ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Ignoti nulla cupido: esplorate, desiderate, scoprite. Conoscere sé stessi e i propri interessi per maturare scelte consapevoli

Ignoti nulla cupido: explore, desire, discover. Knowing oneself and interest to make conscious choices

Federica De Carlo
Università degli Studi Roma Tre, Italia, federica.decarlo@uniroma3.it

ABSTRACT
La definizione teoretica degli interessi è da sempre oggetto di studio da parte di numerosi autori. Pedagogisti, filosofi e psicologi nei secoli ne hanno ribadito la rilevanza ritenendoli elementi rappresentativi dei bisogni più profondi della persona e reputandoli fattori determinanti ed elettivi nel processo di presa di scelta. Per queste caratteristiche distintive gli interessi nel tempo si sono configurati come uno strumento-chiave su cui fare leva per favorire la crescita individuale in prospettiva maturativa operando in due momenti specifici: nella fase di transizione scolastica, onde evitare che gli studenti intraprendano percorsi formativi e professionali non coerenti con le loro aspettative e nell'offrire l'opportunità di ripensare al loro percorso scolastico-professionale alla luce dell'emergere di nuovi interessi e nuovi desideri. A fronte della frammentazione dell'azione educativa e della difficile integrazione funzionale delle esperienze di apprendimento è opportuno rilanciare rinnovati assetti metodologici e processi didattici volti ad incrementare negli studenti l'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'operare scelte realistiche, ponderate e autonome circa il loro futuro. A partire da un breve excursus storico degli studi precedenti, il presente contributo descrive lo sviluppo e le caratteristiche delle dimensioni psicologiche e pedagogiche del concetto di interesse che ne hanno evidenziato il potenziale ruolo in chiave progettuale ed esistenziale all'interno delle pratiche educative e orientative.

ABSTRACT
The theoretical definition of interests has always been the subject of study by numerous authors. Pedagogists, philosophers and psychologists, over time, have emphasized their relevance, considering them representative elements of the individual's deepest needs. In this sense, from a pedagogical point of view, interests, acting within the self-determination process, are configured as a tool for growth helping to promote self-knowledge, operating in two specific moments: in the school transition phase, in order to prevent students from embarking on training and professional paths that are not consistent with their expectations; secondly, in providing the opportunity to rethink their school-professional path in the light

of new interests and new desires. For this reason, it is important that educational actions propose renewed methodological frameworks and didactic processes aimed at increasing the acquisition of greater awareness in students in making realistic, conscious, and autonomous choices about their future.
Starting from a brief historical excursus of previous studies, this contribution describes the development and characteristics of the psychological and pedagogical dimensions of the concept of interest that have highlighted its potential role in project and existential terms within educational and orientation practices.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Education; Interests; Desires; Students; Designing
Educazione; Interessi; Desideri; Studenti; Progettualità

INTRODUZIONE

I primi ad approfondire il ruolo degli interessi all'interno delle pratiche educative sono stati filosofi e pedagogisti. Montaigne e Rousseau in Francia, Claparéde in Svizzera, e poi Dewey negli Stati Uniti. Dal XX secolo, anche nell'ambito delle scienze psicologiche emergono nuovi contributi che pongono l'enfasi sugli interessi individuali all'interno dei contesti professionali e sulla loro misurazione (Kuder, 1939; Strong, 1974; Super, 1957; Holland, 1973).
L'accezione di interesse in Montaigne (1992) si sviluppa muovendo dall'idea di "inclinazione" come mezzo che spinge l'individuo a cambiare direzione "selon que le vent des occasions (l') emporte" (p. 333). Per questo motivo, secondo l'Autore, nei momenti di presa di scelta l'educatore deve tenere ben presenti le inclinazioni naturali del giovane poiché esse sono poste alle radici delle aspirazioni professionali: «il faut colloquer les enfans non selon les facultez de leur père, mais selon les facultez de leur âme» (1992, p. 163). Il compito del precettore è incoraggiare le "inclinazioni" del discente, stimolando in quest'ultimo "une honeste curiositè de s'enquerir de toutes choses" (1992, p. 156).
Due secoli dopo, Rousseau (1767/1993) nell'*Emile* sottolinea l'importanza dell'interesse nello sviluppo del fanciullo, illustrandone la rilevanza in una chiave di lettura prioritariamente educativa.
Anche Rousseau (1762/1964) sostiene che il ruolo del *gouverneur* è supportare il giovane nell'agevolare un processo di scelta professionale teso a equilibrare il rapporto tra forze, desideri e bisogni, attitudini e orientamenti il più possibile inclini ai suoi interessi e alle sue passioni poiché esse rappresentano "les principeaux instruments de note conservation" (p. 246).
Analogamente, la curiosità e l'interesse svolgono un ruolo determinante anche nello sviluppo della crescita nei bambini, in quanto "l'intéret présent" è "le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin" (p. 116).
Nel pensiero pedagogico di Rousseau, dunque, l'interesse costituisce una funzione motivante delle azioni dell'individuo non escludendone, tuttavia, anche una valenza affettiva.

