



Alessandro Di Vita
[a cura di]

Orientare nelle transizioni
scuola-università-lavoro
promuovendo le *character skills*





PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Collana diretta da

Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

Daniela Dato (*Università di Foggia*)

Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

1

Comitato scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Giuseppe Zago (Università di Padova), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Isabella Lo Iodice (Università di Foggia), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Andrea Potesio (Università di Bergamo), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università di Bari), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Luca Refrigeri (Università del Molise), Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Raffaelino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Lorenza Da Re (Università di Padova).

Comitato editoriale

Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Buccolo (Università degli Studi di Roma Tre), Enza Manila Raimondo (Università degli Studi di Palermo), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su quattro campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

ALESSANDRO DI VITA
[a cura di]

ORIENTARE NELLE TRANSIZIONI
SCUOLA-UNIVERSITÀ-LAVORO
PROMUOVENDO LE *CHARACTER SKILLS*



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Si ringrazia il professore Luigino Binanti per avere cooperato efficacemente all'organizzazione del webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro” svoltosi il 19 maggio 2022, e la Società CLIOCOM (Lecce) per avere messo a disposizione la piattaforma digitale in cui si è svolto il predetto webinar.



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

ISBN volume 978-88-6760-970-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

<i>Presentazione</i>	9
Alessandro Di Vita	

PRIMA PARTE

Prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. <i>Soft skills tra speranza, orientamento e formazione</i>	19
Luigino Binanti	
II. <i>Human and social skills</i>	25
Marco Bentivogli	
III. <i>Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica</i>	29
Fabrizio d'Aniello	
IV. <i>Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills</i>	43
Massimiliano Costa	
V. <i>Competencias transversales: de la educación superior al mercado laboral</i>	55
Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente, Natalia González-Morga	
VI. <i>Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali</i>	71
Enza Manila Raimondo	

SECONDA PARTE
Buone pratiche di orientamento a scuola,
in università e in azienda

- I. *Una scuola del “fare”. Inclusività e internazionalizzazione come cifre distintive e leve strategiche per il miglioramento continuo* 87
Paolo Aprile
- II. *BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti* 101
Antonio Lezzi
- III. *StartNet: un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro* 117
Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini
- IV. *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del coaching educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España* 133
Carolina Ugarte Artal
- V. *Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale* 145
Marianna Capo
- VI. *El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral* 161
Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli
- VII. *Il Centro Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università* 173
Ernesta Scalia
- VIII. *I servizi di placement per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro* 185
Barbara Corleo, Ornella Giambalvo

TERZA PARTE

Ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università

- I. *Promuovere il work-based learning per facilitare la transizione scuola-lavoro* 203
Valerio Massimo Marcone
- II. *Una ricerca-intervento internazionale per costruire al liceo il proprio progetto di vita professionale* 219
Alessandro Di Vita
- III. *L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale* 233
Paolo Bertuletti, Andrea Potestio
- IV. *Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria* 247
Stefano Bonometti
- V. *"Job Design": la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'Università di Foggia* 259
Severo Cardone
- VI. *Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione "Job design" al servizio "Peer Career Advising" di Ateneo* 277
Miriam Bassi

PRESENTAZIONE

Alessandro Di Vita¹

In questo primo volume della collana “Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica”, si presentano gli Atti di due eventi scientifici organizzati dal gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” nel 2022: il Seminario Internazionale di Palermo intitolato “L’orientamento formativo-professionale nella Scuola secondaria di secondo grado e in Università: metodologie educative e sviluppo di competenze”, realizzatosi in modalità mista nei giorni 25 e 26 febbraio; e il webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro”, svoltosi il 19 maggio.

Gli interventi fatti in occasione di questi due eventi scientifici ed i contributi correlativi qui documentati rappresentano una conferma dei dieci impegni che il gruppo nazionale SIPED di “Pedagogia del lavoro” ha voluto prendere sottoscrivendo il *Manifesto* (Alessandrini, 2017, pp. 3-4) in cui sono elencati i temi di ricerca afferenti a questa area del sapere pedagogico.

Al Seminario Internazionale di Palermo hanno partecipato solo rappresentanti del mondo universitario (docenti, una dottoranda e operatori dell’orientamento) italiano, spagnolo e argentino. Il fine di questo Seminario era condividere buone pratiche di orientamento realizzate sia a scuola che in università, supportate anche dai risultati delle ricerche sul campo svolte negli ultimi anni in tema di orienta-

1 Alessandro Di Vita è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l’Università degli Studi di Palermo; nell’Ateneo palermitano, coopera nella gestione delle attività di orientamento afferenti ai corsi di laurea in Scienze dell’Educazione e Scienze Pedagogiche. È membro del gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” e socio della SIRD.

mento, tutorato e *placement*. Al webinar nazionale hanno partecipato insieme ai docenti universitari anche alcuni rappresentanti della scuola (docenti e dirigenti scolastici), dell'imprenditoria, delle imprese sociali e dell'associazionismo culturale².

I contributi degli Autori sono presentati nell'economia del testo secondo criteri diversi, che configurano le tre parti dell'opera complessiva in cui si collocano in ordine prima i contributi afferenti alle prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro (prima parte), poi quelli concernenti le buone pratiche di orientamento a scuola, in università e in azienda (seconda parte) e da ultimo quelli riguardanti le ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università (terza parte).

Luigino Binanti, ricordando le finalità della scuole e la normativa scolastica in cui sono state riconosciute le competenze non cognitive nel gennaio 2022, propone il *capability approach* come prospettiva teorica adeguata per giustificare la necessità di sviluppare le *non cognitive skills* soprattutto negli studenti della scuola secondaria di secondo grado post-pandemica: proprio quelle competenze senza cui non è possibile integrarsi nella società attuale e risolvere i problemi da essa posti. Fa, altresì, una "fotografia" della situazione lavorativa dei giovani italiani citando gli ultimi dati ISTAT, con cui giustifica, da un lato, l'esigenza ancora viva e attuale di formare "la persona intera", superando i riduzionismi pedagogico-didattici nelle politiche scolastiche, nella ricezione delle indicazioni ministeriali e nell'esercizio dell'attività docente in ogni ordine e grado; e, dall'altro, l'importanza di salvare l'unità del sapere (umanistico e scientifico-tecnologico) che, oltre che nei con-

- 2 Al webinar nazionale del 19 maggio 2022 hanno partecipato, tra gli altri relatori, anche il prof. Antonio Uricchio, Presidente dell'ANVUR, che ha fatto un intervento intitolato "Terza missione: una sfida per l'Università"; il prof. Gianluigi De Gennaro, Presidente del "Centro d'Eccellenza per l'Innovazione e la Creatività" afferente all'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che ha fatto un intervento intitolato "Abilità, Innovazione e Formazione"; e Annalisi Turi, Knowledge Transfer Manager dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, che ha fatto un intervento intitolato "One Stop Shop: giovani e territorio". Il contributo di questi tre relatori non figura in questi Atti perché non è pervenuto al curatore di essi.

tenuti, andrebbe rivisitata e tutelata anche nei processi metodologici di acquisizione delle conoscenze da parte di chi insegna e di chi apprende.

Bentivogli, sulla scorta delle quattro grandi transizioni (digitale, climatico-ambientale, energetica e demografica), pone il problema di comprendere la velocità del cambiamento che caratterizza il mondo del lavoro, nonché le conseguenti richieste di acquisizione di nuove competenze. Si sofferma a sottolineare l'importanza di acquisire le *non cognitive skills*, in particolare le competenze sociali, così utili per il lavoro di squadra e l'esercizio del *problem solving* cooperativo.

Fabrizio d'Aniello, inserendosi nel dibattito attuale sulle *non cognitive skills*, che preferisce denominare *character skills*, elabora un discorso pedagogico orientato a sostenere la promozione delle suddette competenze che, da un lato, sortisce la riduzione di fenomeni quali l'analfabetismo funzionale, la povertà educativa e la dispersione scolastica e, dall'altro, risponde agli incipienti cambiamenti organizzativo-produttivi innescati dallo sviluppo tecnologico nei vari ambiti lavorativi. Egli avverte sui rischi bio-economici in cui può incorrere la persona se percepita solo nel suo agire prestazionale finalizzato alla cumulabilità di risultati utili. In definitiva, propone la formazione delle *character skills* come opportunità pedagogica per ribadire il criterio persona-centrico dell'integralità formativa, con cui si afferma un riequilibrio antropologico e culturale che contribuisce alla trasformazione delle relazioni lavorative in relazioni educativamente significative.

Massimiliano Costa coniuga il tema dell'orientamento con quello delle transizioni digitali e robotizzate che investono il mondo della produzione e del lavoro. All'interno di questa relazione tematica, prima rileva il problema dell'accessibilità alla formazione da parte dei membri della società civile, divisi tra persone in possesso di un elevato capitale umano e culturale e persone a bassa qualificazione formativa, e poi propone di ripensare lo stesso concetto di lavoro e la sua ripartizione tra le diverse fasce di popolazione, che potrebbero richiedere una profonda modificazione dei tempi delle prestazioni e della sua organizzazione. Sviluppa la sua riflessione dando importanza alla promozione delle *non cognitive skills* per intraprendere le transizioni formative e lavorative sulla scorta di scelte illuminate dalle

esperienze personali percepite a più vasto raggio. Da qui prospetta la gestione dell'orientamento come progettazione di un vero e proprio sviluppo della carriera nel corso della vita, in cui l'identità professionale di ognuno si definisce nell'arco dell'intera esistenza personale. Da ultimo, manifesta la preoccupazione che nella scuola la promozione delle *character skills*, dizione più "personale" delle *non cognitive skills*, scada a mera formazione per la costituzione di condizioni di performatività economica, che smarrisce l'intenzionalità educativa mirante alla formazione della persona intera.

Martínez-Clares, González-Lorente e González-Morga fanno una riflessione sulle competenze trasversali, operando un'approssimazione concettuale di tali competenze sulla base dei principali indicatori che definiscono un concetto tanto ampio quanto diversificato nei suoi significati. Sulla base delle diverse accezioni di esso, le Autrici evidenziano gli elementi comuni delle principali definizioni di "competenza trasversale" riscontrate in letteratura e approfondiscono il nesso che lega queste definizioni con il passaggio alla vita attiva in un mercato del lavoro incerto, caratterizzato da cambiamenti vertiginosi tipici di *Industry 4.0*. Questa nuova "rivoluzione industriale" ed i requisiti che in essa sono richiesti con l'ottimizzazione e la trasformazione digitale dei processi produttivi, secondo loro, richiedono non solo più conoscenze tecniche che diventeranno presto obsolete, ma, soprattutto, un insieme di qualità personali che arricchiscono il comportamento socio-professionale.

Enza Manila Raimondo focalizza l'attenzione su alcune implicazioni pedagogiche che derivano dall'intendere l'intenzionalità auto-orientativa del processo di insegnamento-apprendimento ed insieme le condizioni che ne rendono possibile una fruizione condivisa, tentando di congiungere la contingenza storica e l'universalità trascendentale. Prende in esame, pertanto, da un lato l'essenza educativa dell'auto-orientamento e, dall'altro, il carattere costruttivo di una formazione alle capacità decisionali.

Paolo Aprile, in qualità di dirigente del Polo Tecnico del Mediterraneo di Santa Cesarea Terme (LE), in primo luogo, dà conto dei punti di forza e dei punti di debolezza della continuità dirigenziale, per poi riferire i parametri numerici che hanno caratterizzato la *learning organization* da lui diretta nella rete scolastica pugliese; in secondo luogo, giustifica la scelta dell'internazionalizzazione come cifra

distintiva e volano di sviluppo dell'Istituto tecnico da lui gestito, nonché della professionalità degli alunni che intraprendono un percorso di studi in ambito alberghiero. Nell'ultima parte del suo contributo, in particolare, sottolinea il valore formativo delle esperienze internazionali intese come incubatori di idee e buone prassi, e indica che cosa occorre considerare per realizzare un'esperienza internazionale, quali prerequisiti valutare prima di intraprendere un percorso di internazionalizzazione e quali sono i pro ed i contro connessi all'attivazione di un processo di internazionalizzazione.

Antonio Lezzi illustra un ambiente di apprendimento denominato *BanzHack*, che ha rappresentato lo strumento con cui si sono sviluppate alcune competenze non cognitive delle studentesse e degli studenti del Liceo Scientifico Statale "Giulietta Banzì Banzoli" di Lecce. L'Autore descrive una parte del percorso realizzato dando anche alcuni suggerimenti utili per replicarlo in altri contesti scolastici.

Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma e Perla Zanini presentano "StartNet", un modello di lavoro collaborativo in rete utile per migliorare la transizione scuola-lavoro. Essi descrivono in primo luogo gli obiettivi ed i risultati della rete *multistakeholder* "StartNet"; in secondo luogo, presentano l'approccio metodologico *collective impact* su cui si basa la progettazione della rete StartNet, un metodo particolarmente efficace per affrontare problemi sociali complessi per i quali non sembrano esistere soluzioni *ad hoc*; in terzo luogo, presentano alcuni progetti realizzati con efficacia da alcuni *stakeholder* della rete; da ultimo, precisano il ruolo delle imprese nel processo di transizione scuola-lavoro, nonché i motivi per cui coinvolgerle e le modalità con cui farlo.

Carolina Ugarte Artal, tenendo conto del posto che occupa l'orientamento professionale nella legislazione spagnola per aiutare gli studenti a prendere decisioni che impegnano il loro futuro personale e professionale, affronta il tema del *coaching* educativo inteso come metodologia adeguata per facilitare il processo decisionale, la conoscenza di sé e lo sviluppo personale e sociale degli adolescenti. Sulla base di evidenze empiriche che dimostrano l'efficacia di questa metodologia, secondo lei, le scuole ed i centri educativi potrebbero includere il *coaching* nel loro piano strategico per migliorare i servizi di orientamento, scommettendo sulla formazione di tutor e inse-

gnanti. L'Autrice studia il contenuto del *coaching* da una prospettiva eminentemente educativa, evidenziando come introdurlo nel processo di orientamento professionale, che deve realizzarsi già nella scuola secondaria obbligatoria (12-16 anni) e continuare in quella post-obbligatoria (16-18 anni).

Marianna Capó presenta il “Laboratorio Interattivo per la Promozione dell’Occupabilità” nell’ambito del Centro di Ateneo SINAPSI dell’Università “Federico II” di Napoli. Descrive accuratamente i cinque *step* (esplorazione, scoperta, auto-riconoscimento, costruzione e auto-promozione) in cui esso si articola, ognuno dei quali è gestito e condotto in modo attivo da un esperto che ha il compito di facilitare gli apprendimenti promuovendo attività di riflessione e condivisione.

Florencia Daura, María Susana Urrutia e Agustina Ortelli descrivono il modello di tutorato adottato dall’Università Austral (Buenos Aires) e le innovazioni apportate in esso, tenendo conto degli elementi chiave che caratterizzano ogni piano universitario d’azione tutoriale e le esperienze di provata efficacia che sono state condotte in altre università. La ricchezza del modello, personalizzato e personalizzante, si concretizza nel trasformare ogni incontro con lo studente in uno spazio di crescita personale e accademica. Il modello di tutorato proposto, ispirato dai risultati delle ricerche di V. García Hoz, e l’efficacia degli interventi di tutoraggio danno ragione del fatto che l’aiuto fornito agli studenti promuove il loro sviluppo integrale.

Ernesta Scalia, dopo avere definito il significato dell’orientamento, presenta i servizi erogati dal COT (“Centro di Orientamento e Tutorato” dell’Università degli Studi di Palermo) destinati agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, ai neodiplomati, agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea triennali e magistrali a ciclo unico e agli studenti degli anni successivi al primo. Da ultimo, presenta un progetto di orientamento destinato agli studenti iscritti al Corso di Studi Magistrale in Giurisprudenza (LMG/01).

Ornella Giambalvo e Barbara Corleo presentano i servizi di *placement* dell’Università degli Studi Palermo, facendo prima una premessa sulla nascita del servizio di *placement* di Ateneo e definendo poi il contesto e le politiche attive in cui esso si colloca. Da ultimo, descrivono gli esiti del confronto fra le attività del predetto servizio svolte in presenza prima che scoppiasse la pandemia da Covid-10 e

quelle svolte a distanza durante la pandemia nell'ambito dello stesso servizio.

Valerio Massimo Marcone propone il *work-based learning* nella prospettiva di rafforzare la formazione duale a partire dalle scuole: ne descrive la ratio, ne evidenzia i benefici e riferisce i risultati di una ricerca dottorale che giustificano l'opportunità di ripensare la professionalità docente nell'ottica di una didattica basata su progetti.

Alessandro Di Vita descrive i presupposti metodologici con cui possono essere promosse alcune *character skills* che devono essere formate negli studenti che frequentano il liceo in vista della transizione dalla scuola all'università. Partendo dai risultati di una ricerca pilota svolta nell'anno scolastico 2018-2019, presenta le linee generali di un progetto di ricerca internazionale che implica la fattiva collaborazione tra insegnanti liceali e professori universitari nell'impegno comune di ridurre il divario tra lo stato di sviluppo in cui si trovano l'immagine di sé, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio alla fine degli studi liceali e quello in cui dovrebbero trovarsi quando gli studenti fanno ingresso all'università.

Paolo Bertuletti e Andrea Potestio illustrano i risultati di un'indagine empirica condotta inizialmente con l'intento esplorativo di valutare sul piano degli apprendimenti i percorsi di laurea in Scienze dell'educazione progettati e realizzati in apprendistato dal Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo insieme a Confcooperative Bergamo, ma che in corso d'opera ha fatto emergere l'impatto significativo dei percorsi in alternanza formativa sullo sviluppo di una propensione all'innovazione, tanto degli enti del terzo settore che hanno assunto gli apprendisti, quanto dell'insegnamento universitario.

Stefano Bonometti presenta un progetto di ricerca-intervento elaborato dalla Commissione Orientamento dell'Università dell'Insubria nell'anno accademico 2021-2022 per migliorare l'esperienza accademica degli studenti e ridurre il numero degli abbandoni: nello specifico, descrive gli obiettivi perseguiti attraverso le attività di orientamento, autovalutazione e recupero delle conoscenze per l'ingresso all'università e quelle di tutorato utili per sostenere gli studenti con difficoltà in vista della prova di verifica delle conoscenze in ingresso e nel primo anno di esperienza universitaria. L'Autore si sof-

ferma a considerare l'importanza di formare adeguatamente i *peer tutor* per garantire l'efficacia delle azioni di *tutoring*.

Severo Cardone presenta la sperimentazione di un servizio di *Career Advising* (denominato "Job Design"), proposta dal Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia e svolta presso il Dipartimento di Studi Umanistici del medesimo Ateneo foggiano dal 2016 al 2020. Il progetto in cui è descritto il predetto servizio, ideato per prevenire l'abbandono e l'insuccesso universitari, è definito in dieci fasi di cui l'Autore riferisce gli obiettivi fondamentali e le attività individuali e di gruppo. Da ultimo, espone gli esiti di questa sperimentazione, nonché le criticità e le proposte di miglioramento del servizio di *Career Advising*.

Miriam Bassi presenta i primi risultati di una ricerca-azione svolta con l'obiettivo di monitorare e valutare l'impatto del servizio di *Peer Career Advising* sugli esiti formativi degli studenti frequentanti l'Università di Foggia. Questa ricerca ha ampliato la consueta attività di ricerca condotta dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze integrando le innovazioni introdotte nell'Ateneo foggiano con un servizio di orientamento tra pari.

A ben vedere, il filo logico che unisce i contributi degli autori è rappresentato dalla proposta di confrontarsi sul piano pedagogico, da un lato, su quelle competenze non cognitive che è necessario promuovere nei giovani perché diventino "esperti" nella gestione del loro processo di apprendimento in vista delle scelte formativo-professionali che dovrebbero rientrare in un progetto di vita quanto meno abbozzato e presupposto e, dall'altro, sulle metodologie educative, tecniche e strumenti utili per la promozione delle stesse competenze non cognitive.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (Ed.) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

PRIMA PARTE

Prospettive teoriche sulle *character skills*
per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. SOFT SKILLS TRA SPERANZA, ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

Luigino Binanti¹

Ho l'onore di presiedere e coordinare questo Webinar, che i colleghi del Gruppo di Pedagogia del Lavoro della SIPED, a cominciare dal Coordinatore Nazionale, il mio amico Massimiliano Costa, mi hanno riservato; ho anche il piacere di esporre qualche mia riflessione sul tema principale di questo incontro.

Non posso non citare, per introdurre il tema delle *soft skills*, la proposta di Legge approvata, all'unanimità, alla Camera l'11 gennaio 2022 e ora all'esame del Senato, che ne prevede "l'introduzione sperimentale nel metodo didattico".

Segnalo altresì l'attacco frontale, manifestato sul *Corriere della Sera*, da parte dello storico Galli della Loggia, che paventa una scuola trasformata in luogo di "controllo e omologazione" e che tradirebbe quell'idea di scuola, elaborata da quella che lui definisce "la migliore pedagogia", che consentiva agli studenti, tramite le discipline, di costruirsi liberamente ed autonomamente la propria visione del mondo e della vita.

E qui siamo dunque *alia vexata quaestio* circa le finalità della scuola.

Problema non da poco, ci rendiamo conto, attorno al quale il

1 Luigino Binanti è Professore ordinario *Senior* di Pedagogia Generale e Sociale e di Organizzazione e Politiche Scolastiche, coordinatore del Centro Studi di Ricerca Pedagogica "LANDCAP", Presidente del Cirp (Consorzio Interuniversitario Regionale Pugliese), membro del Collegio dei Docenti del "Doctorat en Formació del Profesorado" dell'Università di Valencia e del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro". Quello qui documentato è il suo discorso introduttivo al webinar nazionale del 19 maggio 2022, che ha conservato la forma asistemica iniziale con cui si sono avviati i lavori di quella giornata di studi pedagogici.

dibattito ideologico, prima ancora che pedagogico, procede da molti anni, con alterne vicende.

