dell'esistenza (Savickas, Rossier et al). Riconoscere tutto ciò significa fare il primo passo verso la definizione un nuovo paradigma dell'orientamento, capace di misurarsi con quella che Hasleberger chiama "la complessità della vita reale" (2005).

Tuttavia, posto che ambienti e contesti si fanno sempre più complessi e che questo genera nuove opportunità di fare design di percorsi di vita originali e significativi, rimangono diversi punti da chiarire: che cosa significa, di preciso, che gli ambienti sociali e lavorativi diventano sempre più complessi? Sono solo gli ambienti a diventare più complessi o anche le persone? Quali caratteristiche ha un sistema complesso? Come evolve? Qual è il legame tra complessità e casualità? Quali strategie possiamo adottare per navigare nella complessità? Quali sono le implicazioni per l'orientamento?

Un contributo fondamentale per rispondere a queste domande non può che giungere da quelle teorie che da decenni si occupano dello studio delle caratteristiche e del comportamento dei sistemi complessi, ovvero le teorie della complessità. Risulta particolarmente significativo, a tal proposito, il lavoro svolto da Pryor e Bright (2011) nell'ambito della *Chaos Theory of Careers* (CTC).

Muovendo dall'assunto che la complessità è la caratteristica qualitativa che conferisce a un sistema proprietà che non derivano dalla semplice giustapposizione delle parti, Bright e Pryor (2012) propongono di riconcettualizzare gli individui come sistemi complessi, dinamici e aperti: *complessi* perché soggetti a un numero di influenze tale da

non risultare schematizzabili sotto forma di insiemi di caratteristiche psicoattitudinali stabili¹; *dimanici* perché in costante evoluzione ed esposti a continui e imprevedibili cambiamenti; *aperti* perché interagenti tra loro e con gli ambienti entro cui operano (Pryor, Bright, 2014).

Adottare questa prospettiva implica diverse conseguenze di rilievo per l'orientamento. In primo luogo, sancisce la definitiva rinuncia a qualsivoglia previsione deterministica a proposito dello sviluppo professionale delle persone. Nessun modello, infatti, può catturare a priori la dinamica dello sviluppo professionale, perché il numero di interazioni tra gli elementi che intervengono nel processo è talmente elevato da renderne di fatto incalcolabili gli esiti possibili.

In secondo luogo, accogliere la tesi di Bright e Pryor richiede di reinterpretare lo sviluppo professionale e le traiettorie di vita alla luce del concetto di *non-linearità*. La non-linearità è il principio che regola le relazioni tra causa ed effetto all'interno di un sistema complesso, in base al quale il sistema può mutare enormemente a seguito di piccole sollecitazioni o, viceversa, dimostrarsi incredibilmente resiliente a fronte di grandi cambiamenti. Questa caratteristica, che viene colloquialmente definita "effetto farfalla" (Lorenz, 1972), ha due implicazioni di rilievo: da un lato mette in discussione l'efficacia di piani di carriera a lungo termine; dall'altro amplifica le potenzialità preventive dell'orientamento, perché implica che piccole variazioni apportate in ingresso possono produrre grandi effetti sulla qualità della vita futura di studentesse e studenti.

In terzo luogo, concettualizzare gli attori della scelta come sistemi complessi e aperti, invita ad assumere la *causalità* come elemento strutturale della progettazione professionale. Proprio in virtù dell'interazione non lineare fra i numerosi elementi che li compongono, infatti, i sistemi complessi sono continuamente esposti a cambiamenti ed eventi casuali. Tra questi eventi, alcuni potrebbero avere valenza negativa e ostacolare la realizzazione delle aspirazioni delle persone, mentre altri potrebbero condurre a risvolti positivi, agevolando il successo accademico o professionale (Soresi e Nota 2020). Occorre pertanto favorire approcci che allenino gli attori della scelta a valorizzare il potenziale della causalità, trasformando gli imprevisti in occasioni per esplorare nuove possibilità.

¹ Tra le influenze, si annoverano, ad esempio, quelle provenienti dai genitori, dal contesto geografico, dagli amici, dagli insegnanti, da internet, dai media, dalla politica (Bright, Pryor, Wilkenfeld, Earl 2005)

In quarto luogo, accogliere gli assunti della CTC impone di ripensare gli obiettivi delle attività di orientamento alla luce del concetto di *emergenza*. Con la parola “emergenza” nelle teorie della complessità si indica l’ordine transitorio che si sviluppa in un sistema a seguito dell’interazione complessa tra elementi endogeni ed esogeni. Nel tempo, i sistemi complessi sviluppano infatti dei pattern che, pur in continua evoluzione, si ripetono con relativa stabilità e conferiscono ai sistemi proprietà non riconducibili agli elementi di partenza. Nell’ambito della CTC ricercare, facilitare e stimolare l’emergenza di tali pattern diventa il principale obiettivo del professionista dell’orientamento. Una volta emerso, l’ordine dinamico può poi essere rappresentato graficamente per mezzo di *frattali*.

In conclusione, ripensare l’orientamento alla luce delle teorie della complessità conduce a riconcettualizzare il processo di sviluppo professionale in termini di interazione tra un sistema complesso (la persona) e una pluralità di altri sistemi complessi (individui, le organizzazioni, il contesto culturale, il panorama legislativo e l’ambiente sociale) (Pryor, Bright 2014). Ciò consente di mettere a fuoco l’importanza di concetti quali complessità, non-linearità, cambiamento, casualità, emergenza e frattali, che solitamente rimangono ai margini della riflessione sull’orientamento e che invece risultano imprescindibili per allenare studentesse e studenti alla scelta in un mondo VUCA e BANI.

1.2.2 Educare alla complessità

Il fatto che gli individui e gli ambienti con cui interagiscono siano sistemi complessi, aperti e dinamici, dunque non-lineari, mutevoli e imprevedibili, non esclude che le persone possano imparare a esercitare un certo grado di controllo sulle proprie traiettorie professionali e di vita. È possibile, infatti, progettare nuove modalità di intervento per aiutare studentesse e studenti a elaborare risposte adattive e flessibili, identificando e facilitando l’emergenza di nuovi equilibri dinamici. Di seguito, si passano in rassegna alcuni possibili ambiti di intervento, nella consapevolezza che l’elenco si presta a essere integrato e ampliato.

Un primo aspetto su cui investire è la *capacità progettuale* di studentesse e studenti. A questo proposito, Bright e Pryor (2012) parlano di *planfulness* per indicare un insieme di metacompetenze tra cui la capacità di ideare, rivedere, abbandonare, mettere

in pausa, rilanciare, perfezionare, adattare e copiare i piani, per conferire alla progettazione massima efficacia. Allenare la capacità progettuale, insomma, non significa semplicemente preparare un “piano B”, ma imparare ad immaginare un elevato numero di scenari diversi e alternativi, per avviare sperimentazioni divergenti che consentano di aumentare le possibilità di adattamento all’interno di ambienti in costante e imprevedibile mutamento.

Un secondo ambito di grande interesse è quello dell’educazione alla *creatività* (*ibidem*: 14). Come osserva Amundson (2003), all’interno di un’economia in continua trasformazione le situazioni di stallo vissute da lavoratrici e lavoratori sono spesso assimilabili a delle “crisi di immaginazione”, in cui le persone non riescono ad elaborare soluzioni creative alle sfide inattese che emergono sul posto di lavoro. Per questa ragione, appare opportuno promuovere un’educazione che valorizzi lo sviluppo della creatività come risorsa trasversale, allenando studentesse e studenti a combinare in maniera creativa le loro competenze trasferibili per adattarsi alle trasformazioni del mercato del lavoro.

Un ulteriore costrutto di primaria importanza è quello dell’*adattabilità professionale*, composta dalle cinque “C” della costruzione della vita professionale: *concern*, *control*, *curiosity*, *confidence* e *commitment* (Savickas et al *ibidem*). Per incrementarla, occorre progettare attività che allenino studentesse e studenti a guardare al futuro con speranza e ottimismo (*concern*), coltivando la consapevolezza di poter esercitare impatto negli ambienti di lavoro (*control*), stimolando l’esplorazione dei possibili sé e delle opportunità sociali (*curiosity*), rafforzando la capacità di darsi da fare con coraggio per realizzare le proprie aspirazioni (*confidence*) e aiutando a reinterpretare l’indecisione professionale non come una cosa da eliminare ma come un’opportunità per sperimentare nuove possibilità (*commitment*).

Anche il mercato del lavoro pare orientarsi verso nuovi tipi di competenze. A questo proposito, appare di particolare interesse uno studio condotto dal McKinsey Global Institute nel 2021², in cui si evidenziano 56 competenze che si stima assumeranno crescente valore in relazione ai mutamenti attualmente in atto nel mercato del lavoro. Tra le dieci competenze maggiormente associate alla probabilità di ottenere un’occupazione figurano l’adattabilità, la capacità di affrontare l’incertezza, la capacità di sintetizzare

² McKinsey&Compani, *Defining the skills citizens will need in the future world of work*, 2021

messaggi, l'inclusività, l'energia, la passione e l'ottimismo, la capacità di autoregolazione. Tra quelle associate ad una maggior soddisfazione lavorativa, invece, si annoverano la motivazione, la capacità di affrontare l'incertezza, la fiducia in sé stessi, l'energia, la passione, l'ottimismo, la capacità di identificare bias e stereotipi, l'empatia.

Si tratta, in tutti questi casi, di costrutti complessi, che richiedono tanto allenamento, supporto e incoraggiamento per essere sviluppati. Per questa ragione, come osservano Soresi e Nota (2020), un orientamento che sia effettivamente interessato ad educare alla complessità non può attivarsi unicamente nei momenti di transizione, obbedendo a scadenze e tempi standard, ma deve necessariamente essere *preventivo e formativo*. Se è vero, infatti, che le persone e i loro ambienti sono complessi e non lineari, allora occorre attivarsi precocemente, già a partire dalla scuola primaria, nella consapevolezza che piccole variazioni apportate nelle situazioni in entrata possono produrre grandi e sorprendenti effetti futuri sulla qualità della vita delle persone. Un orientamento di questo tipo non può che avere luogo a scuola, l'unica istituzione dotata delle risorse temporali, delle sensibilità educative e competenze formative necessarie.

1.2.3 Orientarsi nella complessità

Alla luce di quanto detto fin qui, occorre ridefinire il modo in cui si è soliti concepire il processo decisionale di studentesse e studenti a proposito del loro futuro professionale. Se è vero, infatti, che le persone sono sistemi complessi e dinamici che interagiscono con altri sistemi complessi e dinamici all'interno di relazioni co-evolutive, allora non è più possibile intendere la scelta come un *evento* isolato, che si verifica unicamente in occasione delle transizioni da scuola a scuola, dalla scuola all'università e dall'università al lavoro, ma occorre piuttosto approcciarla come un vero e proprio *processo*, sperimentale e in continuo aggiornamento.

Uno spunto interessante, a tal proposito, giunge ancora una volta dal mondo dell'Organizational Theory e, in particolare, dal *Cynefin framework* proposto da Snowden e Bonn (2007). A partire dal 1999 i due ricercatori hanno elaborato un modello in quattro quadranti per aiutare dirigenti e funzionari a riconoscere la complessità dei problemi e a esplorare possibili soluzioni. Ogni quadrante del modello individua un contesto diverso, in cui emergono problemi caratterizzati da nessi causali e strategie di risoluzione specifiche.

Il contesto *semplice* è stabile e caratterizzato da nessi causali chiari e comprensibili da tutti. Per risolvere i problemi, in questo contesto, è sufficiente *conoscere* i fatti, *categorizzare* il problema e *adottare la soluzione giusta* sulla base di buone pratiche consolidate.