I filosofi ed i pedagogisti hanno seguito ben presto il pensiero di Rousseau. Tra quelli che si sono maggiormente ispirati alle sue idee durante XIX secolo e all'inizio del XX secolo, ricordiamo J. F. Herbart in Germania e J. Dewey negli Stati Uniti.
Herbart (1806) consolida la rilevanza degli interessi mediante l'elaborazione di strategie educative volte a valorizzare nei discenti lo sviluppo di interessi verso contesti multidisciplinari e polisemici, proprio perché secondo l'Autore gli interessi rappresentano le fondamenta dell'istruzione educativa finalizzata a promuovere attitudini e inclinazioni senza alterare la propria individualità (Sprini, 2005).

LA CONCEZIONE DI INTERESSE IN DEWEY E CLAPARÈDE

Nelle opere pubblicate tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento (*Psycology* del 1887, *Interest and effort in Education* del 1913 e *Democracy and Education,* del 1917) John Dewey elabora la sua personale e originale concezione di interesse.
Nel saggio del 1887, la visione di Dewey nei confronti dell'interesse è puramente soggettivistica: l'interesse è un elemento di spontaneità che muove dal sé e viene generato nella misura in cui una percezione assume un particolare valore: «it is this peculiar fact of interest which constitutes the emotional side of consciousness, and it signifies that the idea which has this interest has some unique connection with the self, so that it is not only a fact, an item of knowledge, but also a way in which the self is affected. The fact of interest, or connection with the self, may express itself either as pleasurable or painful. No state of consciousness can be wholly indifferent or have no value whatever for the self; though the perception of a tree, the hearing of a death of a friend, or the plan of building a house will have very different values» (p. 19).
Dewey (1895, 1896/1972) ritiene che gli interessi possano essere tanto mediati, quanto acquisiti[18] e possono essere generati tanto da una connessione con le nostre esperienze passate quanto dalla percezione della novità. A suo avviso, queste caratteristiche peculiari degli interessi esprimono un notevole potenziale poiché possono articolarsi in un dispositivo di sviluppo delle capacità cognitive individuali.
Nell'opera *Interest and effort in Education* (1913) Dewey insiste sulla rilevanza dell'interesse inteso come elemento-chiave per promuovere una istruzione più motivante e in grado di sostenere e giustificare lo sforzo consapevole che si esige dal discente nel divenire soggetto attivo del processo formativo. Il pedagogista statunitense insiste sulla rilevanza della componente pedagogica e di quella psicologica degli interessi, approdando alla riflessione che questi ultimi, insieme ad altri elementi, rappresentano l'essenza di un sistema educativo efficace.
In questa visione, *l'*interesse è sinonimo di un impulso che muove l'intero essere: tuttavia, ci dice l'Autore, anche *gli* interessi agevolano il processo di scelta per le azioni future: questo perché l'educazione non solo è lo strumento atto a determinare

[18] Dewey (1896) rintraccia due specifici tipi di interesse: un interesse *immediato* rivolto esclusivamente all'oggetto presente; ed un interesse *acquisito* e mediato, contraddistinto da un carattere innaturale per qualche procedimento mentale puramente meccanico.