Mi sembra utile, a tale proposito, richiamare quanto precisato da Giorgio Chiosso (2017), il quale afferma che con l'introduzione delle competenze non cognitive non si tratta di aggiungere una nuova materia, né di mettere in pagella un voto sulla capacità di autocontrollo o di coscienziosità degli allievi e neanche di rispondere alle esigenze della società. Secondo lui, se vogliamo che la scuola continui ad educare, dovremo preoccuparci di aiutare i docenti a sviluppare negli allievi, assieme alle conoscenze, le attitudini che possono contribuire alla crescita della persona nella sua interezza.

Sembra una riflessione un po' vecchia maniera, ma se riflettessimo sul fatto che più di due anni di isolamento hanno minato la fiducia dei ragazzi ed hanno annientato molte delle loro speranze in un futuro migliore, allora concorderemmo sulla proposta di una scuola che aiuti a far crescere la capacità critica, ovvero progettuale e creativa, degli studenti, e superi anche l'approccio singolare alle discipline di studio.

Non si può non richiamare le tesi di A. Sen (1999) e M. Nussbaum (2000) del *capability approach*, riassumibili, in fondo, nella conclusione che l'apprendimento delle competenze cognitive (le discipline scolastiche) può essere favorito sviluppando quelle "non cognitive" (*soft skills*), quali la flessibilità, la creatività, il *problem solving* e l'autoefficacia.

Si tratta di aiutare i ragazzi ad integrarsi nella società attuale, anche con quella parte che ha a che fare con il mondo del lavoro, adeguandosi ai suoi precetti e mostrando di essere capaci di risolvere i problemi.

La contrapposizione tra conoscenze e competenze (o capacità) si risolve nella risposta che potremmo dare a questa domanda: possono esistere competenze che non siano anche cognitive?

La nostra scuola, specie la secondaria di secondo grado, presenta ancora un'impronta gentiliana.

Dobbiamo chiederci però: come mai continua ad esserlo?

Come mai, al di là del fiume di parole dette e scritte negli ultimi settant'anni (da Dewey in poi) non si riesce a convertire la didattica trasmissiva o prevalentemente trasmissiva in didattica dell'*empowerment*?

Come mai non si riesce a realizzare un programma veramente orientativo che guidi gli studenti dai percorsi di studio alle attività post-diploma di studio-lavoro?

E ancora: quale spazio avranno le discipline umanistiche (le *humanities*) che la filosofa Martha Nussbaum (2013) considera indispensabili per lo stesso funzionamento di un sistema democratico?

Dopo la pandemia, la guerra: due eventi impensabili e sconvolgenti allo stesso modo.

Siamo tutti impauriti, ma lo sono soprattutto i giovani, che hanno bisogno del nostro aiuto per ritrovare la speranza.

Nei momenti di emergenza dobbiamo trovare la strada che ci metta in condizione di dare il meglio.

Per questo occorre aiutare i giovani a coltivare la loro "umanità" tra i banchi di scuola, scommettendo sui talenti e sulla convinzione di non dover rinunciare al proprio futuro.

La partita è molto delicata e, per questo, servono docenti che conoscano, amino e sappiano efficacemente "comunicare" ciò che insegnano: infatti, non basta conoscere ciò che si insegna, occorre anche saperlo insegnare, nel senso etimologico del termine "lasciare il segno".

Non improvvisazioni, ma impegno per veicolare i contenuti in maniera interdisciplinare o, meglio, "transdisciplinare", come sostiene Morin (2018).

Occorre scommettere sui giovani, accettandone le sfide, non sempre adeguatamente affrontate e convincendoli che saranno loro i protagonisti del cambiamento, anche nel mondo del lavoro.

La scuola ha una capacità orientativa formidabile: insegnare a non avere paura ed a svelare la propria autentica personalità. Come sostiene Vanna Boffo (2017), l'orientamento deve riguardare innanzitutto la relazione con l'altro nelle varie fasi della vita. Poi, deve mirare, già nel contesto scolastico, a porre le "condizioni

formative” per aiutare gli studenti a costruire un proprio progetto di vita professionale da realizzare durante il percorso formativo post-scolastico e nel mondo del lavoro.

Riflettere sul valore pedagogico dell'*employability* è un servizio alle persone, in una stagione di elevata criticità sociale. Il fulcro si trova nella creazione di connessioni per mettere conoscenze e competenze a servizio dello sviluppo sociale, culturale, economico, democratico, civile e umano del nostro Paese.

Ma qual è la fotografia dell'Italia?

Il “Rapporto sul benessere equo e sostenibile” (BES 2021) elaborato dall'ISTAT ci segnala un primato negativo dell'Italia rispetto al resto dell'UE: nel 2021, il 23% dei giovani sotto i trenta anni non studia, né tanto meno lavora. Nello stesso anno 2021, l'occupazione ha ripreso a crescere, ma la leggera crescita del Pil non ha consentito di ridurre il livello della povertà assoluta che, sempre secondo l'ISTAT, colpisce oltre 5,5 milioni di persone, con percentuali più elevate al Sud e tra i giovani. Nel Mezzogiorno, le persone povere sono aumentate di 196 mila unità, con incidenza di povertà ancor più elevata. Al leggero aumento dell'occupazione, fa riscontro l'aumento della precarietà dei contratti.

Emerge anche un aspetto particolarmente preoccupante: nell'ambito delle professioni liberali, forse il più colpito dalla pandemia, in due anni si sono persi cinquantacinquemila posti di lavoro.

Lo stesso Rapporto BES 2021 segnala, potrebbe dirsi *ad adiuvandum*, che la percentuale dei giovani tra i 30 e i 34 anni in possesso di un titolo universitario raggiunge appena il 26,8%, a fronte del 41% dei coetanei del resto dell'UE. A partire dal 2019, in Italia, il trend dell'aumento dei laureati si è inesorabilmente interrotto. Da ultimo, emerge che il danno economico provocato da infortuni sul lavoro e da malattie contratte nell'esercizio delle professioni/mestieri corrisponde al 6% del Pil.

A nessuno sfugge l'eccezionalità della stagione che stiamo vivendo ed il conseguente aumento del bisogno di comprensione dei problemi fondamentali e globali, assieme all'esigenza sempre più urgente, di interpretare la loro complessità.

Al tempo stesso, i tradizionali sistemi d'insegnamento, adottati in tutto l'Occidente, sono andati profondamente in crisi, dopo

aver sminuzzato quei saperi (che dovrebbero preludere alle conoscenze e alle competenze) che dovrebbero, invece, essere interconnessi.

La nostra scuola e la nostra università continuano a formare menti “unidimensionali” ed esperti riduzionisti, che perdono di vista la persona “intera”, per guardare solo a qualche sua caratteristica. D’altro canto, però, si registra una controtendenza manifestatasi per esempio nell’ambito clinico, dove hanno avuto un insperato successo le *humanities*, allorché ci si è resi conto che si continuava a curare la malattia, perdendo di vista la “persona” malata.

Non serve un/una professionista “esperto/a”, se egli/ella non è anche un uomo/una donna capace di ascoltare e aiutare le altre persone.

Se è necessario cambiare il nostro modo di “conoscere”, per cambiare il nostro modo di “pensare”, è anche necessario cambiare il nostro modo di “insegnare”.

Occorre costruire contesti comuni, in una situazione in cui le persone sono sempre più diversificate, in cui la multiculturalità è nei fatti, prima ancora che nei progetti, in cui le esperienze in rete aumentano la varietà delle aspettative e fanno crescere nuove microculture e, a volte, nuove aspettative. Se le sfide sono radicali, quindi, altrettanto radicale dovrà essere la risposta delle “tradizionali” agenzie formative.

L’accento andrà posto, si crede, sull’organizzazione delle conoscenze e su un *know How* in grado di sviluppare una guida per “imparare ad imparare”, per moltiplicare e disciplinare le occasioni di apprendimento in tutto l’arco della vita (*lifelong learning*) e per coordinare le varie fonti del sapere.

Accanto ad una necessaria ristrutturazione delle conoscenze, sarà indispensabile la riflessione sulle dinamiche della conoscenza in quanto processo.

Le nuove tecnologie, infine, hanno aperto un nuovo, enorme spazio di possibilità alla diversificazione delle esperienze, dei tempi, dei ritmi, dei luoghi, per cui il nostro è il tempo in cui l’unità non comporta necessariamente l’omologazione e in cui la diversificazione non comporta necessariamente l’atomizzazione.

Dal punto di vista pedagogico, il nocciolo della questione sta,

piuttosto, nella “qualità” dell’esperienza tecnologica e quindi nella “padronanza” (piuttosto che nella sudditanza) degli strumenti, nella consapevolezza critica e personale con cui la persona entra quotidianamente in rapporto con le nuove tecnologie e con gli ambienti che esse gli dischiudono. In altre parole: non basta distribuire computer e moltiplicare i contatti in rete per misurare il progresso delle conoscenze. Per questo, scuola e università non possono più mirare alla formazione di un cittadino astratto e omologato, ma, piuttosto, di un cittadino individualizzato.

Non basta appellarsi al valore costruttivo e formativo della diversità, ma occorre interrogarsi su quali siano e come possano essere messe in atto regole comuni in grado di rendere, nel contesto educativo, sostenibile la diversità e trasmissibile l’esperienza dell’altro come strumento privilegiato per la scoperta dei propri talenti e delle proprie “vocazioni”.

La qualità di ogni esperienza umana dipende dalla capacità di viverla in forma critica e consapevole. L’uomo capace di giudizio si preoccupa non solo di “come fare”, ma si interroga anche sul “perché fare” e se “è bene fare in quel modo”.

A questi valori le istituzioni formative sono chiamate, più che in passato, a guardare e ad educare.

Riferimenti bibliografici

- Boffo V. (2017). *Comunicare a scuola. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l’istruzione*. Milano: Mondadori.
- ISTAT (2021). *Rapporto sul benessere equo e sostenibile*. Roma.
- Morin E. (2018). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M.C. (2013). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard: Belknap Press.
- Sen A. (1999). *On ethics and economics*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

II. HUMAN AND SOCIAL SKILLS

Marco Bentivogli¹

1. Introduzione

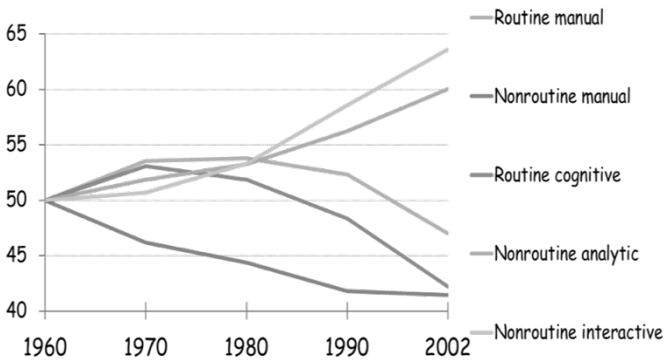
Il lavoro è il crocevia delle tre grandi transizioni (digitale, climatico-ambientale, energetica e demografica). È pertanto un ottimo indicatore della qualità e della dignità della condizione umana. Non solo, l'accelerazione della storia, grazie al digitale, alle neuroscienze e in ultimo alla pandemia pone il serio problema di comprendere le tendenze (i mega *trends*) e soprattutto la consapevolezza della velocità del cambiamento.

Il digitale scongela lo spazio e il tempo di lavoro, supera i confini tra lavoro dipendente e lavoro autonomo, erode le mansioni routinarie ed esalta quelle ad ingaggio cognitivo, come evidenziato nel grafico riportato nella pagina seguente.

Di fronte a questo impatto “disruptive” quali sono le competenze emergenti, quelli di cui bisogna dotarsi per stare nel gorgo dell'innovazione?

Non vi è dubbio che sulle competenze *stem* siamo molto indietro. In questo ambito si veda l'indicatore del livello di digitalizzazione dell'economia di ogni paese ricostruito dalla Commissione Europea (Desi): in esso, siamo terzultimi nell'Europa a 27 proprio sulle competenze digitali. Abbiamo un tema generale nell'offerta di forma-

1 Marco Bentivogli, già segretario generale della Federazione Italiana Metalmeccanici Cisl dal 2014, è coordinatore nazionale di “Base Italia”. Esperto di lavoro, innovazione industriale e *worktect*, collabora con numerosi quotidiani e riviste specializzate, tra cui *Il Foglio*, *IlSole24ore*, *Il Messaggero*, *La Repubblica*.



Fonte: *Levy and Murnane (2004)*. Sull'asse x il tempo. Sull'asse y l'input dell'attività media come percentili della distribuzione dei compiti del 1960 (anno base). Negli ultimi 40 anni sono aumentati solo gli analitici non di routine e gli interattivi non di routine

zione tecnico-scientifica e professionale. Ma il problema più grande è il percorso a silos, compartimentato. Il futuro che rende più difficilmente obsolete le competenze passa per il diritto soggettivo alla formazione e per una integrazione delle competenze *Hard skills* (quelle *Stem*) e *Soft skills* (*human and social*). Il problema non riguarda l'alto numero degli alunni ai licei (quest'anno sceso dal 53 a circa il 50%), comparato con il 23% tedesco. Il vero problema è che chi inizia un percorso di studi umanistici, per dirla in modo secco, perde le mani e vede con il binocolo le competenze scientifiche; chi inizia un percorso di studi tecnico-scientifici, parimenti, perde le mani e vede con il binocolo le competenze acquisibili, per esempio, mediante lo studio della Filosofia, della Letteratura, delle Arti.

Un esempio? un bravo *data analyst* deve conoscere come si leggono i dati, ma deve avere anche capacità analitica, rifornire il proprio capitale semantico con competenze che si costruiscono con gli studi umanistici.

Se siamo convinti che il nostro valore meno valutabile con algoritmi e macchine sarà proprio la nostra umanità perché il lavoro sarà sempre più ad umanità aumentata, allora è evidente che quel terreno va presidiato con più efficacia e diffusività.

2. Competenze trasversali

Le cosiddette “competenze trasversali” (*soft skills*) sono sempre più importanti nel lavoro. L'evidenza è schiacciante: queste abilità — dette anche “abilità non cognitive” — sono importanti fattori di successo a scuola e nella vita adulta, nonché nel mercato del lavoro. Eppure il termine stesso di *soft skill* rivela la nostra mancanza di comprensione di quali siano queste abilità, di come misurarle e se e come possono essere sviluppate.

Il termine “non cognitivo” è semplicemente usato per intendere “non previsto dal QI o dai test di rendimento”. Il mercato del lavoro è molto più avanti nell'enfatizzare le competenze trasversali.

I datori di lavoro spesso considerano il lavoro di squadra, la collaborazione e le capacità di comunicazione orale e scritta come qualità estremamente preziose, ma difficili da trovare nei potenziali nuovi assunti.

3. Competenze sociali

Perché le competenze sociali (*social skills*) sono diventate più importanti negli ultimi anni? Una possibile causa è il cambiamento tecnologico. Le macchine sono generalmente in grado di svolgere — molto meglio degli esseri umani — *compiti di routine e codificabili secondo una serie di regole esplicite*. Tuttavia, le persone sono ancora molto più brave nei compiti che richiedono *flessibilità, creatività e giudizio*. Spesso eseguiamo questi compiti *con grande abilità* nonostante *manchi una comprensione esplicita delle “regole”*, come quando *indoviniamo perché abbiamo appena incontrato una persona*, o quando determiniamo rapidamente se è *appropriato ridere di una barzelletta fuori contesto*. L'interazione sociale è forse l'attività lavorativa più necessaria per la quale attualmente *non esiste un buon sostituto della macchina*.

Esiste un software in grado di *gestire portafogli di investimento*, diagnosticare il *cancro* e sviluppare *terapie* per esso e battere gli esseri umani in giochi complessi come gli *scacchi*. Eppure si è dimostrato molto difficile programmare una macchina anche per una conversazione breve e non strutturata con un essere umano, tanto meno

per impegnarsi nel tipo di lavoro di squadra flessibile, che è sempre più necessario nell'economia moderna. Il motivo è che *la nostra capacità di leggere e reagire agli altri si basa su una conoscenza tacita che si è evoluta nel corso di migliaia di anni. È difficile decodificare un processo che non comprendiamo esplicitamente.* Per questo anche il *world economic forum* nelle sue annuali *hit parade* delle competenze ha iniziato a classificare il *problem solving* “cooperativo” in luogo del *problem solving* evoluto. È sempre più necessario e forte sapere lavorare in squadra, anche e soprattutto nel lavoro ibrido. Cresce la domanda di lavoro, ben fatto, con gli altri.

Per tutte queste considerazioni la vera sfida è costruire percorsi educativi adeguati alle nuove sfide. E poi, riformare la formazione professionale. Serve una formazione di alta qualità, “adattiva” alle persone. Fare la formazione d’aula ad un ventenne che ha lasciato le aule da pochi mesi come ad un sessantenne che le ha lasciate da più di quaranta vuol dire maltrattare le persone. È la formazione che si deve adattare alle persone, non viceversa. Troppo spesso si vedono moduli formativi incastrati nella giornata delle persone come i menù delle pizzerie. Serve una vera e propria rivoluzione che passa dalla certificazione delle competenze e poi dalla capacità di mettere in campo metodi di insegnamento adeguati alle persone che promuovono nei destinatari un apprendimento efficace.

Il banco di prova sarà il *reskilling* (che non ha mai funzionato in Italia), che sarà inevitabile vista la quantità di persone che dovranno cambiare lavoro proprio a causa delle transizioni e – spesso – della loro cattiva gestione. La formazione è, anche per questo, un diritto al futuro.

Riferimenti bibliografici

Levy F., Murnane R.J. (2004). *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Next Job Market*. Princeton and Oxford: Princeton University.

III.

LE CHARACTER SKILLS TRA RIFLESSIONI CRITICHE E OPPORTUNITÀ PEDAGOGICA

Fabrizio d'Aniello¹

1. *Character skills* e trasformazione del lavoro

Per chi, come il sottoscritto, si occupa di pedagogia del lavoro, con particolare riguardo alla sfera relazionale, il tema delle *non cognitive skills* assume un interesse non trascurabile. Infatti, sebbene le odierne proposte legislative nostrane interpellino prevalentemente problematiche quali l'analfabetismo funzionale, la povertà educativa e la dispersione scolastica, è di tutta evidenza che il retrostante dibattito scientifico-istituzionale su siffatte *skills*, nazionale e internazionale, tenti viepiù di rispondere agli incipienti cambiamenti organizzativo-produttivi innescati dallo sviluppo tecnologico, oltre che a mutate esigenze formative e socio-culturali a esso collegate (John, De Fruit, 2015; OECD, 2015; World Economic Forum, 2015; Camera dei Deputati, 2021; Chiosso, Grassi, 2021). La stessa onorevole Aprea, firmataria del d.d.l. n. 2493/2022 sull'introduzione delle competenze non cognitive nelle scuole, nei CPIA e nell'IEFP, approvato alla Camera lo scorso 11 gennaio, nelle dichiarazioni finali di voto ha affermato che tali competenze sono irrinunciabili affinché il sistema educativo possa essere volano delle economie innovative e creative (Bortone, 2022). Sembra, allora, quanto meno doveroso gettare un rapido sguardo ai bisogni emergenti dal mondo lavorativo.

1 Fabrizio d'Aniello è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro. È co-coordinatore del Gruppo SIPED di "Pedagogia del lavoro".

Rimanendo nell'alveo della relazionalità al lavoro, la presenza del digitale e dell'intelligenza artificiale richiede: di operare in connessione relazionale continua in ordine al riconoscimento di *pattern* diversificati e all'interfacciarsi con comunicazioni complesse (Brynjolfsson, McAfee, 2015); di sostenere in termini dialogico-ermeneutici la capacità computazionale degli algoritmi onde gestire un'imprevedibilità ad oggi non interamente gestibile da quest'ultimi (Seghezzi, 2021); di significare, a livello intersoggettivo, sia le risultanti situate di una riflessività in azione sia i riapprendimenti costanti che ne derivano, entrambi stimolati da incessanti *output* rimodulativo-correttivi che si riverberano ricorsivamente sulle stesse scelte/decisioni agentive (Costa, 2019a).

Sulla base di questi bisogni, si domanda, pertanto, di educare congiuntamente le capacità tecniche e interpersonali dei giovani e giovanissimi per formare i "nuovi artigiani" tecnologici (Autor, 2015, p. 27). Analogamente, sul versante lavorativo, si postula il costituirsi di formazioni socio-collaborative in grado di dar corpo a contesti auto-organizzati di apprendimento e di semantizzazione relazionale (Brynjolfsson, McAfee, 2015). Congruentemente, si impongono fiduciose all'attenzione organizzativa espressioni quali: "ospitalità" dell'altro e "cooperazione etica" (Fadini, 2000, pp. 58, 66); "cooperazione tra cervelli" (nutrita da affettività umana e arricchita da esiti extra-economici del sapere esperienziale negoziato) (Lazzarato, 2002, p. 101); "interdipendenza" (Ellerani, 2020, p. 133); "etica relazionale pedagogica" (Costa, 2019b, p. 95). A esse, poi, si agganciano ragionevolmente gli auspici di Seghezzi (2021) e Donati (2021, pp. 23, 25): il primo confida nel ritorno a un approccio socio-tecnico, incline a preservare l'umanità delle relazioni dall'eventuale iperplasia dell'aspetto tecnologico; il secondo invoca l'attualizzazione della teoria dei beni relazionali entro gli scenari organizzativi per co-costruire una "conoscenza sapienziale" abile ad appagare le istanze oggettive del "fare" e quelle soggettive di senso, supportata nel suo divenire da uno "sguardo relazionale riflessivo" accompagnato da una significazione critica e inclusiva del vissuto di ciascuno.