Il contesto *complicato*, invece, è interessato da problemi che si prestano a più soluzioni possibili. I nessi tra causa ed effetto esistono e sono chiari, ma non sono conoscibili da tutti, per questo si rende necessario l'intervento di *esperti* per *conoscere* i fatti, *analizzare* il problema e *scegliere* una risposta efficace tra le diverse possibili.

Nel contesto *complesso* l'intervento degli esperti non è più sufficiente, perché le decisioni vanno prese in condizioni di incertezza. I nessi causali, in questo quadrante diventano comprensibili solo a posteriori, perché i problemi emergono dall'interazione non lineare fra un numero molto elevato di fattori. Per questa ragione, nel contesto complesso non esistono risposte "giuste", ma occorre procedere per prototipi e *sperimentazioni* successive. La strategia per risolvere sfide e problemi complessi è dunque *esplorare, percepire e reagire*, assecondando l'emergenza di pattern che non sono prevedibili a priori.

Nel contesto *caotico*, infine, i nessi tra causa ed effetto diventano del tutto impossibili da determinare, perché in costante e rapido cambiamento. Di fronte a problemi caotici, cercare una soluzione "giusta" è del tutto insensato, occorre piuttosto agire immediatamente per arginare le emergenze e tentare di ristabilire una qualche forma di ordine.

Come osservano Bright e Pryor (2022), la quasi totalità dei problemi associati all'orientamento e alla progettazione professionale si collocano nel contesto complesso. Per questa ragione, ricorrere a rappresentazioni semplicistiche, che caratterizzano la scelta come un evento infrequente e isolato, risolvibile per mezzo di un "piano" statico, appare una strategia infondata e inefficace. Secondo gli autori il processo di orientamento va inteso, invece, come un processo iterativo che procede per esplorazioni e sperimentazioni successive:

[...] gathering knowledge both on oneself and the world of work is likely to be an ongoing dynamic process of repeated experimentation, evaluation, further experimentation, and probing both oneself and the world as it changes and one changes in it and the relationship between the world and the individual change. [...] Consequently, ways of interacting with the world where we can experiment and use playfulness as a way of exploring [...] is potentially a very useful way of moving forward (Bright, Pryor, *Chaos Theory of Careers: Standing out Not Fitting In*, p. 8-9)

Occorre dunque allenare studentesse e studenti a esplorare e condurre esperimenti, procedendo per tentativi ed errori, per comprendere di volta in volta le situazioni in cui si trovano. A questo proposito, Soresi e Nota (2020) suggeriscono di coltivare un nuovo tipo di approccio all'orientamento, che definiscono "emergente":

La prospettiva "emergente" incoraggia di fatto gli attori della scelta e della progettazione professionale a pensare come aprire possibilità, generare opzioni, esplorare situazioni, porre nuove domande e considerare l'assunzione di rischi (Soresi, Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale*, p. 172).

Prende in tal modo forma un orientamento marcatamente esperienziale, che invita studentesse e studenti a porsi le domande giuste, a condurre sperimentazioni sul campo e a iterare velocemente per smentire false credenze e raccogliere nuove informazioni su di sé.

All'interno di un orientamento di questo tipo, l'esperienza dell'errore diventa ineludibile. È importante, pertanto, come suggeriscono Bright e Pryor (2012) mettere a punto delle strategie per aiutare studentesse e studenti a inquadrare l'errore non come sinonimo di fallimento, ma al contrario come risorsa preziosa nel processo di life design. A tale scopo, i due autori (2014) propongono una strategia in nove punti che riportiamo di seguito in modo integrale:

1. *work out what really matters now and how work fits into that;*
2. *keep the mind open to opportunities;*
3. *generate and try several possibilities;*
4. *expect that some of them will fail;*
5. *make failure survivable;*
6. *seek and examine feedback to learn what works and what not;*
7. *utilise what works and examine what has emerged;*
8. *combine and add as seems likely to improve career prospects;*
9. *iterate the process starting back at 1.*

1.3 Futuri possibili

1.3.1 Correre senza una meta

Quanto detto sin qui a proposito dei sistemi complessi e della loro dinamica permette di mettere in luce alcune possibili strategie per aumentare il grado di adattabilità degli individui in un contesto di cambiamenti sempre più accelerati. Tuttavia, l'adattabilità, da sola, non basta. Anzi, può produrre esternalità profondamente negative. Come sottolinea Vincenza Pellegrino (2019), infatti, l'uomo flessibile, che si vorrebbe dinamico e creativo, finisce sempre più spesso per essere "attivissimo" quanto "inerme", ostaggio di una corsa senza meta che "sfianca e sforma l'esistenza" (Colamedici, Gangitano, 2023). "La flessibilità", scrive Pellegrino, "che avrebbe dovuto essere sinonimo di duttilità e creatività, implica invece un iper-investimento individuale nella produttività, una rarefazione dei rapporti professionali tale da indurre una profonda solitudine, un auto-sfruttamento silenzioso, un'autocolpevolizzazione di massa" (*ibidem*, p. 116).

La corsa, secondo l'autrice, sarebbe il prodotto di un sistema di produzione "cronofagico", che genera nelle persone un vissuto quotidiano di espropriazione del tempo. La costante ricerca di nuovi contatti, nuove committenze, nuovi stimoli preme sul presente dei precari cognitivi³, rendendoli strutturalmente poveri di tempo. Ciò produce uno specifico tipo di malessere, che assume la forma di una duplice privazione.

La prima forma di privazione consiste in una crescente incapacità di pensare il futuro: nelle vite di chi è costretto a correre sparisce progressivamente l'esperienza e la produzione di pensiero sul futuro. Tale impoverimento, secondo Leccardi (2009) deriva dalla mole di stimoli che gli individui impegnati nella corsa sono chiamati a gestire e elaborare su base giornaliera.

³ "Con l'espressione 'precari cognitivi' si indicano lavoratori che producono conoscenza (che manipolano dati, segni, simboli sia come input che come output dei processi di lavoro) in condizione di precarietà contrattuale (non hanno un posto fisso), lavorativa (non si capisce cosa debbano fare), sociale (non si capisce bene chi siano i colleghi) e così via" (Pellegrino, *Futuri Possibili*, p. 17).

Il problema della mancanza di orizzonti di attesa stabili sta nella difficoltà di elaborare le troppe esperienze quotidiane (sollecitazioni mediatiche, nuove conoscenze e nuovi contatti, cambiamenti degli stimoli esterni, nuove invenzioni), stimoli che non riescono ad essere rielaborati e rendono molto incerta la rappresentazione di quanto sta per accadere. Ciò ci colloca appunto in una narrazione biografica instabile, non orientata ad un'idea di "esito" che possa collocare quanto avvenuto rispetto a quanto potrebbe accadere poi. [...] In sintesi, il tempo presente propone troppi stimoli, accentra su di sé, come forza centripeta, la capacità di elaborazione del futuro (Pellegrino, *futuri possibili*, p. 90).

La manutenzione del quotidiano, insomma, si fa tanto onerosa da non lasciare spazio per altro. Nel susseguirsi di "micro-corse" verso "micro-mete", vengono meno i momenti in cui il vissuto "perde la sua ovvietà" per aprire alla riflessione sul futuro (Pellegrino, *Ibidem*). Scompaiono così le ritualità in grado di traghettare verso l'altrove e la vita precipita nel presente, assoggettata alla dittatura del "qui e ora". Questo non può che generare grande sofferenza, perché è proprio nella transizione tra il "non più" e il "non ancora" che le persone costruiscono il senso della propria biografia (*ibidem*): l'essere umano, scrive Poli (2019), "ha bisogno del futuro come dell'aria che serve per respirare".

La seconda privazione cui sono esposti i precari cognitivi ha a che fare invece con l'esperienza del presente. Il disinvestimento nel "non ancora", infatti, non conduce, come ci si potrebbe attendere, ad una migliore e più intensa presenza del "qui e ora", ma al contrario, come osserva Rushkoff (2014), costringe l'individuo "in un presente fatto di distrazioni dove le forze periferiche sono amplificate, mentre quello che abbiamo sotto gli occhi viene ignorato". Così "invece di trovare ancoraggio stabile nel qui e ora, finiamo per rispondere all'onnipresente assoluto fatto di e imposizioni simultanee che in realtà elidono il futuro" (Rushkoff, *Presente continuo*, p.6). Ne deriva una condizione di "presenza-assenza" cui fa da corollario un sentimento stanchezza profondo e diffuso, ben descritto da Andrea Colamedici e Maura Gangitano:

Mancano le energie per domandarsi davvero se tutto questo sia sostenibile e sano, e l'assenza di questi interrogativi sfianca e sforma l'esistenza. La vita non è in grado di tenere i propri contorni abbastanza a lungo e così tutto, in primis il lavoro, finisce con il perdere di senso (Colamedici, Gangitano, *Ma chi me lo fa fare?*, p. 15).

Come effetto di queste due privazioni simmetriche e speculari, il precario impegnato nella corsa costante dell'iper-performatività si ritrova catapultato all'esterno del tempo, incapace di pensare il futuro e di vivere il presente. Si tratta evidentemente di una condizione di profondo malessere, dinnanzi a cui emerge con forza la domanda "che cos'è che giustifica la corsa? In nome di che cosa si accetta la pressione dell'iper-

performatività? Qual è il traguardo premiante che rende ragionevole la marcia forzata verso la consunzione?”

Molti autori hanno affrontato questa domanda (Pellegrino, 2019; Benasayag e Schmit, 2013; Han 2010; Ehrenberg, 1999), giungendo alla conclusione che, in realtà, questo traguardo non c'è più, è stato sottratto: la corsa non ha più né meta né senso. “Stanchissimi, pieni di lavoro, avviliti e depressi” (Colamendici, Gangitano, *ibidem*), sempre più lavoratori maturano la consapevolezza che il lavoro dei sogni non arriverà, che l'impegno non sarà garanzia di successo, che le infinite possibilità promesse dalla società verranno smentite da un reale ingiusto e povero di occasioni. Tutto ciò apre inevitabilmente una grande ferita nel vissuto delle persone, svuotando di senso le biografie di generazioni di lavoratori.

1.3.2 Dalla minaccia all'utopia

Per comprendere i meccanismi di questa sottrazione, occorre abbandonare la dimensione strettamente individuale del problema. La crisi di cui fanno esperienza i precari cognitivi si iscrive infatti all'interno di una più ampia crisi della società e della cultura. In particolare, ciò a cui si fa riferimento qui, è la cosiddetta crisi della “narrazione Progresso” (*ibidem*), ossia il tramonto di quel grande racconto collettivo in base al quale l'innovazione scientifica avrebbe progressivamente piegato l'insufficienza naturale all'espansione dell'uomo, generando abbondanza, sviluppo e una vita migliore *per tutti*.

Il futuro non era nient'altro che la metafora di una promessa messianica. Nelle nostre culture occidentali non era solo il giorno dopo o gli anni a venire... No, quella di essere il proprio messia, il proprio redentore era davvero una promessa che l'umanità aveva fatto a sé stessa: così futuro faceva rima con promessa, *era* la promessa. [...] Oggi c'è un clima di diffuso pessimismo, che evoca un domani molto meno luminoso per non dire oscuro [...] Il futuro, l'idea stessa di futuro, reca ormai il segno opposto, la positività pura si trasforma in negatività, la promessa diventa minaccia. (Benasayag, Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, p.18).

Il mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia, insomma, ha lasciato il posto ad un profondo senso d'impotenza nei confronti della complessità del mondo.