lo sviluppo dell'individuo, ma è anche il solo mezzo che l'umanità possiede per ricostruire un progetto di vita in una società democratica.
In Francia, Claparède (1953) pone al centro del processo educativo la funzione cruciale degli interessi e delle inclinazioni individuali che presiedono alla scelta: «à chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt» (1973, p. 66).
L'Autore altresì delinea un approccio ecologico dell'interesse rintracciandone l'interpretazione etimologica (inter-esse; essere in mezzo a) e individuandone il ruolo di intermediario tra l'organismo e l'ambiente circostante: «l'intérêt est le facteur qui ajuste, qui accorde celui-ci aux nécessités de celui-là» (pp. 65-66).
Claparède (1967) si fa promotore di un'educazione funzionale, nella quale i metodi e i contenuti sono in funzione dei bisogni naturali del soggetto che apprende: ogni organismo agisce secondo il suo massimo interesse, cioè in base a ciò che ritiene più importante per sé stesso. Tuttavia, gli oggetti e gli obiettivi diventano importanti nella misura in cui soddisfano un bisogno, in quanto coinvolti nel processo relativo a «[…] l'extension et l'affirmation de la personnalitè, la réalisation de sois-même» (Claparède, 1967, p. 237).
Ciò significa che gli individui compiono azioni sulla spinta di bisogni: l'interesse rappresenta dunque un bisogno psicologico che genera azioni volte ad appagarlo e, pertanto, si configura come un processo di adattamento alla situazione.
Lo psicologo e pedagogista ginevrino enunciando quella che egli stesso definisce la "première loi de l'intéret" ne richiama la valenza di "utilità e beneficio" già citata da Rousseau: «toute conduite est dictée par un intérêt. C'est-à dire: toute action consiste à atteindre la fin qui nous import au moment considéré. Car c'est bien parce que cela a un intérêt pour nous, que nous fiasons quelque chose… Il est absolument impossible de trouver un acte qui ne soit pas dicté par l'intéret […] En fait, l'intérêt désigne une relation de convenance qu'un sujet ressent pour un objet dont la possession ou la presence lui importe» (Claparède, 1973, pp. 63-65).

IL RUOLO DEGLI INTERESSI NELLE SCELTE FORMATIVE E PROFESSIONALI

Il ruolo degli interessi all'interno delle teorie sull'orientamento è da sempre oggetto di studio da parte delle discipline psicologiche e pedagogiche.
Probabilmente i contributi più influenti che hanno canalizzato l'attenzione sul ruolo degli interessi valorizzandone la rilevanza nelle pratiche dell'orientamento professionale possono essere riconducibili, *in primis*, all'opera di Frank Parsons *Choosing a Vocation* (1909) che diede vita ad una serie di studi che proponevano l'individuazione delle attitudini e delle capacità dei soggetti come fattori determinanti nella scelta di carriera. Successivamente, i lavori di Donald Super (1957) hanno contrassegnato un vero e spartiacque con la tradizione psicologica precedente proponendo nuovi modelli di orientamento fondati sulla prospettiva evolutiva sui percorsi professionali.
Nel volume *The psycology of career* (1957), Super pone al centro delle sue tesi la funzione strategica degli interessi nel momento della scelta professionale