Al di là delle "espressioni" e degli auspici, è (anche) all'interno del quadro appena descritto che si situa a pieno titolo il discorso sulle *non cognitive skills*, altrimenti intese (con sfumature varie) e deno-

minate come competenze socio-emotive, *soft skills*, *life skills*, ecc. (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021). Posto che sono diversamente tassonomizzate a seconda dell'ottica con cui vengono indagate, trattasi essenzialmente di capacità "non cognitive" – ad esempio, sempre in materia di sfera relazionale, la capacità di interagire con gli altri –, che sono educabili e che influenzano quelle cognitive, da cui, invero, non sono scindibili e sono parimenti influenzate. Per quest'ultimo motivo e per il fatto che le *non cognitive skills* condividono con le *cognitive* una serie di caratteristiche (tra cui la misurabilità), è più appropriato parlare di *character skills*, ossia di tratti della personalità, principalmente di segno psico-sociale ed emotivo, profondamente legati alla dimensione strettamente cognitiva, sottolineando con Heckman (2014) la necessità di non opporre le une alle altre e, quindi, rimarcando l'indivisibilità della persona (peraltro, i termini sono presentati come alternativi nel lessico dedicato). Il sottostante rinvio all'integralità della formazione umana rappresenta una pacifica opportunità pedagogica. Tuttavia, occorre fermarci, non lasciarci ammalciare dal nuovo (non propriamente nuovo) che avanza e riflettere criticamente.

2. Il rischio di prosciugamento delle qualità umane

Intanto, giova riflettere sul rischio di un allevamento e prosciugamento delle qualità umane per fini unicamente prestazionali. Legato a doppio filo all'impatto dell'entrata in scena dell'analisi economica neoliberale – previsto con lungimiranza quasi profetica da Foucault (2005) negli anni Settanta del secolo scorso e, per spessore scientifico, ricompreso eminentemente da Gorz (2003) all'alba del nuovo millennio –, questo rischio è così motivabile mutuando dai due studiosi: poiché detta analisi concepisce l'individuo (attitudini, competenze, fattori fisici e psicologici, ecc.) quale macchina produttiva orientata al perseguimento attivo e razionale di effetti economici, la "capitalizzazione dell'intero sé" è la cogente responsabilità auto-imprenditoriale demandata al singolo, dalla cui osservanza dipende tanto la possibilità di intercettare cifre diversificate di salario (a seconda dell'impegno profuso nella fruttificazione del "capitale

umano”), quanto la sopravvivenza in un mercato del lavoro animato da precarietà generalizzata e competizione sfrenata. Inoltre, constatata l'ipertrofia di un agire economico distorto, antropologicamente ed eticamente riduzionista, che ha tangibilmente subordinato al suo giogo le altre sfere dell'agire umano (Totaro, 2013), al *bios* non resta che dare sfogo a una spuria libertà auto-realizzativa nella prestazione, “perfezionandosi” e rinvenendo la propria felicità nei limiti neoliberalisticamente indicati dalla “verità” economica di produzione (e consumo) (Bazzicalupo, 2013; Chicchi, Simone, 2017).

Non si può non tener conto del rischio di una fagocitazione della globalità del soggetto quando si parla di estensione dell'attenzione formativa alle *character skills* in un'era ancora dominata dalla razionalità neoliberista: una visione del mondo tesa all'economicizzazione di ogni aspetto dell'esistenza (non solo lavorativa), improntata all'auto-alienazione produttivistica dell'uomo/unità-impresa e alla solitudine dell'individualismo concorrenziale (Casulli, d'Aniello, Polenta, 2019). In aggiunta, non si può non tener conto che tra il fordismo e la quarta rivoluzione industriale vi sia stato, in mezzo, il post-fordismo, in lungo e in largo governato dal neoliberalismo e dal paradigma del *lifelong learning* a esso “ispirato”, con un'oggettiva e preponderante curvatura delle politiche di istruzione e formazione sulla professionalizzazione, sull'occupabilità e sull'adeguamento ai dinamismi del mercato. Difatti, di competenze non cognitive non si parla certo solo ora (ecco il nuovo non nuovo di cui sopra). È dall'avvento del post-fordismo, con una particolare impennata dagli anni Novanta, che si esorta il superamento del cognitivo per integrare altre competenze al fine precipuo di alimentare forme diverse di organizzazione e produzione, centrate sulla flessibilità e non già sulla rigidità fordista, sul lavoro di gruppo, sul coordinamento orizzontale, sul coinvolgimento e sulla cooperazione dei lavoratori. Dal libro bianco *Croissance, compétitivité, emploi* in avanti (Commission Européenne, 1994), è stato tutto un florilegio di documenti che spronavano il potenziamento del non cognitivo, mentre nei contesti lavorativi, ancora sostando sulla sfera relazionale, quest'ultima finiva sostanzialmente con l'essere accolta in chiave meramente funzionalistica, sotto forma di collaborazione “forzata” (Coutrot, 1998) o di “collaborazione competitiva” (Fumagalli, 2015).

In altre parole, l'enfasi sulle capacità socio-emotivo-affettive, ecc., non ha lasciato spazio a una desiderabile, complementare crescita in umanità delle persone al lavoro, bensì al confinamento di simili capacità nell'aridità educativa dell'utilità performativa. In quest'ottica, visto che in discussione sono giusto le *character skills*, non è concesso di dimenticare la corrosione del carattere (*The Corrosion of Character* è il titolo originale del volume) illustrata da Sennett (1999, p. 113) quale conseguenza del capitalismo neoliberista post-fordista: una corrosione dettata dalla sua multiforme identità flessibile, dalla sua destrutturazione del tempo e dello spazio, dall'esposizione al rischio e alla precarietà, dallo spettro costante della delocalizzazione, dal controllo prestazionale, ma anche dalla collisione continua tra personalità ed esperienza, dall'etica estetizzata del *team work* e dalle annesse, strumentali "maschere di cooperazione".

In definitiva, su input delle *policy* educative europee (e non solamente) è ormai da lustri che le nostre scuole coltivano l'area non cognitiva, ancorché, per effetto dell'ideologia neoliberista imperante, sbilanciandosi sempre più verso la tessitura di rapporti tecnici propri di una scuola-azienda finalizzata a formare il solo produttore, dimenticandosi progressivamente del cittadino, del suo bisogno di un'educazione "disinteressata" e dell'instaurazione di rapporti etici congeniali a celebrare il valore-persona nella sua totalità (Baldacci, 2014). Ed è ormai da lustri che le imprese "mettono a valore" le competenze in parola e puntano esse stesse sulla loro maturazione, ancorché cedendo non sporadicamente alla captazione bio-economica delle condotte interattive e dell'essere in sé. Da ciò, ne consegue che il rischio summenzionato non sia affatto aleatorio, ma concreto, giacché radicato in un processo di perdurante continuità razionale-ideologica.

3. Capitale umano e *character skills*

In secondo luogo, appare stringente riflettere sui fondamenti teorici delle *character skills*. Dianzi, è stato citato Heckman (2014). A lui si devono gli studi recenti su queste *skills* e sulle loro ricadute su quelle cognitive. Altresì, i così detti "Big Five" (apertura all'esperienza, co-

scienziosità, estroversione, amicalità e stabilità emotiva), su cui articola la declinazione delle *character skills*, costituiscono i riferimenti puntuali sui quali spesso si valutano le “personalità” negli ambienti organizzativi, confermando lo stretto legame tra il focus sul non cognitivo e i fabbisogni lavorativi odierni. Heckman, tuttavia, appartiene alla scuola di Chicago, fulcro del pensiero neoliberale, e sostiene la teoria del capitale umano, oggetto delle riportate critiche foucaultiane e dei suoi lasciti più attuali e, pure, delle critiche di Sen (2001) (ugualmente, se non maggiormente, condivisibili per gli accenti posti sull'interconnessione etica tra libertà agenti).

A proposito di quest'ultimo, sorprende osservare alcuni propugnatori italiani delle *character skills* intenti ad accomunare il pensiero di Heckman circa la sinergia cognitivo-non cognitivo in favore della capacità di agire a quello di Sen sulle *internal capabilities* (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021): nonostante il lodevole tentativo di creare ponti di contatto, è bene, comunque, ricordare che il premio Nobel indiano propone il distanziamento dalla teoria del capitale umano per abbracciare, invece, una teoria della capacitazione umana in grado di scrollarsi di dosso la scarna canalizzazione e finalizzazione produttivo-prestazionale delle energie umane perorate dalla prima, considerate come vincoli pervasivi che impediscono la libertà sostanziale di agire per uno sviluppo propriamente umano, nella vita come nel lavoro.

In ultima analisi, non si può contestare che, con Heckman, diversamente dai suoi predecessori alla scuola di Chicago, si è sensibilmente affievolito il tradizionale rinvio a un mero investimento economico in istruzione e formazione a vari livelli in vista di un incremento personale di produttività e reddito, avvalorando, di converso, la complessità pluridimensionale, qualitativa e non soltanto cognitiva di un processualità educativa permanente e recalcitrante all'essere compiutamente conclusa nella *ratio* e negli habitat economico-lavorativi. È pur vero, però, che l'attestazione della “autonomizzazione” di tale processualità è a ogni modo ricompresa nei gangli teleologici della prosperità economica quale meta ultima (Cegolon, 2012).

Per le ragioni avanzate e poiché si espunge un pari ordinamento finalistico attribuibile alle istanze di umanizzazione, il fondamento

teorico delle *character skills* non può che incontrare, almeno dal punto di vista pedagogico, una soddisfazione carente, e su questo merita meditare. Così come merita meditare sulla predetta misurabilità di queste *skills*.

4. Cultura o culto performativo della competenza?

In un'intervista rilasciata a *Vita* (Dotti, 2021), Vittadini, curatore con Chiosso e Poggi di un saggio-manifesto dedicato alle *character skills*, asserisce che queste “vengono studiate attraverso test di autovalutazione e osservazionali usati normalmente in psicologia. L'obiettivo è di imparare a tenerne conto, non certo proporre un ‘voto al carattere’ nelle scuole”. Invece, è proprio questo il rischio: la quantificazione della performance “caratteriale” e la valutazione (comparativa) del “carattere” in onore della “cultura della competenza” (d.d.l. n. 2493/2022, art. 1, comma 1) e del riduzionismo psicologico, prefigurando il compimento del “capitale[umano]-competenza” di Foucault (2005, p. 186) e il *coaching* psico-formativo dell'anima a scuola, dopo il “management dell'anima” al lavoro (Dardot, Laval, 2013, p. 434).

A motivo della centralità riservata a un certo sapere economico-statistico-psicologico, ci si espone al pericolo di interpretare siffatta “cultura” come “culto” performativo della competenza, diretto a scortare le già esistenti logiche produttive di una parossistica e incessante ottimizzazione di sé, puntellate dal confronto valutativo. Sia chiaro, la competenza non è in sé un male, come non lo è il mercato; è la visione settoriale e psico-metricamente idolatrica della competenza a esserlo, al pari della visione idolatrica del mercato e dell'agire economico che vi si piega. In questo senso, la prospettiva pedagogica di Chiosso e Grassi (2021, pp. 31-32) ci trova concordi, laddove invita a cogliere l'occasione delle *character skills* per incamminarci “oltre la competenza”, o meglio, “oltre la convinzione che la nozione di competenza intesa come esito tangibile della padronanza pratica del sapere, e la sua misurazione, siano da considerarsi il baricentro di ogni progetto innovativo”.

Concludendo, la pedagogia ha da fermarsi e riflettere su tutto

ciò, nella consapevolezza di poter esercitare un ruolo da coprotagonista al servizio delle distorsioni economiche e auto-produttivistiche quando si adegui acriticamente a determinati slanci educativo-formativi, senza indagarne approfonditamente i risvolti antropologici, axiologici e teleologici (Xodo, 2018).

5. *Character skills*: un'opportunità pedagogica

Terminato l'apporto critico, sicuramente non esaustivo ma sufficiente in questa sede e per lo spazio a disposizione, è ora di concentrarsi sul perché le *character skills* rappresentino un'opportunità pedagogica.

Senza dubbio, come già anticipato, perché “richiamano” l'attenzione sulla completezza della formazione e, dunque, sulla messa in rilievo formativo di una più ampia esperienza umana. Sul tema, ancora Chiosso e Grassi (2021) ci rammentano che non si tratta di una novità pedagogica (*mutatis mutandis* ritorna il nuovo non nuovo). Per dimostrarlo, indicano come esempi la pedagogia di Pestalozzi e Montessori: non a caso due maestri che hanno posto al centro del loro progetto educativo proprio il lavoro. Invero, gran parte della storia della riflessione pedagogica sul lavoro non manca di osservare e sottolineare questo fine: basti pensare a Rousseau, Fröebel, Ferrière, Freinet, Hessen, ecc. A ogni buon conto, è innegabile: non si tratta certo di una novità, se vista dall'angolazione pedagogica, *tout court* concepita. Nondimeno, la focalizzazione sulle *character skills* offre il destro per ribadire la rilevanza del concetto unitamente alla necessità di opporre a un secco “criterio di *utilità* [...] un più vincolante criterio delle scelte in campo educativo, [giustappunto] quello della formazione integrale della persona, nella duplice polarità che anima la sua ragione a ricercare un *sensu* all'esistenza e a trovare i mezzi e le soluzioni per vivere e difendersi da minacce e pericoli in questo mondo”. Il tutto, facendo opportunamente leva sulla “riproposizione di una prospettiva etica nella formazione” animata da una “sensibilità educativa ‘personalizzata’”, in grado di prendersi cura delle soggettive “dinamiche interne ed esterne” (Chiosso, Grassi, 2021, pp. 35, 38).

Sempre nel rispetto del criterio persona-centrico dell'integralità

formativa, l'intervento sulle *character skills* consentirebbe, allo stesso tempo, di operare pedagogicamente per un riequilibrio antropologico, scostandosi dalle derive individualistico-competitive del produttore neoliberisticamente delineato e dalla sole premure orientativo-formative congeniali al mondo del lavoro al fine di educare il cittadino, insieme al produttore neumanisticamente inteso, a nutrire quegli aspetti di personalità che animano la volontà di coesione sociale, la collaborazione, la solidarietà, l'empatia. L'ambizione della teoresi pedagogica, in effetti, non è mai stata quella di affossare "il produttore", bensì quella di integrare gli obiettivi economici di una sana utilità (diversa dalla sua massimizzazione senza limiti e incurante dei costi umani) con quelli di una liberazione autentica del potenziale umano, esaltando, così, la ricchezza antropologica che ne discenderebbe. Definire come autentica questa liberazione, significa che l'enucleazione di tali aspetti è da indirizzarsi innanzitutto allo sviluppo umano e culturale, all'allargamento dell'orizzonte di senso educativo, alla fioritura dell'essere e dell'essere-con-l'altro, alla ricerca di autonomia nell'interdipendenza, senza disconoscere i benefici diretti e indiretti di cui godrebbe l'attività lavorativa. Detto altrimenti, l'occasione è buona per sollecitare gli insegnanti a continuare (e non iniziare) a cimentarsi sul non cognitivo affrancandosi da pressanti condizionamenti economici, contribuendo a rivitalizzare il "noi" dilaniato dalla razionalità neoliberista mentre restituiscono all'apertura ontologica il significato di una effettiva possibilità emancipativa, così come contribuendo a ristrutturare un modello aggiornato di scuola-comunità contrassegnato da rapporti etico-educativi (Baldacci, 2014).

Su questo medesimo solco, recuperando le "espressioni" e gli auspici del primo paragrafo, nonché tornando di nuovo al nucleo d'interesse di chi scrive, riscontriamo ulteriore conforto nelle *character skills* nel momento in cui pungolano il dovere pedagogico di insistere sulla promozione dell'ambito socio-etico-emotivo; cioè, sulla promozione dell'"abilità di interagire con altri in un modo socialmente ed eticamente appropriato" e delle "abitudini alla riflessione [relazionale] e [...] all'esercizio della 'volontà buona'", ponendo come target "la capacità di stare-insieme" e il "bene e buon agire" per se stessi e gli altri, oltre all'appagamento del "diritto al bene-essere personale" (Chiosso, Grassi, 2021, pp. 35, 39).

Riassumendo, le *character skills* possono assurgere a opportunità pedagogica se comprese con cura pedagogica, attenzionando in prima battuta il loro “valore *in sé*”, ossia il loro valore primariamente “educativo”. Diversamente, come scrive Cegolon (2019, p. 144), si rischia che sopravvanzino il suddetto “criterio di utilità” e che “valori di umanità, socialità e cittadinanza”, assieme alla “centralità della persona”, siano nient'altro che il “fiore all'occhiello funzionale alla legittimazione sociale, ferma restando la supremazia invincibile della produzione indipendentemente dai [succitati] costi umani”.

6. Per non concludere: proposte per la sperimentazione e la transizione scuola-lavoro

Nel testo del d.d.l. n. 2493/2022 si annuncia una sperimentazione triennale in materia e una peculiare formazione per gli insegnanti a partire dall'a.s. 2022/2023. Nella documentazione per l'attività consultiva legata alla configurazione del d.d.l. (Camera dei Deputati, 2021) si connette la sperimentazione all'eventuale didattica montessoriana (consigliata per le “medie”) e all'alternanza scuola-lavoro (pcto). Nell'attesa che si completi l'iter legislativo e si chiariscano questi punti, per quanto riguarda la formazione del personale docente è naturale che si domandi una preminente preparazione pedagogica per ottemperare al disegno olistico d'una educazione-per-le-persone. Per la sperimentazione, invece, considerato il rinvio al “lavoro” montessoriano e in alternanza, ci chiediamo se non sia il caso, per un verso, di mostrarsi più coraggiosi, introducendo il lavoro “vero” e cooperativo in tutte le scuole, fin dalla primaria (a eccezione dell'IEFP in cui è già centrale, su base hessiana tra l'altro), come “tramite prioritariamente educativo” capace di allenare proficuamente pure il non cognitivo, così come trasmessoci dalle lezioni pedagogiche del passato; per un altro verso, ma non disgiunto dal primo, di rivedere l'apporto dell'*entrepreneurship education* e potenziare la stessa alternanza scuola-lavoro.

Ricomprendere l'*entrepreneurship education* secondo il modello pedagogico dell'*enterprise education* di Jones e Iredale (2010), permetterebbe di reinstrararla in un percorso (anche) extra-economico

(entro cui non è stata finora intesa a livello nazionale), avvalendosi di una matrice formativa collaborativo-riflessiva, centrata su metodologie didattiche attive, che ha come scopi i seguenti: da un lato, quello di attualizzare virtualità creative e abiti relati alla cittadinanza attiva e a una convivialità comunitariamente e “gratuitamente” ordinata; dall’altro lato, quello di evidenziare la significatività dell’incontro/riconoscimento umano quale punto di partenza “responsabile” dal quale poter espandere l’essere nel e oltre il fare, concertando risposte non solo “prestazionali” poste dall’agire.

A muovere dall’intreccio con l’auspicabile lavoro a scuola e con l’*enterprise education*, in ordine alle transizioni scuola-lavoro sarebbe altrettanto adeguato porre le *character skills* in congiunzione evolutiva con l’implementazione di laboratori di *boundary crossing* (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995) che, fungendo da spazi neutri di incontro e confronto sistematico mediati da ricercatori, consentano a tutor scolastici, tutor aziendali e studenti di riflettere insieme sulle pratiche in atto, in vista del loro aggiustamento costante sia dal punto di vista delle ricadute apprenditive e formative di marca cognitiva e non cognitiva e sia da quello delle ricadute su eventuali miglioramenti lavorativi e organizzativi.

Concludendo, questi suggerimenti servono a dare forma pedagogica a potenzialità altrimenti convogliabili in un “uni-verso” semantico e d’impiego strumentale, concorrendo pure, in dialogo con le imprese, a edificare una cultura educativa del lavoro, al servizio dell’uomo e delle sue aspirazioni realizzative a tutto tondo. Quanto argomentato nel complesso, altresì, serve a sensibilizzare circa la necessità pedagogica di nutrire tutta l’umanità, anche, ma non soltanto, per andare incontro ai bisogni organizzativo-produttivi, onorando costantemente la dignità e l’inseità/perseità finalistica della persona.

Riferimenti bibliografici

Agasisti T., Ribolzi L., Vittadini G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 105-128). Bologna: Il Mulino.

- Autor D.H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29 (3), 3-30.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bortone R. (2022). Character skills: un disegno di legge innovativo e salvifico. O no? Retrieved June 2, 2022, from <https://www.scuolaemministrazione.it/it/character-skills-un-disegno-di-legge-innovativo-e-salvifico-o-no/>
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015), *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- Camera dei Deputati (2021). *Dossier n. 146. Documentazione per l'attività consultiva della I Commissione*. Retrieved November 24, 2021, from http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/Cost146.pdf?_1654504041962
- Casulli S., d'Aniello F., Polenta S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Fano: Aras.
- Cegolon A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cegolon A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Roma: Studium.
- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Chiosso G., Grassi O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42). Bologna: Il Mulino.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021). Introduzione. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 7-20). Bologna: Il Mulino.
- Commission Européenne (1994). *Croissance, compétitivité, employ. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI siècle: livre blanc*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.
- Costa M. (2019a). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2019b). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*, in G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: FrancoAngeli.
- Coutrot T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* Paris: La Découverte.

- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli (Eds.), *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 13-66). Milano: FrancoAngeli.
- Dotti M. (2021). *Facciamoci guidare dalle character skills, per andare oltre l'egemonia del cognitivo*. Retrieved may 26, 2021, from <http://www.vita.it/it/interview/2021/05/26/facciamoci-guidare-dalle-character-skills-per-andare-oltre-legemonia-d/440>
- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10 (2), 129-145.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4, 319-336.
- Fadini U. (2000). *Sviluppo tecnologico e identità personale*. Bari: Dedalo.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli A. (2015). Precarious condition: a challenge for new forms of struggle. *Institute for New Economic Thinking*, 1, 1-29.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heckman J., Humphries J.E., Kautz T. (2014). *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- John O.P., De Fruit F. (2015). *Social and Emotional Skills Framework for the Longitudinal Study of Skills Development in Cities*. Paris: OECD.
- Jones B., Iredale A. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 1, 7-19.
- Lazzarato M. (2002). Invenzione e lavoro nella cooperazione tra cervelli. In Y. Moulrier Boutang (Ed.), *Letà del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini* (pp. 88-104). Verona: Ombre Corte.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- Seghezzi F. (2021). Gli impatti sull'organizzazione del lavoro, oltre la pandemia. In A. Brugnoli, M. Mezzanica, G. Vittadini (Eds.), *Sussidiarietà e... lavoro sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2020/2021* (pp. 99-112). Milano: Fondazione per la Sussidiarietà.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Totaro F. (2013). Il lavoro per la persona. Superare le ipertrofie della modernità a vantaggio di un'economia per la persona. In G. Gabrielli (Ed.), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 54-70). Milano: FrancoAngeli.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Retrieved June 2, 2022, from https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Xodo C. (2018). Pedagogia/economia: un rapporto ancora da costruire. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.

IV.

ORIENTAMENTO ALLE TRASFORMAZIONI NEL MONDO DEL LAVORO: IL RUOLO DELLE *CHARACHER SKILLS*

Massimiliano Costa¹

Il tema dell'orientamento si coniuga oggi con quello delle transizioni digitali e robotizzate che investono il mondo della produzione e del lavoro. A sancire l'esigenza in Italia di intervenire su questo tema è lo stesso PNRR quando afferma la necessità "dell'apprendimento di nuove competenze (*reskilling*) e il miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*) per sostenere le transizioni verde e digitale, potenziare l'innovazione e il potenziale di crescita dell'economia, promuovere l'inclusione economica e sociale e garantire occupazione di qualità" (Governo della Repubblica Italiana, 2021, p. 31).

Questo obiettivo deve fare i conti con un mercato del lavoro caratterizzato da debolezze strutturali rispetto agli altri paesi europei: i lavoratori italiani sono tra quelli che utilizzano meno le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in un mercato dove 13,8% dei lavoratori italiani hanno occupazioni ad alto rischio di automazione (contro la media OECD del 10,9%) e avrebbero la necessità di una formazione moderata (meno di 12 mesi) per passare a occupazioni più sicure (OECD, 2021).

Il timore della sostituibilità uomo macchina nel tempo si è trasformato nella consapevolezza che i nuovi processi robotici e i sistemi automatici caratterizzati da IA non cancellano un job ma lo ridefi-

1 Massimiliano Costa è Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, è delegato della Rettrice alla formazione dei docenti, coordina il gruppo SIPED di "Pedagogia del lavoro".

niscono a partire dalla composizioni delle abilità necessarie. Acemoglu e Restrepo (2018) affermano che il progresso tecnologico genera un effetto di reintegrazione che agisce come una forza compensatrice rispetto la perdita o la scomparsa di determinate professioni. La gestione di questa trasformazione del lavoro è sicuramente più difficile in un paese come il nostro caratterizzato da modelli e processi lavorativi legati a settori maturi con l'età media dei lavoratori è più alta.

Le ricerche indicano che a mano a mano che i lavoratori si avvicinano all'età pensionabile, la disponibilità ad investire nel loro apprendimento e formazione spesso diminuisce a causa dell'accorciamento del periodo di ammortamento associato agli investimenti necessari alla loro qualificazione. Al contempo la capacità dei lavoratori maturi di acquisire nuove competenze può deteriorarsi specialmente se impiegati in attività che non consentono di utilizzare efficacemente le personali competenze distintive maturate con l'esperienza (OECD, 1998).

I processi lavorativi caratterizzati dalle tecnologie disruptive si accompagnano con nuove forme di povertà formativa caratterizzata dalla difficoltà dei soggetti più deboli di accedere alle opportunità formative. A darne evidenza è lo stesso documento OECD *Skill Outlook* 2021 dove si afferma che circa l'11% dei lavoratori nei paesi OCSE ha dichiarato di voler partecipare alla formazione, ma di non essere stato in grado di farlo a causa dal processo di cumulatività (*accumulated advantage*), noto in letteratura come "effetto S. Matteo" (Gazier, 2003): la formazione e l'apprendimento vanno a beneficio soprattutto delle persone in possesso di un elevato capitale umano e culturale iniziale, poiché non raggiungono quelle a bassa qualificazione formativa, spesso incapaci di intercettare e manifestare i propri bisogni di nuove conoscenze e competenza (Lodigiani, 2011). La relazione tra lavoro e nuove tecnologie si traduce così nella necessità non solo di promuovere l'acquisizione di competenze digitali ma piuttosto nello sviluppare la capacità da parte del lavoratore di realizzare una propria progettualità professionale e personale.

Ne consegue che oggi a cambiare è lo stesso concetto "di lavoro e la sua ripartizione tra le diverse fasce di popolazione che potrebbero richiedere una profonda modificazione dei tempi delle prestazioni e della sua organizzazione, con il possibile diffondersi di diverse forme

di part-time, di alternanza tra lavoro e formazione, di nuove più flessibili forme organizzative. Parallelamente, i pubblici poteri dovranno farsi carico di un maggiore impegno in termini di formazione continua e ammortizzatori sociali e alcuni esperti ritengono che le società saranno costrette ad andare verso forme di reddito minimo garantito, anche se non dobbiamo dimenticare che il lavoro non è solo remunerazione, ma anche status nella società, interazione con le altre persone e (per molti, anche se non per tutti) soddisfazione nell'impegno del proprio tempo" (Giovannini, 2018, pp. 13-15).

1. La creazione di nuove competenze per il governo delle transizioni

I cambiamenti tecnologici, processuali e organizzativi oggi connessi alle innovazioni tecnologiche con l'introduzione dell'IA e la robotica automatizzata stanno trasformando il senso del lavoro in una logica generativa capace di affermare una visione soggettiva e complessiva dell'umano a partire dalla sua capacità analitica, creativa e strategica (Margiotta, 2015).

Da questa trasformazione si delinea così un nuovo concetto di competenza che deve fare i conti non solo con i nuovi contenuti di conoscenza o abilità ma soprattutto con la dematerializzazione del processo lavorativo conseguente la digitalizzazione del lavoro. In un recente libro intitolato *Le non cose* (2022), Byung-chul Han argomenta e analizza questa trasformazione utilizzando il pensiero di due filosofi. Il primo è Heidegger e la sua opera *Essere e Tempo* che viene rivista tenendo conto dei nuovi contesti digitali a partire dall'utilizzo della mano che ha sempre rappresentato una immagine ventrale dell'analisi heideggeriana del *dasein* ovvero l'esserci. L'autore evidenzia che contrariamente al passato dove la destrezza della mano esprimeva l'intenzionalità dell'uomo oggi l'agire lavorativo si innesta in contesto complesso quale Infosfera ovvero un "ambiente informazionale costruito da tutti i processi, servizi ed entità informazionali che includono gli agenti informazionali così come le loro proprietà, interazioni e relazioni" (Floridi, 2017). Byung-chul Han attualizzando la prospettiva heideggeriana sottolinea inoltre come il lavoratore impegnato nei nuovi lavori digitali e robotizzati non manipola

cose passive come erano gli artefatti in passato (strumenti del lavoro), bensì comunica e interagisce con infomi caratterizzati da IA che a loro volta agiscono e reagiscono tra loro. L'essere umano non è più solo *dasein* ma diventa un *infor*g capace di relazionarsi con il mondo attraverso operatori informativi che in modo ricorsivo instaurano un dialogo realizzativo continuo con il lavoratore. In questo processo il soggetto è chiamato ad agire/reagire in modo interattivo e continuo con le informazioni prodotte da un robot o da un dispositivo caratterizzato da IA.

Byung-chul Han inoltre ha evidenziato come oggi sia cambiato il modo di interazione tra uomo e artefatto e lo spiega ricorrendo a Hegel per il quale lo spirito è rappresentato dall'azione della mano. Hegel scriveva nella *Filosofia dello spirito* (1847) che “lo strumento non ha ancora l'attività in lui stesso; è una sorta di inerte. Io devo ancora lavorare con esso; io ho inserito l'astuzia tra me e la cosalità esteriore per risparmiarmi e le lasciare che lo strumento si consumi — ma pure mi vengono i calli; il farmi cosa è ancora un momento necessario; l'attività propria dell'impulso non è ancora nella cosa. Bisogna porre nello strumento anche una attività propria, per farlo diventare qualcosa che è attivo da sé”.

Attualizzando la riflessione di Hegel oggi l'astuzia non fa solo lavorare l'artefatto al posto dell'uomo ma, come afferma Byung-chul Han, lo fa riflettere e pensare in modo complesso, sistemico e anticipatorio. Se nel fordismo la mano era l'organo del lavoro e dell'azione, oggi il dito è l'organo della scelta: il lavoratore nell'infosfera (Floridi, 2017) genera valore scegliendo e non più solo agendo. In tale processo la libertà viene interiorizzata quale autonomia e responsabilità del soggetto in grado di ristrutturare il concetto stesso di competenza in modo più denso e umano: “Mentre la costruzione della competenza poggiava su una concezione dell'uomo come parte di un sistema da organizzare nel segno della massima efficienza ed efficacia, le *non cognitive skills* considerano l'esperienza umana a più vasto raggio. In essa non solo hanno diritto di cittadinanza anche altre esperienze vitali oltre a quelle finalizzate alla conoscenza, ma proprio queste sono in grado di dare maggiore spessore alla competenza stessa. [...]. Pensiamo alla capacità di prendere iniziativa, di pensare per problemi (cioè di far domande), di imparare a lavorare

insieme per raggiungere uno scopo comune. O pensiamo anche all'impegno, alla motivazione, alla capacità di autoregolarsi, all'affidabilità e all'adattabilità" (Chiosso, Grassi, 2021, p. 31).

2. Orientamento tra identità personale e professionale

L'ecosistema globale e digitalizzato è rappresentabile in chiave sistemica come *unitas multiplex* dove il tutto è più della somma delle parti e le regole di composizione non sono additive ma trasformatrici (Morin, 2001). La razionalità che guida il soggetto nella connessione tra scelta e azione complessa si caratterizza per non essere più lineare ma diventa la risultante di una trama di interazioni e intersezioni tra più domini di conoscenze complesse e non prevedibili o anticipabili (Godelier, 1975).

La capacità orientativa diventa la derivata prima di una scelta multivettoriale in cui convergono non più in modo sequenziale ma rizomatico e stocastico le diverse opportunità funzionali alla realizzazione del proprio progetto di vita. L'orientarsi si traduce più sul riconoscere e cogliere le opportunità che sul sequenziare scelte iscritte in un piano d'azione definito dalle routine sociali e sistemiche. La gestione dell'orientamento diventa così la progettazione di un vero e proprio *life space career development* (sviluppo della carriera nel corso della vita) che assume come prioritario il problema dell'articolazione dinamica dei vari ruoli sociali collegati alla deframmentazione dei contesti di lavoro e sociali. Mark Savickas (2005, p. 43), ideatore della teoria della costruzione professionale, afferma che

le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato al proprio comportamento vocazionale; e alle proprie esperienze di lavoro. [...]. Qui, il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti

preesistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono.

In questo processo diviene centrale l'adattabilità professionale ovvero:

La capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali (Savickas (2005, p. 51).

Tuttavia, le attività lavorative maturano un senso solo in relazione alle esperienze che assumono in situazione all'interno della loro vita. Per questo, la costruzione professionale deve essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. In questa direzione va pensato il contributo di Guichard (2010) il quale pur condividendo la prospettiva dell'orientamento nelle transizioni lavorative come momenti del *life design*, ritiene che ogni persona "ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti".

Questo rende evidente che dietro ad una scelta di transizione professionale oltre ad una dimensione vocazionale esiste un repertorio più ampio di identità effettive che sono alla base della costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti. Ne consegue la centralità nei processi di apprendimento tanto dell'aspetto decisionale quanto di quello analitico e interpretativo collegato alla

complessità emergente. A qualificare questo processo è infatti l'auto-regolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità. Di qui la centralità nelle transizioni nel corso della vita proprio della dimensione personale e caratteriale in quanto:

i soggetti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionare. Poiché la persona autoregolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo autoregolatorio, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. [...] L'autoregolazione [...] include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto (Zimmerman, Schunk, 2011, p. 1).

La prioritizzazione nei processi di orientamento della dimensione autoregolativa da parte del soggetto declina lo sviluppo professionale in una progettualità che non può non tenere conto della propria storia personale. La capacità progettuale di sé e quella decisionale circa il proprio futuro implicano infatti lo sviluppo di una serie di competenze strategiche che concorrono a rendere non solo possibile la scelta, ma anche a verificarla nel tempo sulla base delle proprie esperienze, delle informazioni e conoscenze via via acquisite, degli incontri e prese di consapevolezza ricorrenti.

L'orientamento funzionale alle transizioni lavorative diventa così non solo scelta lavorativa ma anche "il modo più proprio di essere e di realizzarsi"; un diritto inalienabile dell'individuo "di coltivarsi, di divenire secondo le possibilità, le consapevolezze e le opportunità maturate nella biografia propria e nella storia reale delle società e delle culture" (Pavan, 2008, p. 46); un fondamento del suo stesso "diventare persona" e in quanto tale portatrice di diritti, capacità e responsabilità (Melucci, 1999; Cambi, 2007).

Si aggiunga inoltre che contrariamente al periodo fordista molto del rischio di obsolescenza professionale è in capo all'adulto/lavoratore chiamato a farsi carico direttamente del valore della propria vita

partendo dalla possibilità di dare senso e direzionalità umana al mondo tecnologico in cui si trova a vivere. In questo, come afferma Cosentino (2008, p. 10), “è lo sguardo rivolto all’orizzonte che produce senso, perché è dall’inclusione in un orizzonte che si ricava l’orientamento, il senso di dove siamo e la possibilità di scegliere verso dove andare”.

3. Orientamento e *character skills*

Emerge oggi un nuovo legame tra i processi di orientamento e lo sviluppo delle *character skills*. Sono queste infatti che

influenzano la capacità di orientarsi verso gli obiettivi scelti, la qualità delle relazioni e la capacità di prendere decisioni e far fronte alla realtà. Sono quindi parte integrante di un processo di apprendimento costante, continuo (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021).

La ricerca di Heckman e colleghi (2014) sulle *character skills* è nata come studio dell’evoluzione della teoria del capitale umano in rapporto ai cambiamenti del mondo produttivo. La ricerca su questi temi si è concentrata su quell’insieme di abilità, conoscenze e competenze che determinano la qualità di una prestazione lavorativa, concorrendo ad aumentare la produttività e la qualità di un’impresa e le risorse personali del soggetto. Heckman e Kautz (2016) hanno sottolineato che questo tipo di competenza assommano aspetti caratteriali (*temperament*, ovvero afferenti al patrimonio genetico ed ereditario della persona) e aspetti della personalità (*personality*, ovvero acquisiti nel tempo e determinati dall’ambiente familiare e dal contesto culturale in cui la persona cresce).

Le basi teoriche delle *character skills* (Ajello, 2022; Pisanu, Gentile, 2022) sono riconducibili alla struttura multifattoriale dell’intelligenza (Thurstone, 1938; Guilford, 1967), alla teoria multidimensionale sull’intelligenza (Gardner, 1983), alla teoria sulla intelligenza emotiva (Goleman, Senge, 2014) e alla teoria dello sviluppo della personalità in rapporto con l’ambiente.

Volendo produrre una sintesi dei tratti comuni ai diversi studi sulle *non cognitive skill* che in un certo senso comprendono il significato delle *character skills* possiamo affermare che:

- 1) la cultura e l'ambiente di provenienza sono essenziali per lo sviluppo della personalità, così come è il contesto che determina ciò che viene ritenuto "conforme" alla cultura e alle tradizioni e ciò che non lo è;
- 2) le abilità non cognitive si sviluppano attraverso a vita della persona e non raggiungono il picco fino alla tarda età adulta;
- 3) le abilità non cognitive rafforzano le abilità cognitive specialmente nel lungo periodo;
- 4) le abilità non cognitive si manifestano e si potenziano nel corso della vita a seconda dell'ambiente, della situazione, del compito.

In termini pedagogici oltre ad evidenziare la centralità delle *character skills* dovremmo al contempo interrogarci per quali finalità le politiche educative intendono promuoverle e su quali dimensioni ne vorranno apprezzarne il possesso. Dovremmo infatti chiederci se le *character skills* saranno valutate in base alla dimensione identitaria degli studenti e dei loro contesti di vita o in base alla capacità efficiente e produttiva degli apparati in cui si troveranno a lavorare (Ajello, 2022). Come ammonisce la Ajello (2022), scegliere la prospettiva di valorizzazione delle *character skills* comporta un richiamo esplicito alla finalità educativa della scuola intesa come una struttura sociale che rischia altrimenti di non guardare più alle persone in quanto tali ma alle loro condizione di performatività economica.

4. Conclusioni

Oggi l'analisi pedagogica risulta fondamentale nel contribuire a riconoscere le differenti origini delle *character skill* e a stabilirne gli ambiti di validità in senso educativo (Ajello, 2022). Le politiche educative per essere efficaci dovranno intelaiare la promozione delle *non cognitive skills* all'interno di un paradigma educativo in grado di assegnare e rielaborare con chiarezza programmi, procedure e metodi

di insegnamento e, conseguentemente, indicare gli strumenti per la valutazione del loro raggiungimento. In questa prospettiva allargare la dimensione educativa alla *non cognitive skills* richiede un diverso impiego del gruppo docente che deve essere ispirato da comuni valori di condivisione delle singole attività disciplinari. Questi valori educativi diventano la base di una etica della conoscenza capace di esprimere libertà e consapevolezza ottenuta con l'impegno congiunto della "cura di sé" e della società in cui la scuola opera. Il richiamo valoriale in prospettiva sistemica è ritenuto un punto centrale e irrinunciabile dalla stessa organizzazione americana CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), come spiega il suo Presidente Karen Niemi (2021):

Social and emotional learning (SEL) is an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions. SEL advances educational equity and excellence through authentic school-family-community partnerships to establish learning environments and experiences that feature trusting and collaborative relationships, rigorous and meaningful curriculum and instruction, and ongoing evaluation. SEL can help address various forms of inequity and empower young people and adults to co-create thriving schools and contribute to safe, healthy, and just communities.

Ne consegue che la necessità di un nuovo patto sociale per l'apprendimento e lo sviluppo tra contesti territoriali e scuola riapre in termini pedagogici il senso di comunità educante spesso dimenticata nelle priorità della società tecnologica. Prende così forma la costituzione di un ecosistema territoriale per l'apprendimento caratterizzato da reti formali e informali in cui deve essere da subito chiarito il confine tra l'educativo e il produttivo e dove diventa cruciale il coordinamento degli sforzi messi in atto a livello di classe, e di scuola con quelli attuati a livello della famiglia e della comunità (Belfield et al., 2015). Solo all'interno di questo nuovo patto per lo sviluppo umano

è possibile eludere l'affermazione di una visione delle *non cognitive skills* come prospettiva di sola socializzazione evitando al contempo di valutarle come tratti che hanno origini sociali, economiche e talora culturali su cui la scuola non ha esercitato alcuna influenza tanto da pregiudicare la dimensione di equità valutativa (Ajello, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Acemoglu D., Restrepo P. (2018). Artificial intelligence, automation, and work. In A. Agrawal, J. Gans, A. Goldfarb (Eds.), *The economics of artificial intelligence: An agenda* (pp. 197-236). Chicago: University of Chicago Press.
- Ajello A. (2022). Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna). *Scuola* 7, 219. Retrieved September 6, 2022, from <https://www.scuola7.it/2022/279/non-cognitive-skills-anche-ad-essere-si-impara-se-si-insegna/>
- Belfield C., Bowden A., Klapp A., Levin H., Shand R., Zander S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6 (3), 508-544.
- Byung-chul H. (2022). *Le non cose*. Torino: Einaudi.
- Chiosso G., Grassi O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42). Bologna: Il Mulino.
- Cambi F. (Ed.) (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
- Chiosso G., Poggi, A.M., Vittadini G. (Eds.) (2021). *Viaggio nelle character skill*. Bologna: Il Mulino.
- Cosentino A. (2010). Per un'etica della conoscenza. In A. Volpone (Ed.), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio* (pp. 53-62). Napoli: Liguori.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortin.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gazier B. (2003). *Tout "Sublimes". Vers un nouveau plein-emploi*. Paris: Flammarion.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Godelier M. (1975). *Razionalità e irrazionalità in economia*. Milano: Feltrinelli.