Il nostro modo di concepire il lavoro ne è stato inevitabilmente sconvolto. Era la fiducia nel progresso, infatti, che permetteva la marcia forzata del lavoro, facendo sì che la corsa, nonostante tutto, sembrasse sensata. Oggi, però, quella fiducia non esiste più, smentita dalle disuguaglianze rampanti, dai disastri economici, dall'obnubilazione e dallo

spaesamento cognitivo prodotti dal lavoro. Al suo posto, come scrivono Colamedici e Gangitano (2022), è emersa una domanda spettrale: “ma chi me lo fa fare?”.

La stessa domanda si pone con forza all’interno delle relazioni educative. Se è vero, infatti, quanto afferma Benasayag (*ibidem*) a proposito del futuro che “cambia segno”, è legittimo chiedersi a che cosa serva sacrificarsi ogni giorno sui banchi di scuola per un domani che è pura minaccia. Perché osservare le indicazioni del professore se, al pari dello studente, non ha idea di come sarà il futuro? Perché sostenere le fatiche quotidiane dello studio se ciò non garantisce l’accesso ad un domani più prospero?

Sin qui, scuole e università non sembrano aver trovato una risposta adeguata (Pellegrino, 2021). Al contrario, paiono aver ridimensionato la loro missione educativa, ripiegando su una pratica di mero adattamento rispetto un futuro pericoloso: occorre “armarsi”, accumulare competenze, conoscenze, contatti per essere più competitivi e performanti degli altri e avere più possibilità di successo nella corsa. La minaccia si sostituisce in tal modo al desiderio come fondamento della relazione educativa, generando un malessere diffuso tra studentesse e studenti. Come mostra un ampio repertorio di dati, aumenta il senso di impotenza (Gidley, 2004), crolla la capacità di nutrire speranze nei confronti del futuro (Hicks, Holden 1995), si radica la convinzione che ci si salva unicamente da soli (Benassayag, Schmit, *ibidem*), all’interno di un mondo che non è possibile cambiare (Gidley, 2021).

Non c’è da stupirsi, dunque, se sempre più giovani decidono di non obbedire, si ritirano da scuola, si rifiutano di proseguire oltre. Del resto, se la corsa non ha meta, allora forse non vale neanche la pena di partire.

Un’alternativa, però, esiste. Lo stallo prodotto dalla crisi della narrazione progresso non è un vuoto. Al contrario, il prolungarsi del sentimento della crisi sollecita l’emergere di nuovi pensieri e pratiche di cambiamento (Pellegrino, 2021). Coloro che oggi “prendono congedo dal presente”, nell’impossibilità di rispecchiarsi nelle parole e nelle istituzioni del loro tempo, sono portatori di un nuovo immaginario collettivo intriso di aspirazioni (Laffi, 2014). Essi sono propriamente *contemporanei*, nel senso indicato da Agamben:

è veramente contemporaneo *colui che non coincide* perfettamente con esso [il proprio tempo] *né si adegua alle sue pretese* ed è perciò, in questo senso, inattuale; ma, proprio per questo, proprio attraverso questo scarto e questo anacronismo, egli è capace più degli altri di percepire e afferrare il suo tempo (Agamben, *Nudità*, corsivo nostro).

Questo loro essere “anacronistici”, “inattuali”, permette a studentesse, studenti, giovani precari sfiancati dalla corsa, di uscire dalla dimensione strettamente personale della crisi per mettere a fuoco le cause dello stallo inscritte nell’ordine pubblico, storico e culturale. Si diffonde così l’idea che l’insuccesso professionale, la precarietà permanente, non siano una colpa personale, ma dell’epoca che viviamo, e che non abbia pertanto senso “armarsi” e tentare di “salvarsi da soli”, ma occorra piuttosto agire per cambiare i contesti in cui si scrivono le biografie dei singoli. Si assiste così ad una progressiva smobilitazione del consenso nei confronti della corsa, mentre emerge il bisogno di un ordine sociale diverso. Le ambizioni (“come ti vedi nel prossimo futuro”), insomma, lasciano il posto alle aspirazioni (“come vedi *il mondo* futuro nel quale trovano posto i tuoi desideri”) nel modo in cui i giovani immaginano il futuro (Pellegrino, 2019).

Nel suo libro *Futuri Testardi* (2020) Pellegrino ha mappato questo “movimento tellurico” nell’immaginario sul futuro, affermando che quello che va emergendo è un bisogno diffuso di utopia.

L'esplorazione dell'immaginario collettivo dei giovani svela nuove capacità utopiche centrate su trasformazione delle città, del lavoro e così via. [...] Gli immaginari dei giovani precari cognitivi mostrano un processo carsico di formazione di una nuova coscienza collettiva di tipo ecologico e post-sviluppista, un orientamento “minimalista” se vogliamo – cioè orientato a cambiare la qualità della propria vita quotidiana più che a investirla dentro contesti ideologici che promettano una nuova – particolarmente interessanti nel nostro ragionamento perché appunto diffusi, carsici, e distanti dalle parole chiave delle agende politiche (Pellegrino *Educare in tempo di crisi del progresso. Formazione e orientamento come processi “Future Reframing”*, p. 213-214).

Come ben osserva Roberto Poli (2017), qui non si parla di utopia nel senso di un «un insieme statico, perfetto e armonioso, in contrasto con la complessità del mondo reale» (Levitas, 2014), né dell’“utopia come impossibile ricerca della perfezione”, che finisce per avere “conseguenze politiche necessariamente totalitarie” (Levitas, 2014), bensì dell’utopia come forma di “educazione del desiderio” (Abensour, 1999), quella cui si riferisce Bloch quando scrive:

L’utopia non è fuga nell’irreale, anzi, è scavo per la messa in luce delle possibilità oggettive insite nel reale e lotta per la loro realizzazione (Bloch, *il principio di speranza*, cit, p. 273).

Le utopie che popolano il nuovo immaginario emergente, insomma, non si esprimono con le parole e i concetti delle utopie “massimaliste” del Novecento, ma

attraverso un lessico nuovo, “minimalista”, che traduce in gesti quotidiani la tensione verso un presente più sostenibile e umano (Zoja, 2013). Azioni come rivendicare del tempo per sé, riscoprire il “fare disinteressato”, avere cura delle relazioni e ricercare il contatto con la natura diventano, nelle biografie dei precari cognitivi, piccoli atti sovversivi in grado di coniugare l’ideale di una “vita ben vissuta” con obiettivi sociali più ampi e profondi (Pellegrino, 2021). Il design di una buona vita diventa così vettore di trasformazione sociale, stimolando sperimentazioni e “micro-pratiche di riorganizzazione sociale” che trasformano le “utopie minime” in quelle “utopie reali” ben documentate da Wright in *Real Utopias* (2010).

La diffusione rizomatica di queste esperienze, che incorporano in pratiche concrete di cambiamento quel vasto “immaginario utopico” mappato da Pellegrino, suggerisce che dalle ceneri della narrazione Progresso sta nascendo un vocabolario politico tutto nuovo, un lessico di pensieri, azioni e ideali, cui un orientamento che si propone di abbracciare i parametri della complessità non può che guardare con grande interesse.

1.3.3 Orientamento e responsabilità sociale

Come osserva Soresi (2022), un orientamento che prenda sul serio la complessità, non può che guardare con grande attenzione al futuro, anche a quello più remoto. Concettualizzare lo sviluppo di carriera come il risultato dell’interazione non lineare fra sistemi complessi, infatti, iscrive nel futuro una grande opportunità: se piccole variazioni apportate in ingresso possono produrre grandi e imprevedibili impatti futuri, ciò significa che è possibile intervenire precocemente nei contesti più a rischio per riscrivere i finali di tanti brutti “destini già scritti” (Soresi *Ibidem*).

L’orientamento può dunque fungere da efficace *dispositivo di prevenzione e giustizia sociale* a condizione che si attivi precocemente, con modalità d’intervento personalizzate, partecipative e orientate al cambiamento di situazioni e contesti (Soresi, 2021). Tali potenzialità preventive dell’orientamento godono di sempre maggior attenzione nel panorama della ricerca internazionale sull’orientamento. Come emerge dalla ricognizione effettuata da Soresi (*ibidem*), dei 2966 articoli comparsi tra 2011 e 2020 nelle principali riviste di settore, ben 1151 (il 38,80%) “coniugano l’orientamento alle

questioni della prevenzione, della giustizia sociale e della sostenibilità”, mentre nel decennio precedente erano stati solamente 19 a fronte di 2437.

A fronte di questo interesse crescente risulta di grande rilievo quanto detto sin qua a proposito del nuovo immaginario collettivo sul futuro che va emergendo tra i più giovani. Un orientamento che si interessi alla sostenibilità e alla giustizia sociale e si proponga di accrescere l’autodeterminazione e l’empowerment di studentesse e studenti, infatti, non può che guardare con grande attenzione a quel nuovo lessico utopico che essi vanno articolando. Ignorarlo vorrebbe dire escludere i più giovani dal processo di costruzione del futuro, generando impotenza e passività. Stimolarlo, al contrario, apre a nuove e grandi possibilità:

Dissotterrare gli immaginari utopici che crescono in lunghe epoche di crisi, ecco l’obiettivo di processi di formazione e orientamento che mi interessano. Considerare questi immaginari come siti complessi composti di forme culturali sommerse, oggi prive di spazi sociali di emersione; aiutare queste aspirazioni carsiche a prendere forma, a vedersi come fatti culturali gruppal e collettivi (Pellegrino, *Educare in tempi di crisi del progresso. Formazione e orientamento come processi di “future reframing”*, p. 214).

Seguire il suggerimento di Pellegrino significa trasformare gli interventi di orientamento in occasioni per coltivare quella che Appadurai (2013) chiama “capacità di aspirare”, cioè la competenza culturale di “proiettarsi verso il futuro e gettare ponti verso di esso”, coltivando “schemi di relazioni intrisi di desideri” (Pellegrino, 2019), animati dalla convinzione che sia “possibile cambiare il presente in base a una visione di futuro” (Masini, 1993) e che la posizione di ciascuno migliorerà “solo se il mondo cambierà in meglio” (Pellegrino, *Ibidem*).

Al contrario delle *ambizioni personali*, che insistono sulla collocazione di ciascuno di noi in un futuro simile al presente nel quale la nostra posizione sociale sia migliorata, le *aspirazioni* riguardano l’idea che la nostra posizione migliorerà se il mondo attorno a noi cambierà in meglio. La capacità di aspirare rimanda a un’evoluzione collettiva e quindi riguarda la modalità relazionali attraverso cui i nostri desideri sul miglioramento sono condivisi con altri, messi in parola-azione, testati, messi in relazione al principio di realtà (Pellegrino, *Futuri Possibili*, p. 176).

La capacità di aspirare è preziosa ai fini dell’orientamento per due ordini di ragioni. In primo luogo, essa si configura come uno strumento potente per umanizzare e restituire senso alla “corsa” del lavoro, individuando nella responsabilità verso gli altri e verso le sfide del presente un’occasione preziosa per conferire un “senso di direzione”⁴

⁴ Prendo l’espressione dal teorico della complessità Snowden, che suggerisce che per navigare con successo nella complessità occorra mantenere “un senso di direzione” che funga da bussola per esplorare i

alla progettazione professionale. In secondo luogo, essa rappresenta una risorsa fondamentale per alimentare la speranza di studentesse e studenti verso il futuro (Gidley, 2004), per favorire autodeterminazione ed empowerment (Appadurai, 2013) e per “sviluppare la capacità di vedere un più ampio spettro di possibili futuri personali” (Poli, 2021), aumentando resilienza e adattabilità⁵.