dell'individuo. L'Autore distingue due categorie di interessi dell'individuo: gli interessi espressi (quelli espressamente indicati dal soggetto in riferimento ad alcune attività lavorative) e gli interessi *inventariati* (quelli risultanti dalle scelte dominanti indicate nelle categorie professionali indicate nei questionari volti appositamente a valutarli). In sintesi, Super (1957) definisce l'interesse come un elemento-chiave che contribuisce in modo preponderante a determinare la direzione di scelta e la stabilità nel lavoro.
L'enfasi sugli interessi come strumento per promuovere competenze decisionali e di *empowerment* individuale «viene anche riconosciuta dalle teorie della scelta professionale, sia quelle relative allo sviluppo vocazionale, sia quelle relative alla decisione professionale in cui gli interessi e i valori sono evidenziati sempre come segni di maturità che favoriscono scelte autonome e realiste» (Viglietti, 1993, p.71). Su tale direzione convergono anche i contributi scientifici più recenti: Mannese (2020) ad esempio, evidenzia che per favorire l'incremento della capacità di scelta è essenziale progettare processi di orientamento tesi a stimolare nello studente la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza affinché quest'ultimo sia in grado di «esercitare la propria autonomia e la propria facoltà di giudizio in ogni situazione di vita che implichi la necessità di operare scelte e di prendere decisioni» (p. 85).
Un approccio capacitante dell'interesse è approfondito ulteriormente da Viglietti (1993): «l'interesse professionale si può dunque considerare un atteggiamento motivazionale, la cui specificità nasce dalla percezione (= conoscenza intellettiva) di un'attività professionale come adatta a soddisfare (=conoscenza affettiva) una buona parte delle esigenze della persona. Ne deriva che per valutare la consistenza di un interesse nei giovani bisogna rendersi conto se c'è in loro una conoscenza approfondita della professione o carriera desiderata e se hanno un'esatta percezione di sé, cioè una giusta valutazione della propria personalità, dei propri reali bisogni […] Quando c'è il sorgere di un bisogno e simultaneamente la rappresentazione dell'oggetto-scopo, si ha un 'bisogno integrato' che dà il via ad un movimento di appropriazione dello scopo che si esprime mediante diversi atteggiamenti. Uno di questi atteggiamenti, è l'interesse» (p. 74).
Tornando a Super (1980; 1990), i suoi contributi basati sulla linearità dei percorsi carriera dei singoli individui suggeriscono modelli di intervento non direttivi e strettamente collegati al contesto in cui il soggetto vive (Savickas & Super, 1996). Holland (1973; 1985; 1997) afferma che la scelta professionale di un individuo è il risultato di un processo di crescita a cui contribuiscono diversi fattori: ereditarietà, cultura, caratteristiche personali. Secondo lo psicologo statunitense il contesto sociale e le caratteristiche individuali influiscono notevolmente sull'elaborazione di opinioni e di atteggiamenti nei confronti del mondo del lavoro e delle professioni.
All'interno dei principali paradigmi dell'orientamento professionale, gli studi di Super e di Holland hanno rappresentato (e rappresentano ancora oggi) i principali modelli di intervento che, muovendo entrambi da un'impostazione costruzionista, hanno apportato un significativo impatto nell'ambito della psicologia evolutiva (Super, 1990) e della psicologia differenziale (Holland, 1997).
Tuttavia, queste due teorie tradizionali nel tempo sono state integrate con nuove prassi, poichè ritenute non coerenti nell'affrontare i nuovi bisogni dei lavoratori

nell'era postmoderna, caratterizzata da organizzazioni estremamente flessibili e da società liquide (Bauman, 2002).
Su questa linea, all'inizio del Ventunesimo secolo, alcuni autorevoli studi hanno dimostrato che le scelte professionali sono strettamente connesse ai contesti sociali e relazionali in cui il soggetto è inserito (Greenhaus & Parasuraman, 1999; Blustein *et al.*, 2004).
Questa visione contestualizzata dell'orientamento evidenzia come la famiglia, le reti sociali e i fattori culturali possono produrre effetti profondi sui percorsi individuali di vita e sulle scelte professionali distribuite lungo tutto il corso della propria vita (Richardson, 2000; Flum, 2001; Schultheiss, 2003; Blustein *et al.*, 2011).
Su tali basi si sviluppano anche gli studi e le ricerche nell'ambito dell'approccio socio-cognitivo che vede i soggetti come agenti attivi del proprio sviluppo professionale e in grado di dirigere sé stessi nelle scelte e nel raggiungimento dei risultati professionali prefissati (Lent *et al.*, 1996; Super *et al.*, 1996).
Abbiamo visto come il costrutto di interesse sia stato posto al centro dell'attenzione dei più noti pedagogisti, psicologi e filosofi che a partire dal XVII secolo ne hanno declinato le determinanti, valorizzandone il ruolo educativo nel processo decisionale e maturativo del soggetto in formazione.
Così come allora, oggi, all'interno di una visione ecologica dell'orientamento, gli interessi espressi dei giovani studenti catturano l'attenzione pedagogica poiché ritenuti un elemento strategico per incrementare lo sviluppo di crescita individuale.

QUOD LATET, IGNOTUM EST: IGNOTI NULLA CUPIDO

Da qualche anno si registra l'acuirsi di atteggiamenti di malessere e incertezza (Cambi, 2008) che i giovani studenti maturano circa la loro prospettiva del futuro e che stanno determinando uno scenario particolarmente complesso all'interno dei contesti formativi.
Lo dimostrano, ad esempio, gli esiti di un progetto di ricerca denominato *Teen's voice*[19] condotto da P. Lucisano e E. R. du Mérac (2015; 2016; 2019b) e che si è