- Goleman D., Senge P. (2014). *The Triple Focus. A New approach to Education*. Florence (MA): More than Sound.
- Governo della Repubblica Italiana (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Roma.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Guichard J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Item*, 15, 1-4.
- Heckman J.J., Kautz T., Diris R., Weel B., Borghans L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Paris: OECD.
- Heckman J.J., Kautz T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Hegel F. (2008). *Filosofia dello spirito*. Bari-Roma: Laterza (Ed. orig. 1817).
- Lodigiani (2011). *Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. Quaderni di sociologia*, 55, 139-159.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Carocci: Roma.
- Melucci A. (1999). Diventare persone. Nuove frontiere per l'identità e la cittadinanza in una società planetaria. In C. Leccardi (Ed.), *I limiti della modernità (pp. 123-145)*. Roma: Carocci.
- Niemi K. (2021). *What Is Social and Emotional Learning? Social and emotional learning is essential to every child's education*. Retrieved September 7, 2022, from <https://drc.casel.org/what-is-sel>.
- OECD (1998). *OECD Employment Outlook 1998*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing.
- Pavan A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando.
- Pisanu F., Gentili M. (2022). Crescere, partecipare, apprendere Un contributo al dibattito sulle competenze non-cognitive. *Nuovo Gulliver*, 231, 17-19.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Thurstone L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmerman B.J., Schunk D.H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

V. COMPETENCIAS TRANSVERSALES: DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL MERCADO LABORAL

Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente,
Natalia González-Morga¹

1. Introducción

El concepto de competencia alude a una demostración en la acción que permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en el contexto de la experiencia. Existen diferentes clasificaciones y nomenclaturas, así como numerosos listados que hacen referencia a qué competencias debe adquirir el profesional del siglo XXI. Entre todas ellas, este capítulo se centra en aquellas de carácter transversal, realizando una aproximación conceptual de estas competencias desde los principales indicadores que definen un concepto tan amplio como diverso en sus acepciones. A partir de estas aportaciones, se resaltan los elementos comunes entre las principales diferencias terminológicas encontradas en la literatura y se ahonda en su relación directa con la transición a la vida activa en un mercado laboral incierto, con cambios vertiginosos en plena Revolución 4.0. Esta nueva industria y los requisitos que en ella se demandan con la optimización y la transformación digital de los procesos productivos no solo requiere de conocimientos más técnicos que pronto quedarán obsoletos sino,

1 Pilar Martínez-Clares es Profesora Titular (Acreditada a Catedrática) del área de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia; como investigadora principal, forma parte del grupo de investigación “Competencias, Orientación, Formación, Inserción y Empleo”. Cristina González-Lorente es Profesora Ayudante en el área de orientación y tutoría (Universidad de Valladolid); Natalia González-Morga es Profesora Asociada en el área de orientación y tutoría (Universidad de Murcia).

especialmente, de un conjunto de atributos personales, sociales y actitudinales que enriquecen el comportamiento socio-profesional.

La sociedad en general y, en particular, los empleadores demandan profesionales “polivalentes” (capaces de realizar tareas de otras profesiones) y “multivalentes” (capaces de realizar distintas tareas dentro de una profesión), flexibles y capaces de usar sus habilidades en beneficio de las organizaciones, siendo las competencias transversales las encargadas de conferir a la persona un alto rango de saber ser y saber estar que realza su eficacia (Solanes-Puchol et al., 2022; Rodríguez-Esteban et al., 2019). En esta línea, Brown y Heskth (2004), referentes en el estudio de la empleabilidad, ya señalaban a principios del siglo XXI que en el mercado laboral sería tan importante el quién eres (“who you are”) como el qué sabes (“what you know”). En respuesta a ese primer interrogante, clave para transitar a lo largo y ancho de la vida profesional del presente, la 3^o Conferencia de la UNESCO (2022) plantea el reto de que los egresados adquieran una formación que le permita empoderarse en un mercado laboral dinámico y complejo a través de una formación práctica y en colaboración con el entorno.

De esta reflexión, se entiende que una formación universitaria que desconsidera o menosprecia las competencias transversales es incompleta e insuficiente para obtener resultados positivos en el futuro desarrollo personal y profesional del estudiante. El desarrollo y dominio de estas competencias en la formación universitaria genera una “capacitación estructural” frente a la “capacitación coyuntural” que provoca el desarrollo exclusivo de las competencias específicas, como afirma García y Pérez (2008, p. 10). Por todo ello, este capítulo también profundiza en los diferentes sistemas de desarrollo de las competencias transversales en las universidades, analizando el diseño curricular de los títulos de Grado, así como las estrategias metodológicas de aplicación. Se finaliza con una reflexión que dirige la prospectiva del desarrollo de este tipo de competencias hacia la alternancia de contextos formativos en las instituciones universitarias para favorecer tanto el conocimiento aplicado como el proceso de inserción sociolaboral.

2. Concepto y características de las competencias transversales

El término de competencia constituye un amplio campo de investigación tanto en el ámbito académico como laboral, sin una definición universal pese a los avances teóricos y científicos (Solanes-Puchol et al., 2022). A día de hoy, el concepto de competencia llega a gran parte de las instituciones educativas europeas, de Estados Unidos, Canadá, Australia y prácticamente la totalidad de las naciones latinoamericanas, con una amplia dispersión de definiciones que dificultan su delimitación conceptual. Entre la literatura consultada se reitera, tanto en los componentes de la competencia (conjunto de conocimientos, atributos personales, habilidades, capacidades, aptitudes, valores, rasgos de personalidad, etc.), como en la utilidad de la misma (la más común suele ser la adaptación al contexto socio-profesional, pero esta manifestación se muestra de maneras muy distintas a través de un desempeño eficaz, efectivo y con éxito, la resolución de problemas en contextos determinados). De ahí, que también se pueda distinguir un tercer núcleo conceptual referido al contexto dónde se aplica o se desarrolla (contextos de incertidumbre, de trabajo, en condiciones nuevas y cambiantes, en determinadas tareas etc.).

El hecho de estar en presencia de un concepto caracterizado por la pluralidad semántica y por un espacio multidisciplinar de estudio y uso, provoca que el horizonte de significado y aplicación del término competencia se amplíe y por tanto, que exista una variedad de clasificaciones y tipologías sobre el mismo. Generalmente, las competencias se clasifican en función de su área de aplicación, pudiendo ser generales o transversales y específicas.

Las competencias transversales corresponden a una tipología de competencias que desde la década de los 90 ha sido estudiada en diferentes países y bajo distintas terminologías. En Australia se utiliza el término de *key skills*; en Nueva Zelanda *essential skills*; en Inglaterra usan la expresión *core skill*; en Canadá, *employability skills*; en los Estados Unidos, *workplace know-how*. Cada uno de estos términos se pueden considerar sinónimos, si bien desvelan pequeños matices de una misma definición. Todas ellas, responden a los conocimientos, habilidades y actitudes clave para la vida, centrales y esenciales en la formación integral y potenciadores de la empleabilidad.

A diferencia de las competencias específicas relacionadas con campos de estudios particulares, las competencias transversales tienen un amplio rango de funciones y aplicaciones que desbordan las barreras disciplinarias de gran valor para un modelo social y productivo en permanente cambio. Por lo tanto, las competencias transversales y específicas, más que ser excluyentes entre sí, son complementarias para la construcción de un perfil formativo-profesional flexible y adaptado a las coordenadas presentes y futuras. Rychen y Salganik (2003) resumen en cuatro elementos que pueden actuar de indicadores para diferenciar las competencias transversales de aquellas que no lo son:

- *Transversalidad*: son transferibles y su relevancia trasciende la dimensión académica y profesional, incluyen también las relaciones sociales para desarrollar el sentido de bienestar personal. Integran el modo de sentir, pensar y actuar de las personas en cualquier ámbito de su vida.
- *Complejidad mental*: Favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como por ejemplo el pensamiento crítico y analítico e impulsan el crecimiento en actitudes y valores hacia la consecución de la autonomía mental.
- *Multifuncionalidad*: elemento que hace referencia al logro de resolver múltiples problemas en variados contextos, necesario desde un punto de vista extenso en un amplio rango de demandas cotidianas y profesionales.
- *Multidimensionalidad*: Integran una dimensión perceptiva, normativa, cooperativa y personal, entre otras. Permiten reconocer y analizar patrones, establecer analogías entre situaciones experienciales y otras nuevas, percibir situaciones discriminando entre características relevantes de las irrelevantes (dimensión perceptiva); seleccionar significados apropiados para enriquecer los fines dados a partir de varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y aplicándolas (dimensión normativa); desarrollar una orientación social confiando, escuchando y comprendiendo a otras personas y posiciones (dimensión cooperativa) y por último, adquirir una sensibilidad de lo que sucede en la vida propia y de los demás desde una visión realista y deseable de la posición de uno mismo en el mundo (dimensión personal).

Por su parte, la OIT (2015, p. 2), a pesar de las diferencias terminológicas encontradas entre la literatura, afirma que todas las competencias transversales comparten una serie de aspectos:

- Pueden ser aprendidas y evaluadas.
- Son esenciales para preparar para el empleo (transición a la vida activa).
- Son básicas para desarrollar varios tipos de trabajo y en distintas organizaciones de trabajo con distintos niveles y no específicas de una ocupación.
- Capacitan a las personas para que participen efectivamente en una amplia gama de entornos sociales, incluidos los escenarios laborales y la vida adulta en general.

Suponen la aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (cursiva del autor).

Las competencias transversales también se caracterizan por ser perdurables en el tiempo, al ir asociadas a contenidos genéricos que difícilmente pueden quedar obsoletos por el rápido avance de las tecnologías y del conocimiento. En definitiva, se pueden definir las competencias transversales como una serie de atributos transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida, compartidos y generalizables en cualquier titulación (González, Wagenaar, 2003). Desde este trabajo se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones diferentes, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles, dando como resultado una ejecución o acción eficaz (Martínez, González, 2018; 2019).

3. Las competencias transversales en el actual mercado laboral

El mercado de trabajo se encuentra en una transformación permanente donde el incremento de la inestabilidad acrecentada por las continuas crisis económicas, sanitarias, sociales, políticas y gubernamentales hacen muy difícil cualquier tipo de predicción a medio-

largo plazo. Hasta la irrupción de la pandemia por COVID-19, las estimaciones de CEDEFOP (2018) situaban el crecimiento del empleo en España en un 14% entre 2011-2030, superando la media de la UE-28 (6%). Sin embargo, las sucesivas crisis que se han producido desde entonces han provocado que, tres años más tarde, estas predicciones queden obsoletas y alejadas de los datos actuales de inflación, situados en cifras históricas (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Frente a esta realidad, el debate sobre el mercado laboral y el futuro de los trabajos no debe centrarse tanto en cálculos y predicciones estadísticas como sí, en qué competencias serán necesarias a lo largo de la vida, en una continua actualización de conocimientos, habilidades y actitudes para mantener activa la empleabilidad de los trabajadores frente a los continuos cambios de un mundo globalizado e interconectado.

En esta dirección, es preciso tener en cuenta, en primer lugar, las nuevas tendencias que tanto influyen en la transformación del tejido productivo a nivel mundial, como son, entre otras, la automatización de tareas, el envejecimiento de la población, la urbanización o el auge de la economía verde (Bakhshi et al., 2017; Fernández-Gómez, Larrea Basterra, 2022). La OCDE (2019a) también incluye los avances en inteligencia artificial como otra de las grandes tendencias que cambian las demandas del mercado laboral y, con ello, las competencias que se requerirán en la década del 2030. Quizá, el mejor pronóstico sea cambiar el interrogante sobre cuáles serán las competencias del futuro y comenzar a preguntarse qué competencias se deberán dominar para disminuir las posibilidades de que un robot se convierta en tu jefe (Pouliakas, 2016).

Como respuesta a esta cuestión, estudios recientes (Almerich et al., 2018; Herbert et al., 2020) abalan la posibilidad real de las personas para adaptarse y prosperar en la economía digital con los nuevos requisitos del mercado de trabajo, señalando que serán aquellos profesionales que no solo posean amplios conocimientos técnicos, sino una combinación de competencias no cognitivas y socioemocionales (CEDEFOP, 2018) cuya razón de ser se encuentra en las características que le son propias a las competencias transversales.

Estas competencias se incluyen continuamente en los discursos sobre empleabilidad e inserción laboral de los futuros profesionales,

con especial interés entre los estudiantes y egresados universitarios (Belchior-Rocha et al., 2022; García-Álvarez et al., 2022). La adaptación permanente a los cambios del mercado laboral requiere de estudiantes autónomos que apuesten por la innovación y la creatividad, que sepan asumir responsabilidades trabajando en equipo, que sean flexibles y capaces de articular los recursos adecuados frente a la incertidumbre, así como reflexivos y comprometidos con el aprendizaje a lo largo de la vida. En definitiva, se requiere de futuros profesionales altamente cualificados que pongan en valor el dominio de sus competencias transversales en diferentes contextos y escenarios.

Son muchas y variadas las investigaciones e informes que ponen de manifiesto la relevancia de las competencias transversales para mejorar la productividad y la empleabilidad de los profesionales en el actual mercado laboral (Almerich et al., 2018; García-Álvarez et al., 2022). Tal es así que la Declaración Educación 2030 de Incheon (UNESCO, 2016) destaca, en un claro compromiso con la Agenda 2030, la importancia de este tipo de competencias para alcanzar el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos). Entre estas propuestas de ODS no solo se incluye el incremento del número de jóvenes con competencias técnicas necesarias para mejorar la empleabilidad sino también aquellas otras relativas al desarrollo personal y profesional intergeneracional y multidisciplinar (competencias transversales). La formación en competencias de este tipo se establece así como uno de los grandes pilares de la estrategia UE 2020 para el crecimiento económico.

A partir de estas directrices, las instituciones de educación superior europeas duplican sus esfuerzos para potenciar la empleabilidad de los egresados a través de una formación de calidad basada en competencias, tal y como destaca en España, el nuevo proyecto de Real Decreto por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias (Ministerio de Universidades, 2022) o la Estrategia España 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021). Sin embargo, los propios empleadores destacan la falta de dominio de competencias transversales tan importantes como la gestión del tiempo, la inteligencia emocional, la resolución

de problemas o la comunicación interpersonal entre los jóvenes que se incorporan al mercado laboral tras su formación inicial en la universidad (Bridgstock, Jackson, 2019; Cronin et al., 2021).

No hay que olvidar que la adquisición de estas competencias no solo depende de los atributos individuales del estudiantado sino, especialmente, de las condiciones económicas y sociolaborales de cada momento así como de las propias instituciones de educación superior. Estas instituciones necesitan asumir nuevas funciones más allá de las asociadas a la formación únicamente disciplinar para potenciar el carácter multifuncional de las competencias transversales, transferibles de unos contextos a otros y favorecer así, la transición a la vida activa de los futuros egresados universitarios (González Morga, Martínez Clares, 2020).

En este horizonte de corresponsabilidad en el desarrollo de competencias transversales para la mejora de la empleabilidad de los futuros egresados, parece ineludible señalar la influencia positiva y directa que ejerce la formación universitaria recibida sobre la percepción que el universitario posee para enfrentarse al proceso de inserción socio-laboral, al igual que señalan Herbert, et al. (2020) y González-Lorente (2021), quienes insisten en la necesidad de reforzar esta relación para facilitar la transición a la vida activa desde la educación superior.

4. El desarrollo de las competencias transversales desde la universidad

Los sistemas de educación superior afrontan el desafío de formar a los 300 millones de egresados que se esperan en los países de la OCDE y del G20 para 2030 (OCDE, 2019b). El informe de Global University Network for Innovation (GUNI, 2022) presentado durante la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO propone respetar los perfiles institucionales diversos que enriquecen los sistemas, bajo la constante de impulsar el desarrollo de una cultura de aprendizaje permanente que capacite al egresado para afrontar la presión de los cambios del mercado laboral desde la formación en competencias transversales.

La incorporación de estas competencias en los currículos universitarios es motivo de preocupación de muchos docentes universitarios quienes, acostumbrados a un sistema educativo tradicional, ven transformado el sentido y orientación de la formación universitaria, lo que requiere a su vez, de una mayor participación en los procesos de toma de decisiones sobre la enseñanza, muchas de las veces sin una preparación inicial y continua suficiente, de forma que los planes de estudio se encuentran con algunas deficiencias (Pérez et al., 2013, p. 177):

- Existe una tendencia clara a generalizar el desarrollo de más de tres competencias por asignatura cuando una asignatura difícilmente podrá desarrollar con suficiente profundidad más de dos.
- Se ha omitido en las memorias de los títulos y en las guías docentes de las asignaturas cómo se van a desarrollar y evaluar dichas competencias.
- No se ha tenido en cuenta la propia transversalidad de dichas competencias en espacio (asignaturas del mismo curso) y tiempos (en distintos cursos). En este sentido se percibe una falta de coordinación por parte de los docentes que van a trabajar la misma competencia en una misma titulación.
- Las instituciones no parecen preocuparse de cómo incardinar el proceso de desarrollo y evaluación de competencias a la práctica académica.

La incorporación de las competencias transversales en los currículos universitarios supone un reto educativo de gran impacto en la creación de los entornos de enseñanza-aprendizaje sin un consenso generalizado y unánime entre universidades. El diseño de la formación implica tomar decisiones previas en torno a cuatro operaciones didácticas (Zabalza, 2007): Identificar y seleccionar competencias, dotarlas de significado y contenido, secuenciar el proceso de adquisición y, por último, integrarlas en la acción formativa a través de estrategias que faciliten su inclusión en los planes de estudio de manera organizada y efectiva.

Mientras autores como Villa y Poblete (2011) plantean acciones concretas como la organización de talleres específicos sobre alguna

competencia durante el curso, impartición de un “curso cero” quince días antes de comenzar el curso académico, o dedicación de profesores especializados en las competencias transversales para desarrollarlas de manera transversal en todas las titulaciones o carreras, Yaniz y Villardón (2012) establecen tres modalidades o sistemas para el desarrollo de las competencias transversales, atendiendo a la ubicación de las mismas en el diseño curricular de los títulos de Grado, sintetizadas por Martínez et al. (2019, p. 218).

1. *Sistema formativo común paralelo al currículo*: En esta modalidad formativa existe un plan único de desarrollo de competencias transversales para toda la institución universitaria. Las competencias son comunes para todos los Grados y se formulan de manera independiente de los perfiles y competencias específicas de las distintas titulaciones.

Dentro de este enfoque se organizan acciones específicas y se imparten cursos extracurriculares para la adquisición de las competencias transversales. Este modo de proceder presupone que una competencia puede adquirirse en un contexto formativo aislado del resto de competencias específicas y que, una vez alcanzada, podrá desempeñarse en cualquier otro contexto.

2. *Sistema formativo diferenciado*: En esta segunda modalidad la delimitación de las competencias transversales es común para todas las carreras, pero cada titulación diseña un plan de formación único, seleccionando las competencias transversales más adecuadas para su perfil profesional.

En este caso se plantean cursos ad hoc para trabajar una o varias competencias transversales, o bien, dentro de los cursos y asignaturas establecidas en el currículo, se diseñan actividades específicas para el desarrollo de las acordadas. Este enfoque rompe con la separación formativa propia del diseño paralelo, lo que favorece que el alumnado perciba las relaciones de dicha formación en competencias transversales con su desempeño profesional. El reto es asegurar el logro de las competencias en el nivel establecido según el perfil del egresado.

3. *Sistema formativo integrado*: Las competencias transversales se definen de manera particular para cada carrera, junto con las específicas, y se planifican para toda la trayectoria académica. Las estrategias de aprendizaje se proyectan para el desarrollo de todas las competencias conjuntamente, de tal forma que se trabajan desde las mismas actividades y situaciones, haciendo hincapié en cada una de ellas.

Son escasos los estudios que valoran los beneficios y limitaciones de los sistemas empleados por la universidad para el desarrollo de las competencias transversales, apostando la mayoría de las universidades por una modalidad integrada. El análisis realizado por Sánchez-Elvira et al. (2010) sobre la incorporación de las competencias transversales en 61 universidades españolas, constata que el 4.9% las trabajan de forma paralela al currículo frente al 53.3% que lo hace de forma integrada en las asignaturas. Asumir el modelo integrado implica trasladar la planificación curricular al profesorado quien debe incorporar las competencias asignadas a su disciplina y pensar en las estrategias metodológicas más afines para su realización.

Diversos estudios asocian la metodología activa basada en aprender haciendo (*learning by doing*) al desarrollo de estas competencias. Perciben mayor compatibilidad con el paradigma educativo actual basado en la aplicación de lo aprendido y en una enseñanza dinamiadora que desarrolle en los estudiantes el diseño de rutas de aprendizaje y un compromiso activo con el proceso (Gargallo et al., 2015). De forma concreta, Robledo et al. (2015) y Martínez y González (2018) identifican el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo como los más proclives y adecuados para el desarrollo de las competencias transversales. Sin obviar el valor de la multiplicidad o combinación metodológica como la forma más idónea de generar aprendizaje significativo y funcional (Robledo et al., 2015), ya que ofrece a los estudiantes una enseñanza más próxima al escenario real y una aplicación más amplia en diferentes situaciones y problemas basados en situaciones reales o simuladas.

Al margen de la elección de metodológica que sustente el proceso educativo, las actividades más acordes y potenciadoras de la formación en competencias transversales son aquellas que favorecen la re-

flexión y se enfocan al perfil profesional del graduado como las lecturas reflexivas y críticas, trabajos grupales, salidas de campo, actividades apoyadas en recursos multimedia, realización de proyectos y debates o el estudio de casos, entre otras (González et al., 2019).

Por último, cabe destacar la alternancia de contextos formativos para favorecer la adquisición de las competencias transversales. Esta modalidad de enseñanza en la educación superior hace referencia a las múltiples experiencias que viven los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, bien institucionalizadas a través de prácticas externas, la participación en programas de internacionalización, proyectos de clase; o bien tácitos, como experiencias personales y profesionales muchas de ellas consecuencia de combinar estudios con trabajo. Las evidencias científicas revalorizan este enfoque educativo, Martínez y González (2019) constatan como la calidad y cantidad de experiencias formales, no formales e informales que simultanean los estudiantes durante sus estudios favorecen la adquisición de las competencias transversales, además de que el propio concepto de competencia alude a la importancia de los escenarios profesionales para la adquisición de competencias.

Esta alternancia de contextos formativos en las instituciones universitarias es una forma de desarrollo competencial que complementa al uso de la multiplicidad de los métodos de enseñanza que parece necesario facilitar desde la educación superior y que bien podría potenciarse con iniciativas basadas en formación dual (Beraza, Azkue, 2018) o en aprendizaje de servicio (Rodríguez-Izquierdo, 2020) como formas de generar conocimiento práctico y aplicado acorde al contexto sociolaboral.