A partire da questi presupposti, il LARIOS (Laboratorio di Ricerca e di Intervento per l’Orientamento alle Scelte) dell’Università di Padova va da tempo sperimentando nuove modalità di intervento che attingono dal patrimonio di concetti, pratiche e strumenti elaborati dai Future Studies per aiutare studentesse e studenti a incrementare la loro capacità di aspirare. La proposta di un “Orientamento 5.0” che ne è emersa (sintetizzata nella figura 1), pone la riflessione sul futuro al centro dell’attività di orientamento, invitando gli attori della scelta a “procedere dalla percezione e conoscenza di sé e del proprio contesto all’analisi delle minacce che stanno oscurando l’orizzonte” per mettere a fuoco le “preoccupazioni associabili al futuro”, nella consapevolezza che tramite esse “è possibile accedere al desiderio di aspirare al cambiamento e alla decisione di darsi da fare per il suo perseguimento” (Soresi, 2021).

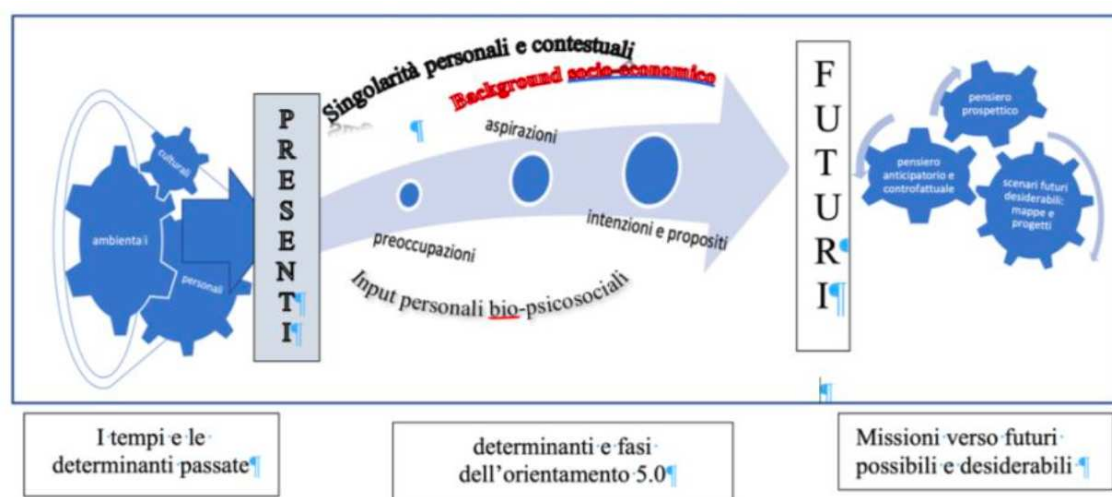


Figura 1. Tempi, determinanti, fasi e step per un Orientamento 5.0.

“possibili adiacenti” e scegliere di volta in volta quelli più coerenti per tracciare una traiettoria complessivamente dotata di senso (Snowden, 2022).

⁵ Numerosi altri impatti positivi connessi all’introduzione delle competenze di futuro a scuola meriterebbero menzione, per una trattazione più esaustiva si rinvia a Gidley (2004), Poli (2017) e Miller (2007).

In questo modo, possedere una visione di futuro, individuare dei problemi da affrontare e delle responsabilità da assumersi, diventa la base per tradurre in intenzioni, propositi e azioni una progettazione professionale che sappia coniugare benessere personale e responsabilità sociale. Chi partecipa ad un progetto di orientamento 5.0, infatti, si trova a “pensare al suo futuro formativo e professionale in termini di contributo che le sue scelte potranno fornire ad un futuro di qualità per tutti” (ibidem). Si tratta di un approccio all’orientamento ben riassunto da Soresi e Nota (2020), ove questi scrivono che:

l’orientamento deve incoraggiare le persone ad assumere una prospettiva più ampia, pensando non solo al loro interesse personale ma anche a quello degli altri, [...] individuando responsabilità da assumersi, impegni da sobbarcarsi, visioni da incarnare e imprese da intraprendere. Un orientamento di questo tipo, [...] agli studenti e alle studentesse non chiede ‘cosa vuoi fare da grande’ ma ‘di quali problemi intendi occuparti? A quale missione per un futuro migliore intendi partecipare?’. [...] É un orientamento che incoraggia a riflettere sul futuro, a cercare nuovi valori, ad aprirsi a possibilità inedite, nella convinzione che può davvero essere stimolante soffermarsi al margine del caos, a pensare il domani con curiosità, creatività e assieme agli altri. Così e solo così possiamo moltiplicare la capacità di ragazze e ragazzi di nutrire aspirazioni, di dare vita a visioni e relazioni in grado di avviare nuovi progetti, nuove traiettorie, nuove storie tutte da scrivere. (Soresi, Nota, *Orientamento e progettazione professionale*, p. 152-171).

L’orientamento 5.0 si configura come punto d’arrivo ideale di quanto detto sin qua, tracciando la fisionomia di un nuovo paradigma che sappia prendere sul serio la complessità e guardare con interesse al futuro, dando voce alle aspirazioni di studentesse e studenti per generare empowerment e contribuire alla costruzione di un futuro di qualità per tutti.

CAPITOLO 2

IL LABORATORIO NORD

Sulla base della ricognizione teorica effettuata nel capitolo precedente, è stato messo a punto un laboratorio sperimentale per provare a tradurre in veste operativa la visione di orientamento tracciata a partire dai contributi delle teorie della complessità e dei future studies. Il progetto ha preso il nome di “NORD”, in ossequio alla narrativa della navigazione per mare, che ben si presta al ritrarre l’impresa di chi tenta di orientarsi e orientare nell’era dell’incertezza. Nel presente capitolo si analizzeranno la fase di progettazione (paragrafo 2.1.2), la conduzione (paragrafo 2.2) e i risultati (paragrafo 2.3) del laboratorio.

NORD è un laboratorio collaborativo di orientamento al futuro, per “rintracciare il proprio nord geografico” nell’era dell’incertezza e incrementare la propria capacità di nutrire aspirazioni e generare impatto sulla società (Diapositiva utilizzata in sede di presentazione del laboratorio).

2.1 Le premesse

2.1.1 Laboratori di orientamento e future studies

A fronte delle molteplici sfide, dei problemi “malvagi” (Rittel, Webber, 1973), delle disuguaglianze e delle contraddizioni che caratterizzano il nostro tempo, si moltiplica nel panorama della ricerca internazionale sull’orientamento l’interesse per i temi della prevenzione, della giustizia sociale e della sostenibilità⁶. Soresi (2021) sostiene a tal proposito che per poter essere socialmente rilevante l’orientamento debba aprirsi a nuove visioni, pratiche e metodologie, stimolando le persone a pensare il proprio futuro professionale in termini di contributo che le proprie scelte possono fornire alla costruzione di futuri di qualità per tutti. Secondo l’autore non ci si può più accontentare di potenziare l’autonomia, l’autodeterminazione e l’empowerment di studentesse e studenti all’interno dei processi di orientamento, ma occorre interessarsi alla qualità dei

⁶ Dei 2966 comparsi tra 2011 e 2020 nelle principali riviste di settore, ben 1151 (il 38,80%) “coniugano l’orientamento alle questioni della prevenzione, della giustizia sociale e della sostenibilità”, mentre nel decennio precedente erano stati solamente 19 a fronte di 2437 (Soresi, 2021).

contesti, degli ambienti, incoraggiando l'assunzione di responsabilità nei confronti degli altri e delle sfide del presente.

Emerge così il profilo di un orientamento nuovo, che pensa il futuro non solo in termini di ambizioni personali, quanto piuttosto di aspirazioni al cambiamento, rimarcando il diritto-dovere di tutti di essere promotori di un futuro di qualità (ibidem). Pellegrino (2021) ha proposto in tal senso di concepire i processi di orientamento come “setting del reframing collettivo del futuro”, ovvero come spazi sociali in cui far emergere l'immaginario di studentesse e studenti a proposito del futuro, dare forma e voce alle aspirazioni e coltivare nella relazione con gli altri nuovi progetti, traiettorie e prospettive di impegno. Un orientamento di questo tipo si configurerebbe, secondo la sociologa, come un potente dispositivo in grado di aumentare la capacità di aspirare dei più giovani.

Diversi autori hanno analizzato i benefici associati all'introduzione delle competenze di futuro nei processi educativi e di orientamento.

Muovendo dal nutrito corpo di ricerche che a partire dagli anni Ottanta e Novanta hanno documentato il diffondersi di sentimenti di pessimismo, assenza di speranza e impotenza tra i più giovani⁷, Gidley (2004) sostiene che mettere in pratica attività didattiche che stimolino studentesse e studenti a immaginare scenari futuri alternativi permetta di moltiplicare ottimismo, curiosità ed empowerment.

Rubin (2000), d'altro canto, sottolinea l'urgenza di estendere tali pratiche al di là della sfera privata, dando adeguato spazio alla riflessione sui futuri collettivi. Esiste infatti una forte dissonanza tra le aspettative sui futuri personali, estremamente ottimistiche quanto irreali e le visioni relative ai futuri collettivi, ugualmente irreali ma al contrario pervase da pessimismo, allarmismi, paure e ansie (*ibidem*). Tale dissonanza genera nei più giovani un profondo senso di impotenza, indifferenza e alienazione. Occorre pertanto, come suggerisce anche Slaughter (1995), stimolare la riflessione sulle possibilità evolutive di contesti e ambienti, sperimentando diverse modalità di innovazione sociale e immaginando nuove e più avanzate forme di vita sociale ed economica.

Per fare tutto ciò bisogna introdurre in modo strutturato nelle classi nuove “competenze di futuro”, che consentano a studentesse e studenti di intuire i cambiamenti in atto nel presente, immaginare diversi futuri *possibili* e creare proattivamente condizioni

⁷ Di particolare interesse, qua, le ricerche di Hicks e Holden (1995), che hanno rilevato che la capacità di studentesse e studenti di guardare al futuro con speranza e la sensazione di poter “cambiare le cose” decrescono drammaticamente nel corso degli anni che essi passano a scuola.

favorevoli alla realizzazione di futuri *preferibili* (Scolozzi, Serpagli, Brunori, 2017). Tali competenze possono essere allenate attraverso “esercizi di futuro” (Slaughter, 1996).

Un esercizio di futuro si articola solitamente in tre macro-fasi: una fase concettuale di comprensione dei cambiamenti; una fase analitica di mappatura dei diversi futuri; una fase pro-attiva di condizionamento dei possibili futuri (Scolozzi, Serpagli, Brunori, 2017). Per descrivere il funzionamento di tale attività, è possibile ricorrere al *generic foresight process framework* proposto da Voros (2003). Ad una fase di *input*, in cui vengono proposte ai partecipanti domande che aprono alla riflessione sul futuro, segue l’analisi e l’interpretazione dei cambiamenti in atto nel presente, che a sua volta fa da base per l’immaginazione di diversi futuri alternativi possibili. Il processo produce due tipi di output: da un lato genera un ventaglio di opzioni a proposito delle azioni che è possibile intraprendere per realizzare scenari di futuro desiderabili (output *tangibile*); dall’altro stimola un cambiamento negli atteggiamenti mentali nei confronti del futuro (output *intangibile*). Entrambi gli output, tangibili e intangibili, diventano una risorsa a disposizione dell’attore della scelta nel processo di *decision making*.

A ogni macro-fase di un esercizio di futuro sono associate specifiche potenzialità educative, riportate nella tabella 1.