[19] Il progetto di ricerca, coordinato dall'Università La Sapienza, nasce nel 2015 con l'obiettivo di realizzare, mediante la somministrazione di un sondaggio annuale, una indagine approfondita circa alcuni aspetti relativi ai valori e alle aspettative degli studenti maturate all'interno delle esperienze di lavoro e di alternanza scuola lavoro. L'indagine ha preso in considerazione i seguenti aspetti: a) la percezione del contesto classe; b) la percezione del futuro dei giovani; c) la *Factfulness,* cioè la visione dei giovani relativa ad alcuni dati di realtà; d) l'autovalutazione dei giovani delle loro soft-skills. Nell'edizione citata nel presente contributo, ovvero 2015-2016, il questionario elaborato da Lucisano e du Mèrac ha raggiunto 2140 studenti di ultimo o penultimo anno delle scuole secondarie superiori che hanno partecipato al "Salone dello studente - *Campus Orienta"* organizzato dall'Università La Sapienza in varie città sul territorio nazionale. Per un approfondimento sul tema: Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani. 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.

sviluppato su un triennio. Obiettivo principale del progetto è stato indagare la percezione del futuro dei giovani e la *Factfulness*, ossia la visione degli studenti relativa ad alcuni dati di realtà.
Lucisano e du Mérac (2015) nell'analisi dei risultati della ricerca affrontano tali temi (di cruciale attualità) focalizzandosi sulla consuetudine da parte dei giovani studenti di interpretare la realtà in base ai fatti e non alle teorie o alle false credenze. Tale postura, come descrivono l'Autrice e l'Autore (2015), spesso determina una "illusione di peggioramento" (Rosling *et.al.*, 2018), crea un grande stress per alcuni e fa perdere la speranza ad altri, senza alcuna ragione valida. Resistere ad una visione iperdrammatica del mondo «non è essere ottimisti, bensì avere un'idea chiara e ragionevole di come le stanno le cose, avere una concezione del mondo utile e costruttiva» (p. 75).
Muovendo dagli studi di Rosling e collaboratori (2018), Lucisano e du Mérac (2015) hanno elaborato all'interno del succitato progetto un questionario denominato "Come vedo il mondo".
L'analisi degli esiti emersi dalla somministrazione del sondaggi, che ha raggiunto 2.140 studenti nell'edizione 2015 rileva come in questi ultimi siano presenti «una deformazione percettiva a cui Rosling attribuisce una parte della sfiducia nella possibilità di cambiare le cose» (2015, p. XVI), una mancanza di fiducia nel futuro aggravata da alcuni fattori preponderanti come il timore dell'inquinamento, l'instabilità politica, le difficoltà di realizzare i propri propositi professionali, la povertà e dalla corruzione (ibidem).
Riflettendo sui *feedback*, Lucisano e du Mérac (ibidem) adottano una chiave di lettura volta a restituire una proposta risolutiva mediante un approccio incoraggiante e focalizzando l'attenzione sull'importanza di sviluppare e incrementare, nei giovani, competenze di auto-efficacia (Bandura, 1996; Pellerey, 2016; Nota, *et. al*, 2004) e investendo sulla dimensione educativa e proattiva della resilienza per avviare un processo volto alla promozione di una progettualità individuale piena.
Nel recente scenario pandemico e post-pandemico, i sogni e i desideri dei giovani hanno cambiato rotta, si sono arrestati ed hanno subito evoluzioni non pianificate.
Lo abbiamo visto a scuola, lo abbiamo sperimentato nei PCTO: numerose esperienze educative (Culcasi *et al*., 2022; Barone *et al*., 2022) evidenziano che gli studenti esprimono pessimismo e soprattutto, fragilità importanti. Hanno procrastinato le scelte, accantonato quei valori su cui si ponevano le basi per la costruzione del loro percorso di vita, hanno maturato sentimenti di deresponsabilizzazione, poiché, secondo il loro giudizio, il presente è incerto, e non dipende da loro. Come tornare a esprimere sé stessi? Come tornare a sognare e a desiderare? Come tornare a immaginarsi in un'altra veste, capace di pianificare il futuro nel breve, medio e lungo termine?
Si tratta di un contesto caratterizzato da un problema fondamentalmente educativo che coinvolge, *in primis*, i giovani e che investe a pieno titolo le scienze