5. Conclusiones

El rápido acceso a la información, la caducidad del conocimiento y las múltiples interconexiones entre países nos sitúan en una realidad compleja e inestable para el sector formativo y laboral. Cada uno de estos aspectos suponen un punto de inflexión en el diseño curricular de la formación de los egresados con la intención de impulsar el aprendizaje continuo que permita estar capacitado para afrontar la

presión de los cambios sucesivos que estos fenómenos ocasionan en todos los ámbitos vitales.

La capacidad de adaptación y control de la transformación no es una situación para la que se nace preparado, requiere de una buena predisposición al aprendizaje continuo. En los momentos de cambio, las competencias transversales adquieren relevancia, especialmente para afrontar los diferentes periodos de transición que se vislumbran en el horizonte de la vida, ya que permiten enlazar la estructura de oportunidades del mercado laboral con los activos de una persona en su proceso de inserción a la vida activa y mantenerse empleable a lo largo de su trayectoria profesional.

Es necesario detenerse a formar y desarrollar con eficacia una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que aporten flexibilidad y polivalencia a nuestra forma de entender la realidad. Tener un bagaje amplio de competencias transversales proporciona estas características especialmente demandadas en el mercado laboral que justifica la inversión de tiempo y esfuerzo desde las instituciones universitarias a su desarrollo y dominio. Las universidades y todos los agentes implicados tienen un papel clave en la sensibilización, diseño y puesta en práctica de estas competencias, ya que son las que van a permitir a los egresados ser proactivos en la adaptación continua al mercado de trabajo, pero también, a sus circunstancias personales y sociales. Las competencias transversales no están relacionadas con ningún perfil profesional en concreto, de hecho son necesarias en cualquier ámbito. Tampoco lo están con ninguna materia ni contenido curricular en particular. Se adquieren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten un desarrollo continuo y a lo largo de la vida facilitando no solo el éxito profesional sino también el personal y el interpersonal.

Referencias bibliográficas

- Almerich G., Díaz-García I., Cebrián-Cifuentes S., Suárez-Rodríguez J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *Relieve*, 24 (1), 1-21.
- Bakhshi H., Downing J., Osborne M., Schneider P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.

- Beraza J.M., Azkue I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: Univesidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1 (1), 53-68.
- Bridgstock R., Jackson D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: Navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41 (5), 468-484.
- Brown P., Hesketh A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cedefop (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office.
- Cronin L., Allen J., Ellison P., Marchant D., Levy A., Harwood C. (2021). Development and initial validation of the life skills abilityscale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46 (6), 1011-1024.
- Fernández-Gómez J., Larrea Basterra M. (2022). *Empleo y capacidades verdes en la CAPV*. Okestra - Instituto Vasco de competitividad: Fundación Deusto.
- García-Álvarez J., Vázquez-Rodríguez A., Quiroga-Carrillo A., Priegue Caa-maño D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12 (3), 1-37.
- García J.V., Pérez M.D.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 1-12.
- Gargallo B., Morera I., García E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31 (3), 901-915.
- Global University Network for Innovation(GUNI) (2022). Higher education in the world 8: new visions for higher education towards 2030. GUNI.
- González J., Wagenaar R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Morga N., Pérez Cusó J., Martínez Juárez M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12 (2), 88-113.
- González Morga N., Martínez Clares P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24 (2), 388-413.

- González Lorente, C. (2021). *La inserción socio-laboral de los universitarios mediante proyectos profesionales y vitales compartidos* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/105882>
- Herbert I.P., Rothwell A.T., Glover J.L., Lambert S.A. (2020). Graduate employability, employment prospects and work-readiness in the changing field of professional work. *International Journal of Management Education*, 18 (2).
- Hevia I. (2009). *El practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. Retrieved July 10, 2022, from <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/53577/UOV0085TIHA.pdf?sequence=1>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Consumer Price Index (CPI). June 2022*. INE. Retrieved September 9, 2022, from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/en/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176802&menu=ultiDatos&cidp=1254735976607
- Martínez P., González C., Pérez J., Martínez M., Sánchez M., González N. (2019). Qué, cómo y cuándo desarrollar competencias transversales en la Universidad. En B. Medina, G. Jiménez, M. Fernández (Eds.), *Contenidos de Vanguardia en el EEES* (pp. 213-227). Madrid: Pirámide.
- Martínez P., González N. (2018a). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21 (1), 231-262.
- Martínez P., González N. (2018b). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. *Cultura y Educación*, 30 (2), 233-275.
- Martínez P., González N. (2019a). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educacao e Pesquisa*, 45, 1-23.
- OCDE (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD. Retrieved September 1, 2022, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OCDE (2019b). *Benchmarking higher education system performance*. OECD. Retrieved September 1, 2022, from <https://www.oecd.org/education/benchmarking-higher-education-system-performance-be5514-d7-en.htm>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015). *Regional Model Competency Standards: Core competencias*. OIT.
- Pérez J.E., García J., Sierra A. (2013). *Desarrollo y evaluación de compe-*

- tencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Pouliakas K. (2016). What are the skills of the future? [Blog article]. CEDEFOP. Retrieved september 27, 2022, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/what-are-skills-future>.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rodríguez-Esteban A., Vidal J., Vieira M.J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. *Revista de Educación*, 384, 229-254.
- Rodríguez-Izquierdo R.M. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica*, 25 (1), 45-51.
- Robledo P., Fidalgo R., Arias O., Álvarez M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 369-383.
- Sánchez Elvira Á., López González M.Á., Fernández Sánchez M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8 (1), 35-73.
- Solanes-Puchol A., Martín-del-Río B., García-Selva A. (2022). Competencias transversales en la universidad: validación de un cuestionario para su evaluación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16 (2), Retrieved september 21, 2022, from <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1538>.
- UNESCO (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO*. Retrieved agosto 24, 2022, from <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>.
- Villa A., Poblete M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63 (1), 147-170.
- Yaniz C., Villardón L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Zabalza M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

VI

IL RUOLO PEDAGOGICO DELL'AUTO-ORIENTAMENTO NEL PROGETTO DI VITA: FORMARE (AL)LE COMPETENZE DECISIONALI

Enza Manila Raimondo¹

1. Prospettiva d'indagine

In questo contributo si vuole focalizzare l'attenzione su alcune implicazioni pedagogiche che derivano dall'intendere l'intenzionalità auto-orientativa del processo di insegnamento-apprendimento ed insieme le condizioni che ne rendono possibile una fruizione condivisa, tentando di congiungere la contingenza storica e l'universalità trascendentale. Verrà preso in esame, pertanto, da un lato l'essenza educativa dell'auto-orientamento e, dall'altro, il carattere costruttivo di una formazione alle capacità decisionali.

Riflettere su questi temi significa considerare, in prima istanza, le modalità organizzative, esecutive e valutative del soggetto in formazione. Inoltre, la tendenza all'*auto-compimento* (D'Agnese, 2002) della persona, l'attenzione allo sviluppo delle sue dimensioni costitutive, oltre che l'impegno per la costruzione di un mondo migliore (in quanto l'individuo è il vero artefice del cambiamento sociale),

1 Enza Manila Raimondo è docente a contratto di Pedagogia Generale e Sociale, Pedagogia della Relazione d'aiuto e Pedagogia Sanitaria presso la Scuola di Scienze Umane e del Patrimonio culturale e la Scuola di Medicina e Chirurgia afferenti all'Università degli Studi di Palermo; è inoltre docente del Master di II livello in "Gestione e Sviluppo delle Risorse Umane" del medesimo Ateneo di Palermo. Esperta in Pedagogia sociale e del Lavoro, Orientamento e Bilancio di competenze, da oltre un decennio si occupa di formazione e orientamento in enti pubblici e aziende private. Svolge attività di ricerca sui temi della formazione degli insegnanti, della formazione in azienda e delle competenze trasversali. È membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro".

fanno dell'“orientamento” stesso una categoria pedagogica a pieno titolo (Girotti, 2006).

2. Il bisogno di autorealizzazione: l'istanza progettuale

L'antropologia pedagogica fa emergere una verità rilevante: la persona, nel suo esistere, è storicità in quanto si realizza nei mondi storici e nella cultura di appartenenza. Inoltre, nel suo essere essenzialmente *formativa*, essa è in primo luogo *forma*, nel senso originario proprio della filosofia aristotelica; in secondo luogo, essa è sempre *forma formata* e insieme *forma formans*, dettata da un libero progettarsi nella ricerca di trascendenza rispetto all'esserci determinato; ovvero nella ricerca di un proprio *poter essere*. Per tale ragione, essa non solo è ma *diviene* se stessa acquistando la sua forma singolare nell'intero arco della sua esistenza. L'uomo può dirsi realizzato quando è in grado di attuare esattamente la propria forma declinata nella scoperta delle propensioni, delle attitudini, dei talenti.

Da qui, possiamo affermare che la prima condizione di possibilità di un insegnamento centrato in una dimensione auto-orientativa si annuncia nel bisogno di autorealizzazione. La possibilità di soddisfare l'istanza di realizzazione personale – anche quando ciò implica sapersi muovere tra precarietà e frammentazione esistenziale – rappresenta il terreno privilegiato per il raggiungimento del pieno sviluppo della persona, del suo essere “in grado di...” (divenire), ed è concretizzazione del proprio stato interiore; ragione per cui Maslow (1973) lo colloca tra i bisogni primari dell'essere umano. Punto di partenza della realizzazione di sé è, insieme, un sano sviluppo psicologico ed un'elaborazione pedagogica, in un'ottica antropologica la quale riconosce l'uomo come esecutore della sua *perfectio*, continuamente perfezionabile, in grado di sviluppare ed incrementare le sue capacità procedendo con costanza oltre se stesso.

Il progetto esistenziale ha una lenta gestazione: esso affonda le sue radici anzitutto nei *sogni* circa il futuro che ogni individuo immagina, già a partire dalla prima infanzia. Nelle prime fasi evolutive, infatti, la proiezione di se stessi in un ipotetico avvenire si risolve

spesso nei giochi di fantasia, all'insegna dell'imitazione, dei condizionamenti esterni, della prospettiva del momento.

Anche il *desiderio* rappresenta un forte incentivo alla progettualità (Sant'Agostino e Lacan lo hanno ampiamente descritto): esso interpreta il nostro tendere verso qualcosa, un movimento di proiezione di noi stessi verso "l'altro da noi"; in altre parole, esso manifesta il sé in potenza, espressione di una ricerca senza sosta, della tensione costitutiva ad essere in pienezza e ad esistere con un significato².

Nel rinvio al desiderio come sguardo anticipatore verso qualcosa ulteriormente da determinare, il *progetto* di sé esprime il suo carattere costruttivo e dinamico, in perenne divenire, attraverso cui l'individuo sviluppa il proprio avvenire. Con slanci in avanti e momenti di stasi, involuzioni e riprese, esso si inquadra in un percorso ermeneutico e dialogico, capace di confrontarsi con le diverse situazioni che le circostanze propongono. Esso, peraltro, si qualifica come un'attività modificatrice che sottrae alle cristallizzazioni e al predeterminato aprendosi ad uno stato di *ulteriorità*.

Nell'accezione che qui stiamo argomentando – che è quella formativa e di istruzione – l'insegnamento si propone, allora, come un percorso che aiuti il soggetto a riconoscere e familiarizzare con il proprio desiderio nei termini di una dimensione sopra-personale che egli può orientare in termini di progetto riconducendo quindi le tendenze profonde all'interno delle proprie possibilità e della realtà. Tra il piano del reale e il piano del possibile (Zonca, 2004), si inserisce l'intenzionalità dell'insegnante come azione di concretamento della tendenza all'autorealizzazione del giovane, e come cura benevolente per il suo libero progettarsi, pur di fronte all'incertezza e al senso di impotenza nei confronti del futuro. Ora, appare evidente che l'insegnamento che si pone come semplice modalità di trasmissione passiva di contenuti culturali già dati secondo modelli stabiliti aprioristicamente, o di riproduzioni meccaniche di competenze

2 Secondo Recalcati (2012, p. 15), il desiderio "non definisce un godimento illimitato, senza alcuna legge, né responsabilità, o un movimento compulsivo e sregolato, quanto piuttosto la capacità di lavoro, di impresa di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore giusto, di scambio, di apertura, di generazione".

esclusivamente tecniche, non predispone tale processo di tensione accrescitiva. Un insegnamento in prospettiva auto-orientativa non può non accogliere l'istanza progettuale originaria, ovvero, non può non consegnare al giovane in formazione la capacità di progettare e di progettarsi in modo consapevole; in sintesi, di educarlo al cambiamento (Cunti, Priore, 2008). Nella pratica, l'insegnamento così inteso fa leva sull'immaginazione, ovvero, sulla capacità creativa e flessibile dell'allievo di elaborare pensieri, risolvere problemi, produrre alternative di soluzione valorizzando le qualità individuali.

Date queste premesse, perché il *curricolo* scolastico abbia anch'esso una valenza auto-orientativa, ossia sia in grado di riconoscere le istanze costitutive della persona, occorre lavorare:

- sui significati dell'esperienza individuale e sociale nel processo di apprendimento;
- su un ambiente di apprendimento cooperativo e multidisciplinare;
- sui processi di scelta, sulle capacità decisionali e progettuali, per un inserimento consapevole nei contesti di appartenenza.

In questi termini, nell'individuare adeguati modelli di riferimento in grado di fornire gli strumenti per leggere la realtà e comprendere i diversi fenomeni con spirito d'iniziativa e di cooperazione, le materie e le discipline di studio potranno fornire un contributo autentico e determinante alla formazione del cittadino di domani.

3. Educare all'auto-orientamento

Il ricorso sempre più frequente alla forma riflessiva “orientar-si” – che si traduce in un impiego diffuso del concetto di “auto-orientamento” in luogo di quello di orientamento – denota l'importanza ora non più di orientare qualcuno verso qualcosa, bensì di creare le condizioni affinché egli stesso si impegni a qualificare se stesso imprimendo una direzione di senso allo sviluppo personale; in altre parole, di consentire al soggetto stesso di dare forma alla propria realtà.

Oggi, il ruolo dei contesti di istruzione e formazione – si è detto

– è quello di creare e di favorire occasioni che possano stimolare tratti auto-orientativi caratterizzanti; e in un'ottica preventiva, mettere in atto azioni di accompagnamento allo sviluppo e alla gestione di carriera, sin dalla scuola primaria. Esse includono principalmente: l'educazione al cambiamento; la flessibilità cognitiva ed operativa; la visione prospettica nell'individuare e riconoscere il proprio progetto esistenziale; l'interiorizzazione di una motivazione all'apprendimento e allo studio (Howard, Shilling, 2007). Al contempo, tali tratti si traducono: nell'acquisizione e nello sviluppo di capacità metacognitive (riflettere sulle proprie logiche organizzative); nel sapere distinguere coscientemente ed eticamente; nel definire autenticamente la propria identità. Risorse, queste, che riferiscono la presenza del soggetto a se stesso.

Da alcune evidenze empiriche³, affiora la difficoltà per gli insegnanti di includere la dimensione propriamente orientativa nell'insegnamento. Difatti, nella cornice definita, assumere quest'ultima nell'ambiente didattico-formativo non significa semplicemente contestualizzare/attualizzare le discipline o definirne l'utilità prossima (questo risulta ben compreso e applicato); bensì significa saper attivare *intenzionalmente* azioni di accompagnamento allo sviluppo di capacità auto-orientative (che è costruito processuale). Ancora, significa che, prima ancora che per l'allievo, l'orizzonte di alternative debba essere pensabile per l'insegnante stesso il quale restituisce ai formandi la consapevolezza di avere un ruolo attivo nella costruzione del proprio mondo e del proprio futuro facendo dell'apprendimento un'azione di personalizzazione del vivere stesso (Catania et al., 2003).

Dai docenti ci si attende non più un travaso di sapere “riempitivo di teste”, quanto lezioni di *stile esistenziale*, costituzione di uno stato profondo; ancora, che nell'esercizio delle loro competenze, nel creare un clima positivo in classe, e attraverso le discipline che insegnano, essi siano capaci di rinunciare alla parola in modo da alimentare nei

3 Si fa qui riferimento all'esperienza di ricerca educativa presso alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia di Palermo nell'a.s. 2018-2019, in occasione di interventi formativi e di aggiornamento professionale sulle competenze trasversali rivolto agli insegnanti curricolari.

giovani la domanda di conoscenza, come pure l'affinamento di attitudini riflessive e relazionali.

La sfida, dunque, è quella di attuare un progetto educativo che si connetta con il progetto di vita dello studente e che lo orienti alle sue reali inclinazioni. In questa prospettiva, ogni insegnante diviene per i propri allievi un incontro significativo; ogni lezione un evento speciale che li aiuti a conoscersi e ad affermarsi in prima persona; in ultima analisi, a fare dell'“io l'oggetto e il fine della cura” (Chiosso, 2009).

4. Competenza decisionale e orientamento alla scelta

La dimensione progettuale è fortemente legata alla capacità di prendere decisioni da parte del soggetto; alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi capace di fronteggiare il cambiamento.

Se realizzarsi significa riconoscersi come possibilità originaria del proprio rapporto con l'essere, ciò implica – da parte di ognuno – riconoscere modi e aspetti nei quali realizzare se stessi e la propria libertà di esistenza.

La crisi e la precarietà diffusa, le sfumature della complessità, l'individualizzazione esasperata, la scomposizione dei saperi e, ancora, la fedeltà al presente che sappiamo essere le coordinate proprie del nostro tempo, influenzano “il senso del nostro essere e del nostro divenire” (Fabris, 2010); le (non) aspettative – soprattutto nei più giovani – condizionano a loro volta il processo di costruzione dell'identità, la visione prospettica dell'avvenire: un principio di realtà sempre aperto al dubbio e all'imprevisto, prima ancora che alla fattibilità.

In questo tempo incerto e complesso, l'individuo si trova sopraffatto e più disorientato anche dal fare scelte adeguate al proprio presente e al proprio futuro. Egli stenta ad assumersi gli impegni, procrastinando qualsiasi decisione.

A ben guardare, contestualmente alla caduta di ogni ordine simbolico, di qualsivoglia “identità permanente” (Bellingreri, 2008, p. 38), la sfida consiste proprio nell'assumere il compito di auto-determinarsi e insieme quello di porre in atto progetti esistenziali capaci

di reggere le fatiche del tempo; in altre parole, di compiere adeguati ed autentici atti decisionali. Di nuovo, si tratta di scelte non limitate all'individuazione di possibili alternative, bensì di sapersi scegliere come persona tra le persone, cercando "il proprio modo d'essere" (Mollo, 2008, p. 223). A tal fine, risulta necessario formare nei giovani il senso di una scelta consapevole che si traduce in competenza decisionale (Nota, Soresi, 2010). Essa non può essere soltanto promossa come fatto logico ed esterno bensì esercitata come *esperienza personale-esistenziale e sociale* coinvolgendo la totalità della persona; ancora, essa è *confronto con la verità*, per questo, sempre costruttiva e dinamica.

In questa luce, il momento della *scelta* si qualifica come l'incontro di una possibilità (di un ulteriore progetto?), e la *decisione* è il suo riconoscimento e il suo accoglimento; tale momento "concerne l'iniziativa dell'educando nel costruire la sua persona" (Ronco, 2008, p. 269), per questo è espressione del suo sé e determina la persona e la sua trascendenza. Scegliere significa, dunque, innanzitutto *scegliere-per-sé*, ovvero amplificare l'impegno personale e interiore per compiere non *una* scelta bensì la *propria* scelta in funzione di ciò che si vuole essere fino in fondo; in ultimo, significa affinare lo sguardo alla propria vocazione e ridestare la forza della propria parola.

Nulla accade veramente nell'esistenza dell'uomo senza la sua scelta. La struttura dell'uomo è essenzialmente libertà, libertà che non è indifferenza, ma normatività, dover essere [...]. Continuamente, l'uomo si trova dinanzi all'alternativa cruciale fra l'essere e il non essere, fra il possesso di sé nel possesso delle proprie possibilità, ed il disperdersi e il banalizzarsi di queste possibilità, tra una vita anonima ed insignificante ed una vita intensa e significativa che si radichi nella storia. Questa alternativa è continuamente offerta alla scelta dell'uomo (Abbagnano, 2001, p. 31).

Il richiamo dei presupposti esistenzialisti intorno alla prospettiva dell'essere come possibilità, consente di raccordare la realizzazione personale di sé alla scelta e, quindi, al processo decisionale, come libera e piena realizzazione della sua forma propria, della sua unità.

Citando Sartre (1943), possiamo affermare che la vera realtà

dell'uomo non consiste in ciò che è ma in ciò che può essere; la sua progettualità si esplica, appunto, nella sua libertà di scegliere e di decidere in un orizzonte di possibilità. Sulla stessa scia, Dewey (1956) sosteneva che la scelta è un elemento della libertà e non ci può essere scelta senza possibilità irrealizzate e precarie. Ma libertà non significa impulsività. Si tratta di interrogare le proprie scelte che esigono una centratura di sé in un mondo complesso. E questa libertà – che è capacità di scegliere – ha un carattere processuale, si acquisisce e matura nel tempo, con l'ausilio di una guida esperta che accompagni il soggetto a scoprire e a riconoscere ciò che è conforme al suo essere e ciò che non lo è. Nei contesti di apprendimento, ad esempio, si tratta di trasformare la condizione di naturale libertà dell'educando in libertà di scelta *morale e responsabile*. Ancora, si tratta, qui, di individuare il senso dell'azione formativa e didattica rivolta anche ad un' *educazione alla scelta*: l'insegnante – guida significativa – si fa promotore di norme di condotta compatibili con il divenire dei propri discenti, attraverso la consegna di quel senso del saper scegliere autonomamente e responsabilmente, all'interno di un processo continuo e non contingentato. S'intuisce come queste prassi assumano un ruolo determinante, da esercitare fin dalla più giovane età. D'altro canto, la conoscenza stessa assume il carattere di una decisione: come ogni abilità e capacità, anche quella di processare le scelte si apprende (Di Fabio, 1998). Essa si modifica passando dalle inclinazioni spontanee e dai comportamenti pre-riflessivi alle scelte consapevoli consona alle reali possibilità soggettive e di attuazione, ai propri interessi e alle attitudini, alla personale scala di valori. L'insegnamento centrato su una dimensione auto-orientativa trova, così, nell'educazione alla scelta un valido supporto strategico per il giovane che si trova a disegnare il proprio progetto esistenziale.