Tabella 1 – Fasi di un esercizio di futuro (completo), attività e obiettivi educativi (adattamento di Scolozzi, Serpagli, Brunori, 2017 dell’indagine di Bishops e Hines, 2012)

Macro-fasi	Attività	Obiettivi
Comprendere	Inquadramento (<i>framing</i> , o definizione dello scopo)	<ul style="list-style-type: none"> - Pensare in modi diversi, aperti, non riduttivi - Focalizzare le questioni importanti e i problemi più chiaramente - Essere consapevoli delle assunzioni e dei modelli mentali
Mappare	Scansione del contesto (<i>environmental scanning</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere il contesto, nella sua complessità - Riconoscere il cambiamento e evitare sorprese
	Immaginazione di futuri possibili (<i>foresight</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Produrre intuizioni più profonde in modo più creativo, ampio - Identificare una più ampia gamma di opportunità e opzioni

Condizionare	Definizione di futuri preferibili (<i>visioning</i>)	- Definire priorità e prendere migliori e più robuste decisioni
	Organizzazione per raggiungerli (<i>planning</i>)	- Costruire percorsi e tappe dal presente al futuro che consentono le premesse per il futuro desiderabile
	Implementazione del piano (<i>acting</i>)	- Catalizzare le azioni verso il cambiamento - Costruire coesione, impegno e fiducia - Costruire una comunità/organizzazione che apprende

Confrontando le potenzialità educative evidenziate da Bishops e Hines (Tabella 1) con quanto sostenuto da Pryor e Bright (2016) a proposito del “pensiero emergente” è possibile cogliere numerose affinità tra gli obiettivi e le competenze di una didattica orientata al futuro e le prescrizioni delle teorie della complessità. È ragionevole, infatti, sostenere che vedere uno spettro più ampio di futuri possibili consenta di aumentare la capacità di studentesse e studenti di “aprire nuove possibilità, generare opzioni, esplorare situazioni, porre nuove domande e considerare l’assunzione di rischi” (Pryor, Bright, 2016), aumentando le loro probabilità di successo all’interno di contesti sempre più complessi e incerti.

Si profila, insomma, una possibile sinergia tra l’“alfabetizzazione al futuro” (Miller, 2007) di studentesse e studenti e l’incremento della loro adattabilità professionale⁸. Per verificare tale ipotesi è possibile ricorrere al costrutto della *career adaptability* proposto da Savickas. Se è vero, infatti, quanto sostenuto da Hicks (2006) e Bishops e Hines (2012), allora una didattica orientata al futuro dovrebbe permettere di agire per potenziare le cosiddette cinque “C” dell’adattabilità professionale indicate dallo studioso, ovvero: incrementando la speranza e l’ottimismo verso il futuro (*concern*); accrescendo la sensazione di poter generare impatto sugli ambienti di lavoro e di vita (*control*); stimolando l’esplorazione di diversi futuri personali possibili (*curiosity*); incoraggiando ad agire con assertività per realizzare le proprie aspirazioni (*confidence*);

⁸ L’alfabetizzazione al futuro è la capacità delle persone di “pensare alle potenzialità del presente per dare origine al futuro sviluppando e interpretando storie di futuri possibili, probabili e desiderabili” (Miller, 2007).

invitando a interpretare le scelte professionali come opportunità per contribuire a costruire un futuro di qualità per sé e per gli altri (*commitment*).

Su queste basi, è possibile ipotizzare che processi di orientamento centrati sul “reframing collettivo del futuro” permettano di incrementare l’adattabilità professionale di studentesse e studenti, coniugando l’assunzione di responsabilità sociale con il potenziamento della capacità di affrontare i cambiamenti e le transizioni associate alla formazione e allo sviluppo professionale.

2.1.2 Il Laboratorio NORD

Sulla base della letteratura di riferimento è stato messo a punto un laboratorio sperimentale di “orientamento al futuro” al fine di verificare se un programma costruito ad hoc producesse incrementi negli atteggiamenti anticipatori verso il futuro e se questi, a loro volta, permettessero di aumentare la career adaptability.

Il laboratorio oggetto del presente studio ricalca il processo descritto da Voros (2003), riorganizzando le tre macro-fasi descritte da Scolozzi, Serpagli e Brunori (2017) all’interno di un processo in cinque moduli: “domande di futuro”; “immaginare futuri”; “disegnare futuri”; “costruire futuri” e “raccontare futuri”. Ciascun modulo ricorre a specifici strumenti, mutuati dai future studies e dall’esperienza del laboratorio LARIOS dell’Università di Padova.

Fase zero: domande di futuro

La *fase zero* del laboratorio NORD prevede di porre agli studenti alcune domande per avviare la riflessione sul futuro e sulle minacce che, a giudizio della comunità scientifica internazionale e delle agenzie maggiormente accreditate, si intravedono all’orizzonte:

Secondo voi, quando inizia il futuro? Inizia per tutti alla stessa ora? Secondo voi fra un po' ci sarà lavoro per tutti? Voi troverete? Vi interesserà veramente? Vi consentirà di guadagnare a sufficienza per condurre una vita dignitosa? Sarà utile? Vi darà prestigio? Vale ancora la pena studiare tanto e andare all'università? E che ne sarà dei vostri amici, dei vostri familiari tra 10, 15, 20 o 30 anni? E della vostra e della loro salute e felicità? Avremo ancora tanti immigrati? Guerre? Ci saranno ancora discriminazioni, diseguaglianze, emigrazioni di masse? Popolazioni che muoiono di fame e pestilenze? La crisi climatica riusciremo finalmente a contenerla o crollerà più o meno definitivamente i nostri ambienti naturali di vita? Le macchine, i robot, l'intelligenza artificiale saranno a nostro servizio o ci limiteranno spazi e libertà? E per tutti questi interrogativi di quanto orientamento scolastico e professione ci sarà bisogno? (Soresi, *In stampa*, p. 8)

Terminata una prima fase di discussione che coinvolge tutti i partecipanti del laboratorio, studentesse e studenti sono incoraggiati ad avviare una fase di confronto all'interno di piccoli gruppi, per dare voce alle preoccupazioni, ai desideri e alle aspettative associate al futuro. Sulla base di quanto emerso dal confronto, a ogni gruppo sintetizza alcune "domande di futuro" e avvia una ricerca sulle principali tendenze di cambiamento in atto nel presente⁹.

Fase uno: immaginare futuri

La *fase I* del laboratorio prevede l'utilizzo del "cono dei futuri" (Voros 2017) per aiutare i partecipanti a svincolarsi dalle rappresentazioni semplicistiche che caratterizzano il futuro come unico, prestabilito, prevedibile e aprire la riflessione alla molteplicità dei futuri possibili.

Il cono dei futuri, nell'adattamento proposto da Voros (ibidem), rappresenta la tassonomia dei futuri organizzata in sette classi annidate, che consentono di categorizzare i giudizi soggettivi associabili a diverse idee sul futuro sulla base alle conoscenze disponibili nel presente. Il laboratorio Nord prevede l'utilizzo di una versione semplificata del cono dei futuri (figura 2), in cui il numero di futuri è stato ridotto a tre:

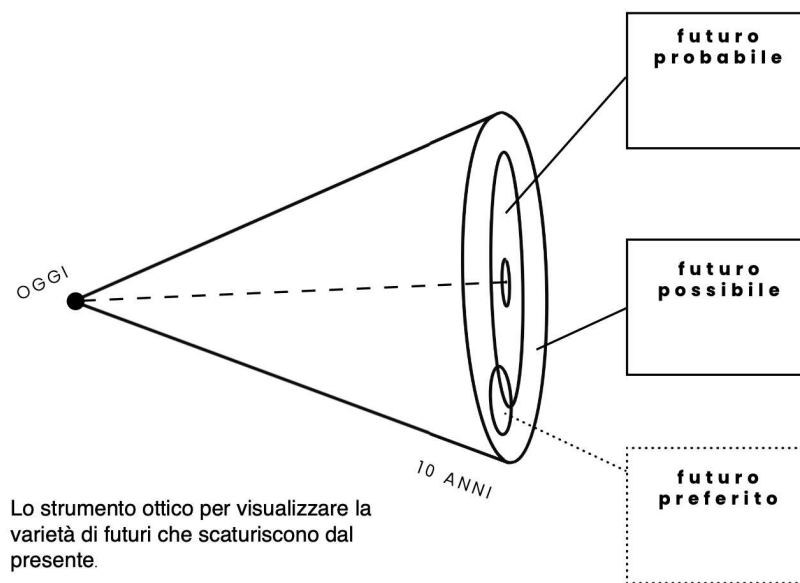
- 1) *Futuro probabile*: è il futuro estrapolato a partire dalle tendenze in atto nel presente (qualcosa *sta cambiando*). Come osserva Galtung (1982), spesso tale scenario è colonizzato da immagini negative e fa emergere paure, disperazione e pessimismo.
- 2) *Futuro possibile*: è un futuro che potrebbe compiersi in forza di conoscenze che ancora non possediamo, ma che potremmo un giorno acquisire (qualcosa

⁹ Per tendenza è un cambiamento che persiste in un periodo relativamente lungo e interessa molti gruppi sociali, cresce lentamente e sembra avere una base profonda (Scolozzi, Serpagli, Brunori 2017).

potrebbe cambiare). È uno spazio da esplorare attraverso l'immaginazione e aperto alla creazione di immagini alternative (ibidem).

- 3) *Futuro preferito*: è il futuro che si ritiene dovrebbe realizzarsi sulla base di giudizi normativi e morali (qualcosa *dovrebbe cambiare*). Oltre alle conoscenze quantitative che sostengono i futuri probabili e possibili, qui entrano in gioco valori etici, aspettative e desideri nei confronti futuro (ibidem).

Figura 2: il cono dei futuri (adattamento da Voros, 2017)



Tutto ciò che si trova oltre il vertice del cono, ovvero oltre l'attimo presente, rappresenta un futuro potenziale. La linea tratteggiata al centro del cono simboleggia l'immagine (singola) di futuro che si ottiene proiettando nell'orizzonte di tempo definito le tendenze in atto nel presente. Spostandosi dal centro del cono verso l'esterno si passa dalle categorie di futuro più ristrette, egemonizzate da trend e previsioni, a quelle più ampie e aperte all'esplorazione immaginifica e creativa.

Nel corso del Laboratorio NORD studentesse e studenti utilizzano il cono dei futuri per analizzare le rappresentazioni associate ai futuri probabili, immaginare diversi futuri possibili e generare, all'interno di piccoli gruppi di lavoro, una visione condivisa di futuro preferito.

Fase due: disegnare futuri

Diversi futuristi hanno sostenuto che pratiche educative basate sull'arte e la creatività agevolino l'alfabetizzazione al futuro, facilitando la produzione di immagini di futuri alternativi e preferiti (Slaughter, 1993; Gidley, 2002 e 2004). Per questa ragione, la *fase 2* del laboratorio invita studentesse e studenti a ricorrere ai linguaggi dell'arte per rappresentare graficamente le visioni di futuro elaborate nel corso della *fase 1*.

Nello specifico, nella prima sperimentazione del laboratorio NORD è stato chiesto a studentesse e studentesse di utilizzare il simbolismo del Terzo Paradiso proposto da Michelangelo Pistoletto per sintetizzare, visualizzare e rappresentare graficamente la visione di futuro preferito elaborata nella *fase 1*.