pedagogiche. È possibile promuovere il desiderio, in un'ottica di cambiamento, a partire dagli interessi?
Claparède, Rousseau, Dewey, di cui è stato illustrato il pensiero nei paragrafi precedenti, hanno ribadito come attraverso approcci pedagogici "orientati all'interesse" è possibile sostenere i giovani nello sviluppo dell'espressione autentica di sé stessi. Tuttavia, per costruire fondamenta forti e stabili, occorre rendere possibile l'avvio di un processo di tensione verso l'elaborazione di un sé concreto e desiderato.
Per rendere tale processo autentico ed efficace, e come ormai ampiamente condiviso in letteratura (Pellerey, 2016; Margottini, 2015), è possibile rintracciare nelle dimensioni pedagogiche proprie dell'orientamento formativo un ruolo preponderante nel promuovere, nel soggetto, la capacità di dirigere sé stesso attraverso azioni mirate a favorirne la piena consapevolezza nelle scelte.
In breve, nell'operare scelte realistiche, ponderate e autonome, il desiderio si fa interprete degli interessi dell'individuo. Tale processo che si sviluppa in un percorso educativo di crescita lungo e difficile, contribuisce a promuovere la conoscenza di sé stessi, poiché, come precisa Ovidio nella sua *Ars Amandi,* "quod latet, ignotum est: ignoti nulla cupido" (3-397).

CONCLUSIONI

Nell'attuale panorama di ricerca internazionale i più significativi modelli teorico-metodologici sull'orientamento riconducibili alla prospettiva costruttivista del paradigma del *Life Design* (Savickas *et al*., 2009; Watson, 2016; Guichard, 2022) sottolineano la prospettiva pedagogica dell'orientamento e convergono nel riconoscerne la spiccata valenza formativa (Pellerey, 2016; Margottini, 2017).
Da questo punto di vista, l'orientamento si configura come uno strumento *preventivo* (Savickas *et al*., 2009; Guichard & Di Fabio, 2010; Savickas, 2014) e come ecosistema dinamico, le cui caratteristiche lo rendono un complesso processo *life-long*, *life-wide* e olistico, ossia che riguarda tutti gli aspetti della vita, dunque contestuale e strettamente connesso alle esperienze, all'ambiente circostante ed alla realtà personale.
In questa prospettiva appare dunque prioritario creare le condizioni per favorire un processo maturativo in carico al soggetto finalizzato a compiere scelte formative in relazione alla consapevolezza circa i propri interessi, le proprie attitudini e i propri desideri.
Ciò vuol dire che la competenza auto-orientativa, intesa come abilità del soggetto di saper leggere il contesto, di costruire relazioni, di saper anticipare e di pianificare il proprio futuro, deve essere sviluppata e promossa all'inizio del processo educativo, ovvero, sin dalla scuola dell'infanzia, prevedendo un *setting* multidisciplinare e trasversale in cui promuovere interventi educativi finalizzati allo sviluppo della crescita e dell'autonomia individuale.
Non si può non rilevare che questo scenario, ormai da lungo tempo al centro del dibattito scientifico e politico sollecita l'avvio di urgenti e adeguate azioni di monitoraggio sull'efficacia delle azioni orientative, specialmente nei contesti

educativi. Ciò significa garantire adeguati *standard* nella programmazione didattica, maturando e riconoscendo l'esigenza di una integrazione nelle prassi educative di strumenti specifici e di piani di attuazione in chiave orientante volti a promuovere negli studenti l'incremento di saperi e competenze.
Stimolare gli interessi nel soggetto vuol dire, da un lato, suscitare dei bisogni e, dall'altro, creare attraverso azioni mirate le condizioni per incentivare il processo maturativo individuale in funzione progettuale. Compito formativo dell'educatore, come già ribadiva Montaigne, è facilitare la creazione di ambienti di apprendimento favorevoli allo sviluppo, in chiave esistenziale, di una crescita personale autentica (Bertin & Contini, 2004) e che esprima appieno quanto emerso dal ponderare scelte consapevoli. Così, in tale prospettiva educativa, al fine di facilitare il complesso processo di scelta, gli interessi e i desideri possono finalmente convergere stringendosi in un nodo inestricabile.