Sotto il profilo pedagogico, peraltro, risulta fondamentale l'uso della *discrezionalità* e l'esercizio del *discernimento* (anche vocazionale). Essi riguardano principalmente i piani dell'intelligenza e del volere, intesi come interiorizzazione della volontà di formulare un giudizio morale su diverse opzioni, e in ragione dei quali si mettono in atto le potenzialità positive della persona nella sua totalità: ella/egli percepisce ciò che è bene e, in ragione di questo, lo sceglie. Il soggetto, allora, decide “non sulle cose in se stesse, che sono quello che

sono, ma su se stesso in relazione alle cose, sul suo atteggiamento verso il mondo” (Corallo, 1983, p. 69). Perché, a pensar bene, una scelta – per essere tale – deve includere opportunità, motivazione, il diritto e la capacità di selezionare, altrimenti sarebbe un abbandonarsi alle casuali pulsioni del momento.

Il processo di conoscenza affina gli strumenti e le tecniche per l'analisi e il pensiero critico che, insieme, procedono ad un'educazione alla consapevolezza, ad una perseveranza nella ricerca della proprio sé autentico. Allora la competenza di auto-orientamento dovrebbe essere essa stessa la scelta continua di ogni docente che nella relazione educativa si pone il compito di creare dinamiche tra le opportunità di scelta e la tenacia della direzione intrapresa pervenendo ad una gestione capacizzante della complessità. L'insegnamento che si avvalora di proprietà auto-orientative finalizza le sue azioni al saper distinguere tra la sfera legata all'*avere* a quella dell'*essere*; al mettere ordine e stabilire priorità; ad individuare gli elementi di umanizzazione e quelli ad essa contrari; a comprendere cosa intensifica o mortifica la propria libertà; a familiarizzare con le istanze profonde, prima fra tutte il senso da conferire alla vita. In sintesi, se è vero che l'orientamento è sostanzialmente legato alla scelta e alla decisione (e quindi ad una scelta consapevole), è anche vero che l'insegnamento auto-orientativo ne attiva i processi.

Dunque, se il “fondamento di un'educazione alla scelta in una società del rischio è avere una sicurezza di fondo da cui partire, una fede vera a cui affidarsi e che non si spezzi dinanzi persino alle tempeste” (Bertagna, 2008, p. 132), allora la sfida degli insegnanti è quella di pensare percorsi formativi che promuovano una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza di sé e su una conoscenza delle opportunità presenti nel proprio contesto di vita, come pure sul riconoscimento di possibilità future. L'insegnante non dice cosa scegliere ma certamente come scegliere sostenendo un'educazione alla sapienza e alla virtù della prudenza. Egli/Ella si muove su due fronti: in primo luogo, accompagna il giovane a compiere scelte responsabili e, quindi, a scegliere un'esistenza *virtuosa* piuttosto che *viziosa*; in secondo luogo, favorisce l'esercizio del giudizio valoriale che si traduce in termini di pensiero critico e pragmatico.

A tale scopo, è necessario prediligere situazioni apprenditive in

cui l'allievo possa imparare ad articolare il proprio mondo soggettivo in funzione delle informazioni provenienti dall'esterno, affinché sviluppi, pertanto, la capacità di confronto basato su fatti e dati concreti nonché su aspetti cognitivi, affettivi e relazionali; e impari a gestire l'ansia legata all'incertezza decisionale e a fronteggiare l'intolleranza alla frustrazione.

Nel privilegiare tutte quelle attività che intervengono a sostegno del processo decisionale che coinvolge la persona nella sua integralità, le prassi come pure gli obiettivi formativi dovranno, quindi, considerare:

- l'(auto)esplorazione dell'io concreto, ovvero, l'autopercezione delle rappresentazioni e delle immagini di sé: motivazioni, attitudini, risorse, limiti, capacità, interessi, ecc.;
- l'insieme dei significati e dei valori che il soggetto si costruisce all'interno del suo contesto di riferimento;
- la rete di opportunità (personali, formative e professionali) presenti nella storia e nella realtà sociale.

Tali fattori configurano l'insegnamento come processo di autoconoscenza e di autonomia che consente ai giovani di pensare e di agire non in maniera occasionale o casuale (al di fuori di ogni controllo), né compiacente (influenzata e condizionata dall'esterno) ma di scegliere e decidere consapevolmente e autenticamente orientando le trasformazioni del contesto in cui abita.

5. Auto-orientamento e spazi narrativi

Formare all'auto-orientamento e lavorare sulle competenze decisionali significa costruire modalità di accesso alle proprie risorse, ai vincoli e alle opportunità e, insieme, riconfigurare nuovi spazi esperienziali in funzione di una ri-definizione identitaria. Ciò implica una consapevolezza di sé, si è detto, delle proprie rappresentazioni, dei condizionamenti rispetto alle scelte.

L'attenzione si sposta dal piano dei prodotti a quello dei processi, e la prassi si traduce nel concetto di esperienza come apertura di vie

possibili e praticabili, per esempio, attraverso spazi o “sfondi narrativi”⁴: il mondo vissuto, narrato, viene concettualizzato e agito acquisendo una forma, all'interno di un contesto che stimoli la curiosità, il pensiero, il desiderio di conoscenza e di comprensione anche di se stessi. Nei contesti d'istruzione e di formazione, la narrazione rappresenta un dispositivo essenziale per interrogare i fenomeni educativi ed esperienziali al fine di riflettere, scomporre, ricomporre e rivisitare le diverse interpretazioni. I fatti narrati orientano il soggetto verso nuovi eventi e assimilano ogni esperienza in una cornice di senso. Ciò consente alla persona di comprendere i vissuti e le circostanze; di riconoscere e accogliere adeguatamente le opportunità che si presentano e condividere gli obiettivi, di riflettere sui processi decisionali.

Secondo Savickas (2014), il paradigma narrativo assume un'importanza rilevante nella costruzione dell'identità e del percorso di carriera degli individui, in quanto offre la possibilità di attribuire significato nei momenti cruciali della propria vita e, pertanto, di affrontare le incertezze delle transizioni.

La capacità di narrare e di raccontare costituisce una tra le prime modalità di organizzazione delle informazioni e della conoscenza; un ambiente di apprendimento privilegiato nel quale la cura del buon insegnante non è concepita in termini quantitativi bensì in termini di facilitazione e accompagnamento lungo il processo di crescita e di elaborazione critica dei saperi in cui egli, come insegnante, s'include e si espone.

Da tale angolazione prospettica, il concreto processo di insegnamento-apprendimento è inteso come una speciale relazione dialogica tra insegnante e allievo in cui entrambi fanno un'esperienza trasformante; l'esperienza condivisa, è luogo privilegiato di appartenenza e di ricostruzione di significati possibili.

La relazione docetica diviene, ora, dunque, *relazione narrativa* che è espressione di un desiderio per la voce dell'altro; in essa, cia-

4 La valutazione delle risorse personali e contestuali come pure la valutazione di senso proprie del processo orientativo trovano nel paradigma narrativo (Bruner, 1992) le modalità più conformi a guidare e accompagnare i soggetti verso il pensiero riflessivo, l'autonomia e la metacognizione.

scuno è chiamato ad interpretare piuttosto che eseguire passivamente e meccanicamente. La virtù dell'auto-orientamento – in quanto atto intenzionale, personale e reciproco – è compresa come momento di rivelazione del senso della persona il cui essere e la cui esistenza s'intende come processo di "co-elaborazione" di un testo scritto di fronte al quale il soggetto può leggersi articolando e ricomprendendo il significato da esso offerto. Nella sua essenza, peraltro, la virtù stessa dell'insegnamento consiste nell'apparire della persona, della sua dimensione progettuale e di un senso che "si dona e si dice: in un processo di riconoscimento, il cui punto focale è la parola. È la parola detta e ascoltata, la parola interpretata e ripresa che costituisce il centro dell'Illuminazione dell'esistenza, perché permette di cogliere la forma della realtà e porta insieme l'apertura del cuore" (Bellingeri, 2005, p. 231).

Nella relazione, l'approccio narrativo – come metodo qualitativo, non direttivo, attivo e centrato sul soggetto – rientra a pieno titolo quale metodologia finalizzata alla formazione delle capacità auto-orientative, e trova nel contesto scolastico un campo privilegiato di applicazione. Tale prassi ha qui la pretesa di agire sui bisogni di senso e di auto-definizione identitaria dei soggetti in formazione; di contribuire, pertanto, alla riduzione del disagio e dell'instabilità esistenziale; come pure di incoraggiare l'*empowerment* dell'allievo sostenendo lo sviluppo della competenza decisionale e progettuale.

Posta l'identità specifica della narrazione e la sua funzione strategica nel contesto formativo, come renderla trasversalmente nell'insegnamento? Tra i vari ambiti disciplinari, l'adozione di metodologie narrative sembra più di facile applicazione negli insegnamenti linguistico-letterari e meno in quelli scientifici. A ben vedere, oggi, anche nel campo delle scienze la creatività, l'immaginazione e l'ideazione sono considerati cruciali. Riconoscere la funzione strategica del "narrativo" significa, dunque, risvegliare una concezione di tutti i saperi meno dualistica e demarcante (e quindi statica e rigida); viceversa, più critica e dialettica, vicina al paradigma dell' "apprendere-ad-apprendere".

6. Conclusioni

L'acquisizione di una maturità auto-orientativa come competenza strategica nella *learning society* (Buonauguro, 2020) è centro nevralgico del processo di insegnamento-apprendimento, in quanto occasione di promozione e cura di sé. Prendersi cura delle competenze esistenziali all'interno dei percorsi d'istruzione e di formazione significa avere a cuore non tanto la mera trasmissione e acquisizione dei saperi, quanto la possibilità che questi possano avere un ruolo decisivo nel tratteggiare o ri-tratteggiare la propria storia evolutiva.

Nel momento stesso in cui acquisisce specificità intenzionale e veritativa e finisce per coincidere con le attività formative legate allo sviluppo dell'individuo nei suoi aspetti di apprendimento, competenza e riconoscimento delle opportunità, l'auto-orientamento si fa costitutivo dell'eccellenza stessa dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (2001). *Introduzione all'esistenzialismo. Una svolta della filosofia moderna*. Milano: Il Saggiatore.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2008). Educare i giovani adulti a compiere scelte di vita, nella società dell'incertezza. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (pp. 35-72). Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2008). Scelta, incertezza e verità: un circolo da riscoprire. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (pp. 129-141). Brescia: La Scuola.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buonauguro N.A. (2020). Società della conoscenza e Pedagogia 3.0. *Formazione e Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della formazione*, 18 (1), 691-699.
- Catania D., Genovesi G., Magnano P., Scaffidi S. (2003). La formazione degli insegnanti. In S. Di Nuovo (Ed.), *Orientamento e formazione. Pro-*

- getti ed esperienze nella scuola e nell'università* (pp. 67-92). Firenze: Giunti.
- Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Corallo G. (1983). I giovani e l'educazione morale. In N. Galli (Ed.), *Esigenze educative dei giovani d'oggi* (pp. 54-82). Milano: Vita e Pensiero.
- Cunti A., Priore A. (2008). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Agnese V. (2002). La formazione all'auto-orientamento. In E. Fraenfelder, V. Sarracino (Eds.), *L'Orientamento. Questioni pedagogiche* (pp. 61-73). Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1956). *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Fabio A. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi, strumenti*. Firenze: Giunti.
- Fabris A. (2010). Tre aspetti dell'odierna sfida educativa. *Pedagogia e Vita*, 2, 87-88.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Howard K., Shilling H. (2007). Dai sogni alla realtà: realizzare l'orientamento dei nostri tempi negli ambienti educativi. In S. Soresi (Ed.), *Orientamento alle scelte* (pp. 263-270). Firenze: Giunti.
- Maslow A.H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Mollo G. (2008). Il valore della scelta per la responsabilità relazionale. In A. Bellingreri, C. Ciancio, N. Galli, F. Garelli (Eds.), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. Atti del XLVI Convegno di Scholé* (221-233). Brescia: La Scuola.
- Nota L., Soresi S. (2010). Insegnare a scegliere e a decidere. In L. Nota, S. Soresi (Eds.), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento* (pp. 244-266). Firenze: Giunti.
- Recalcati M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ronco A. (2008²). Decisione. In J.M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni (Eds.), *Dizionario di Scienze dell'educazione* (pp. 269-271). Roma: LAS.
- Sartre J.-P. (1943). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Zonca P. (2004). *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*. Torino: SEI.

SECONDA PARTE

Buone pratiche di orientamento a scuola,
in università e in azienda

I. UNA SCUOLA DEL "FARE". INCLUSIVITÀ E INTERNAZIONALIZZAZIONE COME CIFRE DISTINTIVE E LEVE STRATEGICHE PER IL MIGLIORAMENTO CONTINUO

Paolo Aprile¹

1. Introduzione

Il titolo di questo lavoro “Una scuola del ‘fare’”, è un chiaro riferimento a un’opera di Celestin Freinet (1977-78), pedagogista francese che molto contribuì a esaltare e valorizzare gli approcci pratici all’apprendimento, tenendo conto delle acquisizioni montessoriane e a sua volta ispirando il lavoro di uno dei massimi pedagogisti italiani, il recentemente scomparso e ovunque compianto caposcuola della pedagogia speciale nel nostro Paese, Andrea Canevaro (†2022). La storia di un’organizzazione umana è storia umana, quindi anche storia naturale. Ancora oggi non è frequente che l’uomo, con le sue manifestazioni e le sue propaggini sociali e organizzative, venga analizzato e narrato in chiave naturalistica. Spesso si attribuisce al *Sapiens* una natura altra rispetto a quella dell’ambiente che lo circonda e del quale è solo una componente, ammesso pure che ne sia

1 Paolo Aprile è laureato in Giurisprudenza, già Avvocato e Docente di Diritto ed Economia, con perfezionamento in Diritto Amministrativo Comunitario e in Innovazione didattica ed inclusione scolastica, M.B.A. e Master in *Governance* della Scuola; ha lavorato per IBM Italia. Dirige dal 2007 il Polo Tecnico del Mediterraneo di Santa Cesarea Terme (LE); è vicepresidente dell’Associazione europea degli Istituti Alberghieri A.E.H.T. e Presidente della Rete di Scuole *Progetto Made in Italy*. Ha maturato un’esperienza internazionale in U.E., Cina, Hong Kong, Giappone, Singapore, Vietnam, USA, Canada, Brasile, Martinica, Turchia, Giordania, Uzbekistan.

quella dominante. Desmond Morris (2018), con *La scimmia nuda*, ha offerto al grande pubblico una chiave di lettura che Darwin (1967) aveva precedentemente reso disponibile. Altri, dopo di lui, l'hanno utilizzata, ma molto spesso essa viene trascurata (Harari, Bernardi, 2014). Trarre spunti dalla storia naturale propriamente detta (che qualcuno, con espressione felice chiama *big history*), è un fatto doveroso, anche quando meno ce lo si potrebbe aspettare. Un'organizzazione umana, come tutti gli esseri viventi, ha una naturale istanza alla sopravvivenza. È un fatto biologico, prima che sociale. Ammesso che essa sia un organismo in salute, chi ne fa organicamente parte concorre a perpetrarla e a preservarla dalle minacce esterne. L'organizzazione umana vive in un ambiente ed è sensibile ai suoi cambiamenti e alle sue condizioni. Queste ultime possono mutare *in melius o in peius*, generando l'esigenza di un adattamento, di un adeguamento, di un'evoluzione. Questa è la storia di un istituto scolastico che nasce, prospera e sotto la spinta delle necessità, muta, indicando interessanti e nuove linee evolutive.

2. Punti di debolezza e punti di forza. Importanza della continuità dirigenziale

In un contesto originariamente pionieristico, nel 1967 nasce l'Istituto Alberghiero di Santa Cesarea Terme. Dapprima unico istituto di questa tipologia nella provincia di Lecce, dopo una lenta ma costante crescita, che porta a generare altri due istituti, negli anni successivi al 2000 si confronta con le problematiche della concorrenza, legate alla proliferazione degli indirizzi omologhi e della denatalità. Da unico istituto della propria provincia, deve oggi condividere con altre cinque realtà omologhe un'utenza nel frattempo depauperatasi a causa della crisi demografica. Concorrenza e denatalità, combinate, costituiscono una serissima minaccia alla sopravvivenza.

A ciò si aggiunga un enorme punto di debolezza logistico legato alla dislocazione più periferica fra tutti i concorrenti, non adeguatamente assistita da trasporti e infrastrutture.

Una case history non è un giallo e la conclusione è già nel sottotitolo.

Qui si esamina una vicenda di successo, cercando di trarne spunti utili a una fruizione generalizzata.

Detto dei punti di debolezza, è opportuna e funzionale una rapida rassegna di alcuni punti di forza rimasti costanti nei decenni:

- un *know-how* consolidato e ricche dotazioni laboratoriali;
- una propensione verso novità e sperimentazioni;
- un clima operativo disteso e collaborativo, frutto del semplice, ma solido impianto valoriale degli abitanti del comprensorio;
- un'amena collocazione fisica dell'istituto, posto in una località termale con vista mare fra le più belle d'Italia (quindi del mondo) e dotato di una moderna e luminosissima sede;
- dirigenze scolastiche stabili, prolungate nel tempo e armoniche negli avvicendamenti.

Dirigenza scolastica significa immediatamente leadership, educativa e manageriale. La leadership è uno dei fattori determinanti del successo di una organizzazione umana, esattamente come lo è il ruolo del sindaco, del primario ospedaliero, dell'ape regina in un'arnia o del capobranco fra i mammiferi sociali. Dopo un ventennio di gestione da parte della dirigente che aveva guidato l'istituto attraverso le più importanti sperimentazioni (Progetto '92, Progetto 2002, Progetto Cigno), l'avvicendamento, nell'anno scolastico 2008-2009, si è fortuitamente verificato a favore di un successore che aveva già per oltre un decennio fatto parte dello staff della medesima scuola. Ciò ha consentito una transizione fluida e senza scossoni, un noviziato ridotto al minimo e la conservazione di rotta e inerzia del vascello. Molte sono le indicazioni generali estraibili da questa osservazione. L'accesso alla dirigenza scolastica, come previsto dalla Costituzione per tutte le amministrazioni dello Stato, avviene per pubblico concorso². L'assegnazione di un dirigente a una determinata istituzione scolastica, poi, richiede che questa sia libera e disponibile. Gli inca-

2 Costituzione della Repubblica italiana, articolo 97, comma 4. "Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge" (GU Serie Generale n. 298 del 27-12-1947).

ricchi conferiti sono, generalmente, di durata triennale e possono essere rinnovati per un numero di volte il cui limite differisce da regione a regione, a causa di differenti interpretazioni date all'articolo 1, comma 5, lettera B della Legge 190/2012³, in virtù di un parere dell'ANAC (Autorità Nazionale Anti Corruzione), che qualifica le scuole come enti a basso indice di corruzione.

Alcuni Uffici Scolastici Regionali applicano un limite di tre mandati, altri di quattro, altri ancora disapplicano la disposizione. Questo argomento tecnico ha un'importanza fondamentale. La durata triennale degli incarichi e la disponibilità delle sedi implicano che l'assegnazione di un/a dirigente a una determinata istituzione scolastica sia un fatto pressoché casuale. A una scuola può essere assegnato/a un/a dirigente che non abbia alcuna esperienza di essa o di quell'ordine o settore. La continuità dirigenziale, quindi, può essere influenzata dai più vari fattori. Se si considera importante la dirigenza, come leadership educativa e manageriale, dunque, occorrerebbe ragionare su un sistema di reclutamento, smistamento e avvicendamento in grado di mitigare il funzionamento meccanico e automatico di norme che, ove applicate in modo rigido e fiscale, rischiano di compromettere situazioni di buona gestione, o di non porre mano a situazioni di cattiva gestione.

La via al momento più percorribile per affrontare al meglio la questione appare quella di conferire maggiore discrezionalità ai direttori generali degli Uffici Scolastici Regionali nell'assegnazione dei dirigenti scolastici, pur nell'osservanza dei principi generali fissati da norme e contratti. In prospettiva, invece, si suggerisce che il reclutamento possa valorizzare maggiormente le esperienze specifiche compiute dagli aspiranti in una determinata realtà o tipologia di istituzione Scolastica. In altre parole, consentire a collaboratori vicari e staff della dirigenza uscente di far valere in modo adeguato competenze certificate e lodevoli, acquisite negli anni di servizio.

3 Legge 6 novembre 2012, n. 190. *Disposizioni per la prevenzione e la repressione della corruzione e dell'illegalità nella pubblica amministrazione* (GU Serie Generale n. 265 del 13-11-2012). Nell'articolo 1, comma 5, lett. B, si legge: "i dipendenti chiamati a operare in settori particolarmente esposti alla corruzione, prevedendo, negli stessi settori, la rotazione di dirigenti e funzionari".