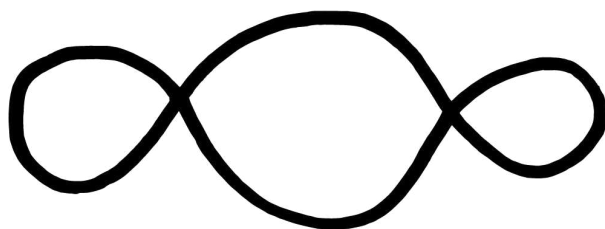


Figura 3: il simbolo del Terzo Paradiso

Riconfigurazione del segno matematico dell'infinito, il simbolo del Terzo Paradiso (figura 3), è composto da tre cerchi consecutivi. I due cerchi esterni rappresentano tutte le diversità e le antinomie, tra cui natura e artificio. Quello centrale è la compenetrazione fra i cerchi opposti e rappresenta il grembo generativo in cui immaginare il futuro assieme agli altri, rispettando il principio di responsabilità¹⁰.

Il Terzo Paradiso si configura come un potente richiamo artistico a prendersi cura del futuro, facendosi promotori e costruttori di futuri di qualità e assumendo responsabilità nei confronti degli altri, della terra e delle sfide del presente. Nelle intenzioni dell'artista il simbolo rappresenta un progetto globale di valorizzazione della funzione dell'arte come strumento di trasformazione sociale responsabile (Pistoletto, 2022).¹¹

¹⁰ <http://terzoparadiso.org/what-is>

¹¹ Per valorizzare il ruolo del simbolo all'interno dell'attività, quest'ultima si è svolta a Cittadellarte, il laboratorio-scuola allestito da Michelangelo Pistoletto a Biella e dedicato allo studio, alla sperimentazione e allo sviluppo di pratiche che traducono in realtà il simbolo del Terzo Paradiso. In tal modo l'esperienza si è potuta arricchire anche di attività di didattica outdoor.

Fase tre: costruire futuri

Per stimolare l'assunzione di responsabilità nei confronti della visione di futuro generata nelle *fasi 1 e 2*, il laboratorio fa ricorso alla nozione di "missione possibile" proposta da Nota e colleghi (2019). Secondo gli autori è possibile muovere da una visione di futuro per aiutare studentesse e studenti a individuare sfide da fronteggiare, problemi da ridimensionare, impegni da assumersi per contribuire, attraverso la propria attività professionale, per farsi promotori di un domani di qualità per sé e per gli altri. Ciò permette di individuare una propria "missione possibile", in vista della quale identificare competenze da potenziare, condizioni da stimolare, occasioni da ricercare ed esplorare con curiosità (ibidem).

In sintonia con quanto proposto dagli autori, nella terza fase del Laboratorio NORD i gruppi elencano possibili azioni e imprese da intraprendere per contribuire a realizzare il futuro preferito immaginato nella *fase 1* e rappresentato nella *fase 2*. Il confronto collettivo funge poi da base per ciascun partecipante per individuare la propria "missione possibile".

Individuata e descritta la "missione possibile", ai partecipanti viene chiesto di elencare alcune attività professionali che potrebbero svolgere per contribuire proattivamente a realizzarla. In questa fase si stimolano studentesse e studenti a ricercare professioni diverse rispetto a quelle più comunemente sponsorizzate al termine delle scuole secondarie (ingegnere, medico, avvocato...) e ad immaginarne di nuove, magari ibridando saperi tradizionalmente considerati "distanti".

Fase quattro: raccontare futuri

Seguendo l'approccio di Scolozzi, Serpagli e Brunori (2017) e raccogliendo l'invito del Life Design International Research Group a valorizzare le narrazioni all'interno dei processi di orientamento (Savickas et al., 2009), l'ultima fase del laboratorio prevede infine di collaborare all'interno del gruppo per riordinare tutte le informazioni prodotte nel corso dell'attività in un'unica storia dotata di logica, consistenza e coerenza interna.

2.2 Il progetto

Il progetto “NORD: Orientarsi a Scuola nel segno del Terzo Paradiso” è stato promosso dall’Istituto d’Istruzione Superiore Liceo Daniele Crespi di Busto Arsizio, in collaborazione con IIS Eugenio Bona di Biella, nell’ambito del programma “S@LT Steam Academy languages and technologies” e si è svolto a Biella dal 27 al 29 gennaio 2021. L’attività ha avuto luogo all’interno dei locali di Cittadellarte e ha beneficiato del supporto e del coinvolgimento attivo della Fondazione Michelangelo Pistoletto.

Il progetto ha previsto l’organizzazione di tre laboratori residenziali di orientamento della durata di tre giorni rivolti a studentesse e studenti appartenenti a tre diversi livelli di istruzione: scuole primarie (quarto e quinto anno di corso); scuole secondarie di primo grado (secondo e terzo anno di corso); scuole secondarie di secondo grado (terzo e quarto anno di corso). Il presente studio prende in analisi l’attività rivolta a studentesse e studenti delle scuole secondarie di secondo grado.

Hanno partecipato al progetto, rispondendo all’open call pubblicata dal Liceo Danieli Crespi, 8 istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado (4 istituti tecnici e 4 licei). A ciascuna di esse è stato chiesto di candidare una delegazione composta da 5 persone: 1 professore; 2 studentesse; 2 studenti. Non sono stati specificati criteri in base ai quali selezionare la delegazione dei discenti, la cui scelta è stata lasciata a discrezione delle scuole. Le candidature delle istituzioni scolastiche, invece, sono state selezionate sulla base dei seguenti criteri, in ordine di priorità: motivazione della presentazione della candidatura; precedenti esperienze rilevanti in relazione alle tematiche affrontate anche in occasione di eventi di progettazione e prototipazione; rappresentanza geografica (provenienza da regioni e province differenti).

2.2.1 I destinatari

Il laboratorio oggetto del presente studio ha coinvolto 34 studentesse e studenti della scuola secondaria di secondo grado, provenienti da 7 diverse province (Alessandria, Torino, Varese, Pescara, Bergamo, Roma, Biella) e 4 regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Abruzzo, Lazio). Tra i partecipanti, 18 (52%) erano iscritti al quarto anno e 16 (48%) al terzo; 16 (48%) erano maschi e 18 (52%) femmine. Gli indirizzi di studio rappresentati all’interno del laboratorio, complessivamente, sono stati 9: turistico;

elettronica e automazione; grafica; design ceramica; relazioni internazionali e marketing; sociosanitario; liceo classico; liceo scientifico; liceo delle scienze applicate.

2.2.2 Gli strumenti di valutazione

Al fine di verificare se il laboratorio producesse incrementi negli atteggiamenti anticipatori verso il futuro e se questi, a loro volta, permettessero di aumentare la career adaptability, sono stati utilizzati due strumenti quantitativi in sede di pre-test e post-test: la *Scala delle Conseguenze Future* (adattamento italiano del “Consideration of Future Consequences Scale” di Strathman et al., 1994 a cura di Soresi, La.R.I.O.S., 2023) e il *Career Adapt-abilities Inventory* (Soresi, Nota, & Ferrari, 2012).

Scala delle Conseguenze Future (adattamento italiano del Larios, 2023)

Lo strumento è un adattamento della versione del questionario del 1994 di Strathman e propone 12 affermazioni che si riferiscono a come le persone tendono a porsi nei confronti del futuro. In questo caso, possiamo dire che il questionario è suddivisibile in due tipologie di affermazioni:

- 1) Le affermazioni volte al presente ($\alpha = .74$) sono 7 ed indagano quanto un soggetto è concentrato sull’oggi piuttosto che sul domani (es.: “Scelgo come comportarmi considerando soprattutto le urgenze, ciò che è questione di pochi giorni o poche settimane”);
- 2) Le affermazioni volte al futuro ($\alpha = .73$) sono 5 e analizzano quanto un partecipante è volto verso una progettazione a più ampio raggio e che non si ferma, quindi, solo all’oggi. Un esempio di item che fa parte di questo blocco è “Sono una persona che preferisce fare oggi ciò che potrà avere conseguenze positive solo a lungo termine, anche a distanza di decenni, piuttosto che comportarmi pensando solo alle conseguenze immediate e vicine”.

Ragazze e ragazzi sono invitati ad esprimere il loro grado di accordo o meno con questi item tramite una scala Likert che va da 1 a 5, dove il punteggio 1 indica “Non si adatta per nulla alla mia situazione” e il punteggio 5 sta per “Si adatta perfettamente alla mia situazione”.

Career Adapt-abilities Inventory (Soresi, Nota, & Ferrari, 2012)

Lo strumento è costituito da 35 item che vanno a indagare le risorse a cui le persone attingono per affrontare i cambiamenti e le transizioni, come per esempio da una scuola ad un'altra, da un lavoro ad un altro oppure dalla scuola al lavoro ($\alpha =$). Alcuni esempi di item riportati in questo questionario sono “Prepararmi per il futuro”, “Essere perseverante”, “Difendere i miei punti di vista”, “Contare su me stesso/a”. I partecipanti sono invitati ad indicare quanto ritengono di possedere ognuna di queste abilità tramite una scala Likert a 5 punti dove: il punteggio 1 sta per “posseggo molto poco questa capacità”, 2 corrisponde a “posseggo poco questa capacità”, 3 sta per “posseggo abbastanza questa capacità”, 4 indica “posseggo molto questa capacità” e, infine, il valore 5 indica “posseggo moltissimo questa capacità”.

2.2.3 Spazi e strumenti

Il laboratorio NORD si è svolto in modalità residenziale presso la sala delle colonne di Cittadellarte a Biella, dal 27 al 29 gennaio 2023. Lo spazio, ampio e modulabile, è stato dotato di sei tavoli circolari (uno per ciascun gruppo), prese elettriche, schermi per le fasi di presentazione frontale, computer portatili e materiali di cancelleria a disposizione dei partecipanti. La disposizione di tavoli e sedie è stata curata in modo da stimolare la partecipazione attiva di tutti e promuovere un clima di collaborazione e scambio tra i partecipanti.

2.2.4 La procedura

L'attività si è articolata in cinque sessioni di lavoro: quattro della durata di 4 ore e una, più breve, della durata di 1 ora e 30 minuti (dedicata alla fase 0). Ogni sessione è stata moderata da due formatori e dedicata allo svolgimento di una delle cinque fasi del laboratorio. Le sessioni di lavoro sono state precedute da un'attività di presentazione del progetto, nel corso della quale sono stati illustrati ai partecipanti gli obiettivi, gli ancoraggi teorici e la visione di orientamento alla base dell'intervento.

Gli strumenti di valutazione sono stati trasmessi e compilati in modalità digitale dai partecipanti prima dell'inizio della presentazione del laboratorio (*pre-test*). Si riportano di seguito le descrizioni degli strumenti fornite a studentesse e studenti.

Scala delle conseguenze future.

Questo questionario propone una serie di affermazioni che si riferiscono a come le persone si pongono nei confronti del futuro. Leggile una alla volta ed indica quanto ritieni possa descriverti: se ritieni che *Non si adatti per nulla alla tua situazione* segna l'1; se invece ritieni che si adatti perfettamente segna il 5. Puoi ovviamente utilizzare anche il 2, il 3 e il 4 che rappresentano le situazioni intermedie. (L'adattamento italiano del questionario è a cura del LARIOS, Università di Padova, 2023).

Career adapt-abilities inventory

Questo questionario considera le modalità con le quali le persone affrontano i cambiamenti e le transizioni (da una scuola ad un'altra; da un lavoro ad un altro; dalla scuola al lavoro). Ti preghiamo di leggere con attenzione l'elenco di abilità qui di seguito riportato e di indicare quanto ritieni di possedere ognuna di esse. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

- 1 sta per "posseggo molto poco questa capacità";
- 2 sta per "posseggo poco questa capacità";
- 3 sta per "posseggo abbastanza questa capacità";
- 4 sta per "posseggo molto questa capacità";
- 5 sta per "posseggo moltissimo questa capacità".