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Edizioni Erickson.
Barone, A., & Nigro M., Serravalle, S. (2022). Dalla conoscenza empirica alla didattica digitale: l'esperienza del "Laboratorio di innovazione tecnologica ed ecosostenibilità". *Attualità pedagogiche, vol. 4*, 2022, 23-39.
Baumann, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, *79*, 1-17.
Blustein, D. L., Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *64*, 423-440.
Cambi, F. (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla formazione, 1* (2) 99-107. Firenze: FUP.
Claparéde, E. (1973). *L'éducation fonctionelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlè.
Culcasi, I., & Russo, C. (2021). Progettare il Service-Learning nella dimensione virtuale: un'esperienza di PCTO. *Tuttoscuola*, 611, 36-39.
Claparéde, E. (1967). *Psycologie de l'enfant et pedagogie expérimentale. Tome 2: les méthodes.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlè, 11 èd. 1972.
Claparéde, E. (1953). *L'école sur mesure.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlè.
Dewey, J. (1917). *Democracy and Education,* in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9. J.A. Boydston (Ed.) (1980), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924,* vol. 7. J. A. Boydston (Ed.) (1981), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Press.
Dewey, J. (1896/1972). *The Reflex Arc Concept in Psychology,* in *The Early Works of John Dewey, 1882-1898,* vol. 5. J. A. Boydston (Ed.), Carbondale: Southern University Press.
Dewey, J. (1895). *Interest as related to will.* Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1887/1967). Psychology, in The Early Works of John Dewey, Volume 2, 1882 – 1898. Carbondale: Southern Illinois University Press
Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, *59*, 1-16.
Frabboni, F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1999). Research on work, family, and gender: Current status and future direction. In G. N. Powel (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 391-412). Newbury Park, CA: Sage.
Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *22*(3), 581-601.
Guichard, J., & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, *3*(3), 277-289.
Herbart, J.F (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer: Göttingen.
Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A Theory of vocational personalities and work environments*. NJ: Prentice-Hall, Englewoods Cliffs.
Kuder, G. F. (1939). *Manual for the preference record*. Chicago: Science Research Associates.
Lent, R. W., Brown S. D., & Hackett G., (1996), Career development from a social cognitive perspective, in Soresi, S. (1999), Orientamento Precoce alla scelta universitaria (Atti del convegno), Padova: CLEUP.
Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2019b). *Teen's Voice 3. Valori, contesti e lavoro. 2016-2017*. Roma: Nuova Cultura.
Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani. 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2015a). *Teen's Voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
Mannese, E., Lombardi, M.G., & Ricciardi, M. (2020). L'Università tra autonomia, terza Missione e responsabilità educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria*, *10*, 87-97.
Montaigne, M. (1992). *Essais, Livres, I, II et III*. Édition de Pierre Villey sous la direction de V.L. Saulnier. Collection Quadrige. Paris: Presses Universitaires de France.
Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(15), 229-251.
Margottini M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici, vol. 62*, n. 3, 531-545.
Ovidius Naso, P. (1933). *Ovidii ars amatoria* (Collezione romana). Milano: Istituto editoriale italiano.
Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation.* Boston: Houghton Mifflin.
Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva esistenziale. *Rassegna CNOS*, *anno 32,* N. 2, 53-64.
Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento.* Brescia, BS: Editrice La Scuola.
Potestio, A. (2016). Emilio, o dell'educazione. *CULTURA*, *84*.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, *41*(3), 98-215.
Richardson, M. S. (2000). A new perspective for counselors: From career ideologies to empowerment through work and relationship practices. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 197-211). New York, NY: Cambridge University Press.
Rosling, H., Rosling, O., & Ronnlund, A. R. (2018). *Factfulness: ten reasons we're wrong about the world—and why things are better than you think*. New York: Flatiron Books.
Rousseau, J.J. (1767/1993). *Julie ou la Nouvelle Hèloïse*, I & II, édition présentée, établie et annotée par Henri Coulet. Collection "folio Classique", n. 2419 et 2420. Paris: Éditions Garnier Frères.
Rousseau, J.J. (1762/1964). *Émile ou de l'éducation*. Introduction, bibliographie, notes et index analytique par F. & P. Richard. Collection "Classiques Garnier". Paris: Éditions Garnier Frères.
Savickas, M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Edizioni Erickson.
Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., … & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 239-250.
Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, *81*, 301-310.
Sprini, G. (Ed.). (2005). *Gli interessi e la loro misurazione: proposte teoriche e psicometriche dai pedagogisti del Settecento ai giorni nostri* (Vol. 264). Milano: FrancoAngeli.
Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development,* 2nd ed., (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. New York: Harper & Bros.
Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development,* 3rd ed., (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
Viglietti, M. (1993). Il questionario d'interessi professionali «MV 90». *Rassegna CNOS* 3, pp. 72-84. Roma: Cnos-Fap.
Watson, M. (2016). Career constructivism and culture: Deconstructing and reconstructing career counselling. In *Career Counselling* (pp. 61-71). Routledge.
Winnicott, D. W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment.* London: Hogarth Press.