Qui non ci sono risposte giuste o sbagliate; ciò che è importante è il tuo modo di pensare e di comportarti. (Adattamento italiano del questionario a cura di Soresi, Nota e Ferrari, 2012)

Al termine delle attività, prima di lasciare la sede di svolgimento del laboratorio, ciascun partecipante ha compilato nuovamente i due questionari (*post-test*).

I gruppi di lavoro

Poiché, come osservano Soresi e Nota (2020), le aspirazioni non si manifestano nella solitudine o nell'isolamento, ma nelle relazioni, grazie al contatto interpersonale, ai partecipanti del laboratorio NORD è stato chiesto di collaborare all'interno di 6 gruppi di lavoro (di cui quattro costituiti da 6 persone e due costituiti da 5 persone). I gruppi sono stati costruiti in modo da favorire il massimo grado di eterogeneità tra i partecipanti in termini di sesso, provenienza geografica e indirizzo di studi, così da stimolare l'incontro e la contaminazione tra storie, saperi e aspirazioni diverse.

I materiali didattici

Il laboratorio ha previsto l'utilizzo di diversi materiali didattici, suddivisibili in due categorie: i materiali ad uso individuale e i materiali ad uso collettivo.

- a) I materiali didattici ad uso individuale sono stati raccolti all'interno di un unico *diario di spedizione*, composto da 10 pagine contenenti canvas e illustrazioni grafiche volte a facilitare l'utilizzo del cono dei futuri (fase 1), a

supportare le sessioni di brainstorming e riflessione individuale (fasi 1 e 3), e a progettare l'intervento sul simbolo del terzo paradiso (fase 2).

- b) I materiali didattici collettivi, invece, comprendevano un cartellone narrativo di 70x100 cm, diviso in quattro quadranti, su cui tenere traccia degli esiti di tutte le attività svolte dal gruppo, e un drappo di stoffa di dimensioni 60x50 cm, utilizzato come supporto per le attività di produzione artistica collaborativa.

Fase 0: domande di futuro

Nel corso della fase zero sono state proposte ai partecipanti otto domande per avviare la riflessione sul futuro e su alcune grandi minacce collettive che si intravedono all'orizzonte:

1. Secondo voi, quando inizia il futuro?
2. Tra 30 anni le persone saranno mediamente più o meno felici rispetto ad ora?
3. Le disuguaglianze saranno maggiori o minori?
4. Riusciremo a contenere la crisi climatica o i nostri ambienti naturali di vita arriveranno al collasso?
5. L'intelligenza artificiale sarà al nostro servizio o limiterà i nostri spazi e libertà?
6. Riusciremo ad assicurare salute e benessere per tutti?
7. Nel futuro sarà più o meno importante studiare?
8. I vostri figli vivranno meglio o peggio, rispetto a voi?

Al termine di una prima fase di discussione in modalità plenaria, i partecipanti hanno avviato una fase di confronto all'interno del gruppo, condividendo preoccupazioni, desideri e aspettative a proposito del futuro. Sulla base di quanto emerso, ogni gruppo ha poi condotto una ricerca a proposito delle principali tendenze di cambiamento in atto nel presente.

Fase 1: immaginare futuri

A partire dalla mappatura dei cambiamenti in atto nel presente, ciascun partecipante ha utilizzato il cono dei futuri per esplorare la propria visione di futuro

probabile e immaginare un futuro possibile divergente. Le immagini di futuri probabili e possibili così prodotte sono state sintetizzate da ciascuno attraverso la scelta di una parola chiave o di una locuzione sintetica e annotate all'interno del diario di spedizione.

Una volta generate le parole, ciascun gruppo si è riunito e ha avviato un esercizio di analisi collettiva delle coppie di futuri probabili e possibili, nel corso della quale ogni partecipante ha restituito le informazioni depositate sul proprio diario di spedizione, sostenendo le ragioni a sostegno della scelta dei termini. A ciascun gruppo è stato successivamente chiesto di valutare le connessioni esistenti o potenziali tra tutte le coppie di futuri condivise e di collaborare per mettere a fuoco una visione collettiva di futuro preferito.

Fase 2: disegnare futuri

La *fase 2* del laboratorio ha previsto un'attività outdoor di esplorazione di Cittadellarte, sede del più grande centro artistico dedicato allo studio, alla sperimentazione e allo sviluppo di pratiche che traducono in realtà il simbolo del Terzo Paradiso. L'esplorazione è stata funzionale ad approfondire la conoscenza del simbolo Terzo Paradiso ed avviare la riflessione sul ruolo che l'arte può svolgere nei processi di *visioning* collaborativo del futuro.

Al termine dell'esplorazione, è stato chiesto a ciascun partecipante di intervenire individualmente sul simbolo del Terzo Paradiso per trasformarlo nel luogo grafico della propria visione di futuro preferito. Le rappresentazioni così generate sono poi state presentate all'interno dei gruppi di lavoro e sono servite da base per avviare un processo creativo collaborativo, che ha portato alla co-generazione di una raffigurazione grafica condivisa del futuro preferito generato nella *fase 1*. La rappresentazione è stata riprodotta su un drappo di cotone di 60x50 cm, cui è stato dato il nome di "Bandiera di Futuro".

Fase 3: costruire futuri

Nel terzo modulo del laboratorio è stato chiesto a ciascun gruppo di avviare un'attività di brainstorming collettivo per individuare possibili azioni da svolgere per favorire la realizzazione del futuro preferito immaginato nelle *fasi 1* e *2*. I risultati del brainstorming hanno aiutato ciascun partecipante a individuare problemi da affrontare, imprese da realizzare e sfide da affrontare per contribuire a costruire la visione di futuro

generata assieme ai propri compagni. Ognuno ha dunque scelto una specifica responsabilità da assumersi e ha formalizzato il proprio impegno attraverso la definizione di una “missione possibile”.

Individuata e descritta la “missione possibile”, ai partecipanti è stato chiesto di identificare tre attività professionali che avrebbero potuto svolgere per contribuire proattivamente a realizzarla. La ricerca delle professioni è stata strutturata in modo da incoraggiare studentesse e studenti a considerare un ventaglio di attività più ampio rispetto a quelle più comunemente sponsorizzate al termine delle scuole superiori. Per questa ragione, l’esercizio si è svolto in tre fasi: dapprima è stato chiesto in modo generico ai partecipanti di descrivere un’attività che avrebbero potuto intraprendere; a seguire, è stato chiesto loro di individuare una seconda attività che avrebbero potuto svolgere nel caso in cui la prima non fosse più stata disponibile (per esempio a causa di mutamenti imprevisti nel mercato del lavoro); da ultimo, ognuno è stato invitato a immaginare una professione che ancora non esiste, riflettendo sulle nuove competenze e saperi che si renderanno necessari per affrontare le sfide collettive che si intravedono all’orizzonte.

Fase 4: raccontare futuri

Nell’ultima fase, ciascun partecipante ha condiviso con il proprio gruppo di lavoro le informazioni prodotte a proposito della propria missione possibile e delle tre professioni a essa associate, con l’obiettivo di valutare potenziali sinergie e collaborazioni con le missioni e professioni individuate dai compagni. Gli esiti del confronto sono serviti per aggiornare e arricchire la “bandiera di futuro” realizzata nella *fase 2*.

A ciascun gruppo è stato in seguito chiesto di unire in un’unica trama narrativa tutte le informazioni prodotte nel corso delle cinque fasi del laboratorio, curando un racconto corale in grado di presentare la visione di futuro, la bandiera e le missioni e professioni generate. Le sei “storie di futuro” così prodotte sono state infine condivise con tutti i partecipanti, i formatori e i docenti accompagnatori nell’ambito di una sessione conclusiva di presentazione e discussione degli esiti del laboratorio.

2.3 La valutazione del progetto

2.3.1 I risultati

Al fine di analizzare le ipotesi sopra riportate sono state condotte delle analisi preliminari di correlazione prima (Tabella 2) e dopo l'intervento (Tabella 3). Dall'analisi dei risultati emerge una correlazione positiva tra adattabilità e pensieri anticipatori sui futuri, sia nelle rilevazioni precedenti (r. 711) che successive all'intervento (r. 706). Il dato conferma che all'aumentare dei pensieri anticipatori verso il futuro aumenta anche l'adattabilità e viceversa.

Tabella 2 – Correlazioni tra Career Adaptability e Pensieri anticipatori sui futuri prima dell'intervento

	Concern	Control	Curiosity	Confidence	Collaboration	totcai	FUTURO	URGENZA
Concern	1	,558**	0,113	0,378	,538**	,721**	,761**	0,216
Control		1	0,303	,626**	,415*	,721**	,478*	0,277
Curiosity			1	,643**	0,114	,528**	0,187	0,144
Confidence				1	,589**	,852**	,477*	0,266
Collaboration					1	,814**	,607**	0,327
Totcai						1	,711**	0,345
FUTURO							1	0,28
URGENZA								1

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tabella 3 – Correlazioni tra Career Adaptability e Pensieri anticipatori sui futuri dopo l'intervento

	Concern	Control	Curiosity	Confidence	Collaboration	Totcai	Futuro	Urgenza
Concern	1	,609**	,723**	,585**	0,284	,764**	,536**	0,122
Control		1	,637**	,667**	0,213	,727**	,453*	0,092
Curiosity			1	,730**	,388*	,842**	,500**	-0,077
Confidence				1	,526**	,877**	,489**	-0,277
Collaboration					1	,715**	,669**	-0,196
Totcai						1	,706**	-0,113
Futuro							1	0,138
Urgenza								1

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative nell'adattabilità e i pensieri anticipativi, al termine dell'intervento è stata svolta anche un'analisi di varianza univariata (Tabella 4). Dall'analisi non emergono differenze statisticamente significative, ma si sottolineano comunque incrementi nei valori medi relativi alla preoccupazione verso il futuro, alla curiosità e alla fiducia. Cresce anche la propensione verso la progettazione di lungo periodo¹².

Tabella 4 – Analisi di varianza univariata

¹² In modo apparentemente contraddittorio, cresce anche il dato relativo alla concentrazione sul presente. Tale dato, tuttavia, potrebbe suggerire una maggior presa di consapevolezza nei confronti delle urgenze del presente, che ben si concilierebbe con lo sviluppo di un pensiero sul futuro di più lungo periodo.

	Pre		Post	
	M	DS	M	DS
Concern	23	3,99037	23,3704	3,46575
Control	23,9259	2,36848	23,3704	3,46575
Curiosity	22,2593	3,56902	23,0741	3,30415
Confidence	22,9259	3,16138	23,2222	3,59843
Collaboration	42,3333	6,12686	42,2593	5,98455
Tocai	134,4444	14,1512	136,4815	15,12097
Futuro	21,2963	3,27948	21,8519	3,44968
Urgenza	15,1111	2,93956	15,7407	3,86894

2.3.2 La valutazione

Traendo ispirazione dal crescente numero di studi che applicano gli strumenti e le categorie dei futures studies ai processi di orientamento (Poli 2019; 2021; Soresi 2021; Pellegrino 2021), è stato messo a punto un intervento per verificare se un'attività laboratoriale di "reframing collettivo del futuro"¹³ potesse incrementare l'adattabilità professionale di studentesse e studenti.

Dall'analisi sono emersi due dati di particolare interesse. In primo luogo, risulta verificata la correlazione positiva tra pensieri anticipatori sul futuro e adattabilità professionale. Ciò pare confermare l'ipotesi in base alla quale l'assunzione di responsabilità nei confronti di una visione di futuro desiderabile aiuterebbe a incrementare l'adattabilità professionale di studentesse e studenti, migliorando la capacità di aspirare a una vita migliore.

In secondo luogo, seppur le differenze nell'adattabilità e i pensieri anticipativi, al termine dell'intervento, non risultino statisticamente significative, le variazioni nei valori medi relativi alla preoccupazione verso il futuro, alla curiosità, alla fiducia e alla progettazione ad ampio raggio vanno tutte nella direzione auspicata, incoraggiando a proseguire la sperimentazione con un maggior numero di studenti.

Limiti e implicazioni per il futuro

¹³ Si prende qui in prestito il termine utilizzato da Pellegrino (2019) per indicare un'attività di visioning collaborativo del futuro fortemente improntata alla prosocialità e all'assunzione di responsabilità nei confronti della costruzione di futuri di qualità per tutti.

Nel commentare i risultati del laboratorio occorre fare menzione di alcuni limiti che la sperimentazione ha riscontrato sotto il profilo dei tempi di svolgimento, dell'utilizzo del cono dei futuri e degli strumenti di valutazione.

Per quanto concerne i tempi di svolgimento, un potenziale elemento di criticità è rappresentato dal ritmo intensivo con cui si è svolto il laboratorio. A tal proposito, è opportuno rilevare quanto osservato da Roberto Poli (2019) in merito alla durata dei laboratori di futuro. Secondo l'autore, la conduzione di tali attività richiederebbe tra le 15 e le 20 ore, con un ritmo di circa due ore la settimana. Uno svolgimento troppo rapido, a giudizio del sociologo, comprometterebbe la buona riuscita dell'intervento. Per questa ragione, appare opportuno condurre ulteriori sperimentazioni per verificare se distribuire l'attività su un arco di tempo più ampio, consenta di incrementare i benefici per i partecipanti. Va ad ogni modo precisato che l'entità relativamente contenuta delle variazioni registrate nei valori inerenti ai pensieri anticipatori e all'adattabilità professionale non può spiegarsi unicamente con riferimento ai ritmi di conduzione del laboratorio. Essa, al contrario, rinvia alla necessità di inserire progetti come NORD all'interno di più ampi processi di orientamento pluriennali. Per intervenire su costrutti quali la consapevolezza, la riflessività, la condivisione, il senso di responsabilità sociale e le aspirazioni, occorre infatti "dare tempo al tempo" (Soresi, Nota, 2020), attivandosi ben prima della quarta superiore.

Un secondo limite del laboratorio risiede nell'impiego che si è fatto del cono dei futuri. Un utilizzo proficuo del framework proposto da Voros (2017) presuppone infatti che gli studenti siano dotati di precisi strumenti cognitivi, a cominciare da un'adeguata conoscenza dei problemi sociali che li riguardano più da vicino. Il cono diventa uno strumento potente laddove ci sono categorie da rimaneggiare, regole da rinegoziare e aspetti del presente da rimettere in discussione: se questi mancano il suo utilizzo rischia di tradursi in un esercizio vuoto e autoreferenziale. Per questa ragione, prima di iniziare un laboratorio di futuro è essenziale mettere a fuoco i problemi collettivi, le ingiustizie e le contraddizioni che si vogliono mettere al centro dell'intervento, affinché l'immaginazione di futuri alternativi diventi un'occasione per trasformare l'indignazione in aspirazione, alimentando nuove azioni e progettazioni all'insegna della responsabilità sociale. Questo aspetto del laboratorio, seppur già parzialmente presente nella prima edizione di NORD, potrà sicuramente essere potenziato nel corso di successive

sperimentazioni. A tal proposito, un punto interessante da cui partire potrebbe essere il lavoro svolto da Watts, Diemer e Voight (2011) a proposito della cosiddetta *critical consciousness*.

Da ultimo, per poter meglio esplorare le variazioni nel modo in cui studentesse e studenti pensano al futuro prima e dopo l'esperienza, appare opportuno, in vista di nuove sperimentazioni, adottare nuovi strumenti di valutazione di natura qualitativa. Questi permetterebbero di mappare l'evoluzione delle categorie e del lessico cui i partecipanti articolano le proprie visioni di futuro, consentendo di saggiare l'incremento delle capacità anticipatorie al termine dell'intervento. Inoltre, per aumentare l'efficacia degli strumenti quantitativi già in essere, risulta auspicabile anticipare la somministrazione del pre-test ad una settimana prima dell'inizio del laboratorio e predisporre una terza rilevazione a distanza di qualche mese dal post-test.

CONCLUSIONI

Le analisi condotte in occasione del Laboratorio NORD hanno confermato l'ipotesi che coltivare le capacità anticipatorie di studentesse e studenti consenta di rafforzare la loro adattabilità professionale, preparandoli a navigare più agevolmente nell'“era dell'incertezza”. Educare alla complessità ed educare al futuro, dunque, si configurano come due esigenze complementari, che suggeriscono l'urgenza di esplorare nuove sinergie tra orientamento, teorie della complessità e future studies.

Per questa ragione, sulla base di quanto osservato in occasione del progetto NORD, appare opportuno estendere l'attività di ricerca, coinvolgendo un numero maggiore di studentesse e studenti nella sperimentazione di laboratori residenziali, che sappiano coniugare alfabetizzazione al futuro e responsabilità sociale.

BIBLIOGRAFIA

- Abensour M. (1999). William Morris: The Politics of Romance. In M. Blechman (Ed.), *Revolutionary Romanticism*. City Lights Books.
- Agamben, G. (2009). *Nudità*. Nottetempo.
- Amundson, N. (2003a). *Active engagement: Enhancing the career counseling process*. Richmond, BC: Ergon Communications.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. Verso.
- Beare, H. and R. Slaughter (1993). *Education for the Twenty-first Century*. Routledge.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi* (9 ed.). Feltrinelli.
- Bennis, W., Nanus, B (1993). *Leader, anatomia della leadership : le 4 chiavi della leadership effettiva* (4. ed). F. Angeli
- Bloch (2019). *Il principio di Speranza*. Mimesis.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 19–36.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Chan, E., & Rijanto, J. (2009). The dimensions of chance career episodes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1): 14–25.
- Bright, J. W., & Pryor, R. G. L. (2012). chaos theory of careers in career education. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 28(1), 10–20.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., & Pennie, O. (2022). Chaos Theory of Careers: Standing Out Not Fitting In. *Asia Pacific Journal Career Development Journal* (Vol. 5, Issue 2), pp. 2-14.
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children. *Econometrica*, 90(1).
- Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. Medium.
- Colamedici, A., Gangitano M. (2023). *Ma chi me lo fa fare? Come il lavoro ci ha illuso: la fine dell'incantesimo*. HarperCollins Italia.
- Conklin, J. (1996). The age of design. Techn. Ber., Working paper, <http://cognexus.org/ageofdesign.pdf>, 27, 2009.
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatica di essere se stessi : depressione e società*. Einaudi.
- Galtung, J. (1982). *Schooling, Education and the Future*. Malmö, Sweden, Department of Education and Psychology Research, Lund University.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Gidley, J. (2002). Holistic Education and Visions of Rehumanised Futures. *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*. J. Gidley and S. Inayatullah. Westport, Connecticut, Praeger
- Gidley, J. M., Batemen, D., Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, practice and potential*. Monograph Series No. 5, Australian Foresight Institute Swinburne University.
- Gidley, J. F. (2021). *Il futuro: una breve introduzione*. IF Press.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, pp. 111–124.
- Han, B. C. (2012). *La società della stanchezza*. Nottetempo.

- Haslberger, A. (2005). The complexities of expatriate adaptation. *Human Resources Management*, 15, pp. 160–180.
- Hicks, D., Holden, C. (1995). *Visions of the Future: Why we Need to Teach for Tomorrow*. London. Trentham Books.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1).
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo : soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. GLF editori Laterza.
- Laffi, S. (2015). *Crescere nonostante. Un romanzo di formazione*. Edizioni dell'Asino.
- Lorenz, E. (1972). Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?. Paper presented at Annual Meeting. *Am. Assoc. for the Adv. of Sci., 139th Meeting*.
- Masini, E. (1993). *Why Future Studies?*. Grey Seal.
- Miller R. (2007), Futures literacy: A hybrid strategic scenario method, *Futures* 39 (4):341–362.
- Nota, L. Soresi, S., Ginevra, M.C., Santilli, S. e Di Maggio, I (2019). Gli strumenti del progetto “Stay passionate, courageous, inclusive, sustainable” per un orientamento a vantaggio del perseguimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. *Paper presentato al XIX Congresso nazionale SIO*
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Houghton Mifflin, Boston.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili : il domani per le scienze sociali di oggi*. Ombre corte.
- Pellegrino, V. (2020). *Futuri testardi : la ricerca sociale per l'elaborazione del “dopo-sviluppo”*. Ombre corte.
- Pellegrino, V. (2021). Educare in tempo di crisi del progresso. Formazione e orientamento come processi di “future reframing”. In Soresi, S. (Cur.), *L'orientamento non è più quello di una volta* (pp. 215-218). Studium.
- Pink, D. (2005). A Whole New Mind. In *Harvard Business Review* (Vol. 28, Issue 5).
- Pistoletto, M (2022). *La formula della creazione*. Cittadellarte Edizioni.
- Poli, R. (2017). Capacità di aspirare e uso del futuro. *Ricercazione* 9(2), 139-146
- Poli, R. (2019). *Lavorare con il futuro. Idee e strumenti per governare l'incertezza*. Egea.
- Poli, R. (2021). Pedagogia e futuro. Introduzione alla Futures Literacy. In Soresi, S. (Cur.), *L'orientamento non è più quello di una volta* (pp. 23-33). Studium.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. (2003). The Chaos Theory of Careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 12–20.
- Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The Chaos Theory of Careers: A New Perspective on Working in the Twenty-First Century*. Routledge
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1), pp. 4–12.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2016). Chaos and constructivism: counseling for career development in a complex and changing world. In Mary McMahan (ed). *Career Counseling: Constructivist Approaches*. 2nd Edition. Routledge.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2).

- Rushkoff, D., Orrao, S., Giri, G. (2014). *Presente continuo : quando tutto accade ora*. Codice.
- Savickas, M. L. & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In B. W. Walsh and M. L. Savickas (eds.), *A handbook of vocational psychology* (3rd ed.). Routledge.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), pp. 239-250.
- Scolozzi, Serpagli, Brunori (2017). *Anticipare future professioni del turismo di montagna. Un progetto pilota sulla didattica orientata al futuro per le scuole secondarie di secondo grado*. Reverdito Editore.
- Slaughter, R. (1995). *Futures Tools and Techniques*. Melbourne, Futures Studies Centre.
- Slaughter, R. A., (1996), (Ed.) *The Knowledge Base of Futures Studies*, DDM Media, Hawthorn, Victoria, Australia .
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11).
- Soresi, S. (2022). L'orientamento 5.0: quello che non si accontenta di valutare e profilare. *In stampa*.
- Soresi, S. (2021). L'orientamento come dispositivo di prevenzione. In Soresi, S. (Cur.), *L'orientamento non è più quello di una volta* (pp. 34-57). Studium.
- Soresi, S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il mulino.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso.
- Watts, R. J., Diemer, M. A., & Voight, A. M. (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New directions for child and adolescent development*, 2011(134), 43-57.
- Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. *Foresight*, vol.5, no.3, pp.10–21, 2003
- Voros, J. (2017). *The Futures Cone, use and history*, <https://thevoroscope.com/2017/02/24/the-futures-cone-use-and-history/>
- Zoja, L. (2013). *Utopie minimaliste. Un mondo più desiderabile anche senza eroi*. Chiarelettere.