3. Parametri numerici e rete scolastica regionale. Il comportamento di una *learning organization*

Un altro dato del quale occorre tenere assolutamente conto è quello relativo al numero minimo di allievi necessari per mantenere l'autonomia⁴. La motivazione di queste soglie minime è intuitivamente collegata alla razionalizzazione della spesa pubblica. Per una scuola, andare sotto-soglia significa perdere la propria autonomia, essere prima affidata a una reggenza e poi aggregata a un altro istituto. È un trauma che sconvolge alle radici un organismo scolastico e ne condiziona intonazione e operatività. Quando ci si avvicina al limite di quella soglia, come accade per gli organismi viventi, si scatena l'istinto di sopravvivenza. Una riflessione ulteriore che merita di esser fatta a tal proposito è che Regioni e Uffici Scolastici, che dovrebbero elaborare una rete che garantisca l'equa e adeguata distribuzione territoriale delle istituzioni formative, non dovrebbero esporre le singole scuole al rischio di sottodimensionamento, se non per eccezione. L'istituzione scolastica di Santa Cesarea Terme, pur avendo negli anni dato origine ad altre realtà omologhe, cedendo a esse centinaia di allievi, ha mantenuto, tenacemente, la propria autonomia. Tutto questo in un comune di meno di duemilacinquecento abitanti e in un comprensorio periferico e poco servito da infrastrutture e trasporti. Un risultato che ha dell'incredibile. Quali le ragioni di una simile felice anomalia?

La continuità dirigenziale è stato il presupposto che ha consentito di perseguire una strategia imperniata sulla valorizzazione delle proprie caratteristiche distintive. Per "fare una buona minestra con le verdure a disposizione", l'istituto ha decisamente puntato:

- sul primato della qualità, inteso come presenza di docenti di grande esperienza e motivazione, accompagnata da ottima organizzazione e disponibilità di strutture laboratoriali;

4 I parametri per il mantenimento dell'autonomia sono fissati dai commi 5 e 5 bis dell'articolo 19 della Legge n. 111/2011, poi modificati con la Legge n. 183/2011, articolo 4, comma 69, a un minimo di 600 alunni iscritti. Questi ultimi, per il solo anno scolastico 2021-2022, sono stati temporaneamente portati a 500 alunni iscritti dalla legge di bilancio 2020.

- sulla disponibilità verso il territorio;
- su una propensione verso l'innovazione (Nardi et al., 2020, pp. 44-159), caratteristica costante sulla quale hanno fatto leva le ultime leadership.

Evolversi continuamente, in maniera darwiniana e incarnando appieno la dimensione della *learning organization* è stato ciò che è scaturito dal mix di ingredienti passato sommariamente in rassegna (Murray et al., 2010).

Per rendere il tutto strutturale e farne la cifra distintiva, ovvero il DNA trasmissibile, si è, naturalmente, passati attraverso gli strumenti offerti dalla normativa. Per citare solo i più rilevanti: autonomia scolastica, CTS (Comitato Tecnico Scientifico di istituto), PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa).

Nel riportare di seguito le sette dimensioni di una *learning organization*, per come elaborate negli studi di Senge del 1990 e di quelli di Kools e Stoll del 2016 (Giannelli, Faggioli, 2021), si offre una panoramica di alcune azioni messe in atto da questo organismo scolastico reattivo e intraprendente.

- sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno;
- creare e sostenere occasioni di formazione continua per tutto il personale;
- promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione tra il personale scolastico;
- promuovere una cultura della ricerca e dell'innovazione;
- creare un sistema integrato di *knowledge management*;
- creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema educativo;
- identificare e sostenere un modello di leadership condivisa per l'apprendimento.

Come esempio di attenzione alle prime tre dimensioni, l'approccio inclusivo (Ianes, 2012), non solo praticato, ma anche eletto a valore fondante, insieme con quello dell'apertura a innovazione e internazionalizzazione, è stata una costante negli ultimi trent'anni.

Un approccio affinato grazie all'aver lavorato al Progetto Cigno fra il 1995 e il 2000 e riassumibile con una delle massime più celebri del suo padre accademico, Andrea Canevaro (2021): "ciò che va bene per chi ha bisogni educativi speciali, va bene anche per gli altri, ma non è vero il contrario".

Un ulteriore punto di forza da *learning organization* è costituito dal perseguimento di ricerca e innovazione in modo continuo, ma senza frenesia e affanno. Ne è testimonianza la sperimentazione della metodologia cosiddetta "senza zaino" (fortemente intrisa di didattica per competenze e costruzione condivisa dei contenuti).

Vi è, poi, l'adesione a un certo numero di reti di istituzioni scolastiche, che ha consentito all'istituto di fruire di piattaforme di formazione e aggiornamento continuo per tutte le sue componenti.

Un approccio aperto e innovativo alla nuova programmazione Erasmus Plus ha ulteriormente consolidato la propensione all'internazionalizzazione, vera caratteristica distintiva di questa realtà formativa.

La stessa recente emergenza pandemica ha portato, oltre all'attenzione sulla sicurezza, anche l'opportunità di intervenire sull'organizzazione, con l'adozione della settimana corta, o l'implementazione di software aggiornati (come i nuovi registri elettronici o i programmi gestionali in cloud), garantendo migliori funzionalità rispetto al passato.

Le sinergie con il territorio, infine, sono forse il campo nel quale l'istituzione ha dato la migliore dimostrazione della propria apertura e intraprendenza.

Avere istituito e reso operativo il CTS (Comitato Tecnico Scientifico di Istituto), fin dalla sua introduzione nella normativa scolastica, in una composizione che comprende, oltre alle componenti interne, gli Enti locali, le parti sociali e l'associazionismo, è di per sé una dimostrazione di apertura convinta al coinvolgimento degli *stakeholder* (Freeman et al., 2007).

4. La scelta dell'internazionalizzazione come cifra distintiva e volano di sviluppo. Esperienze internazionali come incubatori di idee e buone prassi

Nel periodo tra l'inverno e la primavera del 2011, all'Istituto Alberghiero "Aldo Moro" di Santa Cesarea Terme fu offerta dall'Istituto Italiano di Cultura di Londra una possibilità impegnativa e sfidante: gestire per un mese il bar e il ristorante della sede londinese di questa importante istituzione facente capo alla rete diplomatico-consolare del Ministero degli Esteri.

Si giunse a un accordo che avrebbe posto i costi dell'alloggio di allievi e docenti per metà a carico dell'Istituto Italiano di Cultura e per metà a carico della scuola.

Il risultato fu esaltante e su esplicita richiesta, il periodo fu prolungato di ulteriori due settimane (06/03/2011 – 19/04/2011). Bar e ristorante dell'Istituto Italiano di Cultura divennero un punto di riferimento della buona convivialità all'italiana e, soprattutto, l'iniziativa, da "Ambasciatori del gusto del Salento", divenne presto semplicemente "Ambasciatori del gusto".

Dopo l'istituto "Aldo Moro", pioniere e apripista, difatti, il progetto fu avvocato a sé e fatto proprio dal MIUR. In una parola, è stato "nazionalizzato"⁵.

Un racconto sintetico come quello appena esposto tace, ovviamente, delle difficoltà affrontate e superate grazie allo spirito costruttivo dei docenti, che hanno sopportato responsabilità e turni disagiati, con sistemazioni non certo principesche.

Nei periodi di competenza dell'istituto "Aldo Moro", in compenso, allievi e docenti hanno incontrato e servito personalità di grande calibro del mondo della cultura e dello spettacolo. Tutto questo ha contribuito a rinnovare in loro l'entusiasmo per ciò che stavano vivendo, rinforzando la motivazione verso la impegnativa scelta professionale compiuta.

L'esperienza di "Ambasciatori del Gusto" contiene in germe l'idea

5 Nota della Direzione Generale Affari Internazionali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Prot. AOODGAI/6999 del 25/05/2011.

che chiude la disamina, ovvero quella di un'inedita, quanto assai promettente, collaborazione strutturale e permanente fra Ministero degli Affari Esteri e Ministero dell'Istruzione.

A seguito di una visita istituzionale in Giordania, fra il 21 e il 25 novembre 2011, e nel corso della stessa, oltre all'incontro con l'ambasciatore d'Italia, si ebbe l'occasione di incontrare il console onorario ad Aqaba, con il quale si sviluppò una relazione estremamente proficua e cordiale.

Ciò fece sì che il direttore generale del MIUR affidasse all'istituto di Santa Cesarea Terme il compito di ospitare un'attività convegnistica in Italia a favore dei partner giordani, con la finalità di rinsaldare le già ottime relazioni avviate. Un altro "filo di Arianna".

Quanto dimostrato nell'occasione londinese non era passato inosservato alla Direzione Generale Affari Internazionali (DGAI), alla quale pervenne la richiesta, accolta, di non impiegare l'intera somma per lo svolgimento del convegno in Italia, bensì di riservarne una quota parte ad attività che l'istituto avrebbe potuto svolgere in Giordania.

Con l'aiuto del console onorario ad Aqaba, l'istituto organizzò presso la città costiera giordana un corso gratuito di cucina italiana tradizionale a beneficio degli studenti universitari di Scienze Gastronomiche e degli chef professionisti dei migliori hotel della località turistica. Nelle stesse giornate furono svolti importanti incontri istituzionali e gettate le basi per il convegno che si sarebbe poi svolto, a un anno di distanza e con altrettanto grande successo, a Santa Cesarea Terme il 12 novembre 2013.

Sulla scorta di quanto compiuto e dell'affidabilità dimostrata (Poma, Grandoni, 2021), nel giugno 2016 l'istituto venne coinvolto, in una spedizione a Vancouver (Canada) in cui si distinse rappresentando il meglio delle tradizioni agroalimentari ed enogastronomiche italiane, in una manifestazione chiamata *Italian Day on the Drive*. L'occasione faceva da cornice a una intesa istituzionale che prevedeva che il direttore generale del MIUR, con la collaborazione diretta dell'Ambasciata d'Italia, stipulasse un *Memorandum of Understanding* direttamente con lo stato federale della British Columbia.

Questa ulteriore, prestigiosa esperienza dimostrò come le scuole siano un serbatoio virtualmente inesauribile di competenze ed en-

tusiasmi in grado di far figurare al meglio il nostro Paese in tutte le sedi.

All'interno del Ministero degli Affari Esteri, il 15 marzo 2016 prese corpo e vita un importante Protocollo di intesa triministeriale che, oltre alla Farnesina, coinvolgeva il Ministero delle Politiche Agricole, Ambientali e Forestali (MIPAAF) e proprio il MIUR⁶.

Ciò diede avvio allo svolgimento della “Settimana della cucina italiana di qualità nel mondo” che da allora si celebra nella terza/quarta settimana di ciascun mese di novembre, in oltre mille sedi distribuite nei cinque continenti.

L'istituto di Santa Cesarea Terme, già nel 2016 fu presente con ben tre sue iniziative, in Vietnam, in Cina e a Hong Kong e questo fatto valse, la convocazione alla Farnesina per la partecipazione attiva ai tavoli ufficiali di programmazione delle attività delle successive edizioni della “Settimana”.

Da qui l'idea di rendere organico e strutturale il rapporto con le scuole e immaginare una convenzione per permettere ad allievi capaci e meritevoli di svolgere l'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) nelle sedi diplomatiche e consolari sparse per il mondo⁷.

Una convenzione affinata in mesi di intenso lavoro, di concerto fra i Ministeri dell'Istruzione e degli Affari Esteri, ma sempre con la collaborazione della scuola capofila della rete “Progetto Made in Italy”, ossia proprio l'istituto di Santa Cesarea Terme, nel frattempo eletto anche a rappresentante di tutti gli istituti alberghieri italiani in seno alla rete europea A.E.H.T. (*Association Européenne des écoles d'Hotellerie et de Tourisme*) e vicepresidente della stessa organizzazione.

Questi riconoscimenti suggellano il compimento di un processo di internazionalizzazione iniziato molto tempo addietro, sull'onda

6 Protocollo d'Intesa per la Valorizzazione all'Estero della cucina italiana di alta qualità, sottoscritto dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Stefania Giannini, dal ministro degli Affari Esteri e della Cooperazione internazionale, Paolo Gentiloni, dal ministro delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali, Maurizio Martina.

7 Ai sensi dell'articolo 1, comma 35, secondo periodo, della legge 107/2015, “il percorso di alternanza scuola-lavoro si può realizzare anche all'estero”.

di esperienze via via più frequenti e strutturate, portato avanti con passione e dedizione, interpretato al meglio e divenuto al contempo, la competenza distintiva e l'incubatore di buone prassi di una scuola condannata a innovarsi continuamente per sopravvivere.

5. Conclusioni

Volendo, in conclusione, immaginare un canovaccio al quale riferirsi per affrontare un processo di internazionalizzazione, con un naturale, particolare e specifico richiamo alle istituzioni scolastiche, si offre di seguito un sunto degli aspetti precipi da considerare:

- un rapporto intenso con le realtà produttive locali (anche in chiave internazionale) offre occasioni di sinergia e promozione reciproca, ma consente altresì di realizzare a dovere i PCTO. Per un rapporto durevole e di tipo paritario, occorre che alla base vi sia una ragione di scambio;
- un approccio umile e aperto, che denoti lo spirito di servizio con il quale ci si accosta alle altre componenti della comunità;
- una piena consapevolezza di essere attori di cambiamento e di concorrere all'economia e allo sviluppo di un comprensorio;
- propensione alla sperimentazione.

Quanto, invece, ai prerequisiti da valutare prima di intraprendere un percorso di internazionalizzazione, questi potrebbero essere elencati come di seguito:

- un'istituzione scolastica che funzioni. Una corretta ed efficace gestione delle attività ordinarie è prerequisito non negoziabile per intraprendere quelle straordinarie;
- una dirigenza credente e stakanovista. Un/a dirigente dotato/a di una visione e convinto/a della sua attuabilità è un altro prerequisito che va, però, accompagnato con una forte dose di suo impegno in prima persona;
- un gruppo di collaboratori stakanovista e credente. Un/a dirigente deve avere intorno a sé uno staff laborioso e un middle manage-

- ment che sposa la visione dirigenziale. Non a caso, l'ordine di importanza degli aggettivi qui si inverte rispetto alla voce precedente;
- un/a Dirigente dei Servizi Generali e Amministrativi competente, stakanovista e in sintonia. Una scuola non funziona al meglio se non c'è grande sintonia fra il livello apicale dirigenziale e quello amministrativo/contabile. Soprattutto, in assenza di questa condizione, non si è in grado di affrontare la complessità dell'internazionalizzazione;
 - una propensione generalizzata allo studio e all'applicazione della lingua veicolare internazionale, che al momento è l'Inglese. Purtroppo, in Italia non sono molti i dirigenti scolastici in grado di esprimersi fluentemente in inglese e/o in francese. È un gap che la dirigenza scolastica deve al più presto colmare;
 - una solida esperienza pregressa e una rete di relazioni internazionali stabili e affidabili. In mancanza, occorre instaurare una *partnership* con un'istituzione già esperta in tal senso, dopodiché cominciare a muovere i primi passi;
 - una seria assunzione di responsabilità. Poiché non è un percorso facile, né privo di ostacoli, oltre la mera volontà, occorre assumere convintamente l'onere della responsabilità.

Quanto ai pro e ai contro connessi all'attivazione di un processo di internazionalizzazione, possiamo elencarli sinteticamente e con onestà come segue.

Pro:

- Innumerevoli ulteriori occasioni di crescita e miglioramento per l'istituzione, la sua utenza e i suoi addetti.
- Una serie di benefici per il territorio.
- Una visibilità senza paragoni.

Contro:

- Tanto lavoro da fare e qualche rischio da assumere.

Trarre il massimo dalle opportunità che ci si presentano configura una caratteristica che si attaglia più alle persone fisiche, che alle organizzazioni.

Tuttavia, le istituzioni si muovono sulle gambe degli uomini che, pro tempore, le rappresentano e vi operano.

La bella formula che si ritrova nel comma 2 dell'articolo 4 della nostra Costituzione, civilissimo contraltare del Diritto al lavoro, proclamato nel precedente comma 1, recita "Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società".

Questo dovere disegna un percorso che, accanto al corretto e pieno adempimento delle proprie attività istituzionali, consente/suggerisce di ricercare e sperimentare vie nuove per il miglioramento e per la crescita individuale e collettiva. Proiettarsi in chiave internazionale vuol dire protendersi verso l'esterno con curiosità, rispetto, mente aperta e sincera disponibilità a comprendere/comprendersi, confrontarsi e a migliorarsi.

Significa oltrepassare immaginarie e antistoriche, colonne d'Ercole, per offrire agli allievi occasioni che potrebbero non avere altrimenti l'opportunità di sperimentare, garantendo loro, ma anche al personale, una leva motivazionale di incomparabile potenza. Significa sperimentare vie nuove e mai praticate prima, fare della ricerca sul campo laddove il campo è il pianeta. Significa sentirsi protagonisti del proprio *environment* vitale, istituzione fra le istituzioni che concorrono allo sviluppo del territorio e lo fanno con intraprendenza e lungimiranza. Significa adeguare la propria struttura organizzativa, offrirsi alle opportunità che volta per volta si presentano, anche sotto forme complesse e sfidanti. Significa intessere e curare con attenzione una rete di relazioni interistituzionali, ma anche interpersonali, basate sul mutuo riconoscimento e sulla stima reciproca. Significa essere in grado di reperire, impegnare, utilizzare e rendicontare risorse importanti, senza le quali attività capital intensive come queste non potrebbero vedere la luce. Significa essere pronti a relazionarsi, a tutti i livelli, in una lingua diversa dalla propria, l'inglese, *passe-partout* (il francesismo fa da contrappunto) ormai indispensabile anche per la dirigenza scolastica.

È, in definitiva, ciò che, ove attuato, aiuterebbe non solo le scuole, ma forse l'intera umanità a funzionare meglio.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Darwin C. (1967). *L'origine delle specie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freinet C. (1977-1978). *La scuola del fare. Principi (Vol. I). Metodi e tecniche (Vol. II)*. Milano: Emme.
- Freeman E.R., Rusconi G., Dorigatti M. (Eds.) (2007). *Teoria degli stakeholder*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannelli A., Faggioli M. (Eds.) (2021). *Concorso a Dirigente Tecnico 2021*. Milano: Guerini e Associati.
- Harari Y.N., Bernardi G. (2014). *Sapiens. Da animali a dei. Breve storia dell'umanità*. Firenze: Giunti-Bompiani.
- Ianes D. (Ed.) (2012). *Le migliori proposte operative su...Strategie di insegnamento/apprendimento*. Trento: Erickson.
- Legge del 6 novembre 2012, n. 190. *Disposizioni per la prevenzione e la repressione della corruzione e dell'illegalità nella pubblica amministrazione*. GU Serie Generale n. 265 del 13-11-2012.
- Morris D. (2018). *La scimmia nuda*. Milano: Bompiani.
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulgan G. (2010). *The open book of social innovation*. London: Nesta.
- Nardi A., Rossi F., Toci, V. (2020). Le dimensioni dell'innovazione: un framework per la valutazione dei processi di innovazione scolastica. *IUL Research: Open Journal of IUL University*, 1 (1), 144-159.
- Poma L., Grandoni G. (2021). *Il reputation management spiegato semplice*. Torino: Celid.

II. BANZHACK. IL CAMBIAMENTO CHE NON TI ASPETTI

Antonio Lezzi¹

“Possiamo dire che Muad'Dib imparò rapidamente perché il suo primo addestramento consisteva appunto nel saper imparare.

La prima lezione era la certezza di poter imparare.

È sconvolgente scoprire quanti non credono di poter imparare e quanti, ancora, credono che imparare sia difficile. Muad'Dib sapeva che ogni esperienza porta in sé una lezione”.

(film “Dune” di David Lynch, tratto dal libro *best seller* di Frank Herbert)

1. Introduzione

La *metacognizione* è senz'altro la più importante delle qualità umane e, quando è associata a buone competenze trasversali e/o non cognitive, può garantire un positivo sguardo sul proprio futuro e riuscire a contaminare proficuamente lo spazio sociale nel quale l'individuo è immerso (Boscolo, 2012).

1 Antonio Lezzi svolge il ruolo di animatore digitale e referente per l'innovazione presso il Liceo Scientifico Statale “Giulietta Banzi Banzoli” di Lecce, è esperto in documentazione, tecnologie didattiche e gestione di gruppi di lavoro, *coach* di basket nei settori giovanili di alto livello, esperto in *match analysis*, sviluppatore di software e siti web. È docente a contratto presso la Facoltà di Scienze Motorie e Sportive dell'Università del Salento, dove insegna “Sport di squadra”.

La riflessione sui fenomeni cognitivi, che si compie grazie alla possibilità di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sulle proprie decisioni e sui propri stati mentali, è determinante per la replicabilità e la trasferibilità dei propri vissuti. L'attività metacognitiva permette, tra l'altro, di controllare i propri pensieri, e quindi anche di conoscere e dirigere i relativi processi di apprendimento (Bruner, 1995). Nel movimento "oltre la cognizione", si esercita la cognizione sulla cognizione o, più informalmente, il pensiero sul pensiero.

La citazione cinematografica d'apertura, molto cara a chi scrive, mette inoltre in primissimo piano la centralità dell'"esperienza" nei processi di apprendimento. L'esperienza è maestra, naturalmente insegna ed è attraverso il suo esercizio che si acquisisce "la certezza di poter imparare" (Antinucci, 2001). È evidente che il dato informativo delle circostanze è indipendente dal processo cognitivo che, a sua volta, si eleva in uno stadio dove è centrale l'auto-osservazione. In quel "sapeva" sono comprese tutta una serie di disposizioni personali (Trincherò, 2022) che, nel film, consentono al personaggio di affrontare ogni tipo di prova e di imparare da esse.

La complessità situazionale che ritroviamo in ogni esperienza, vissuta consapevolmente in funzione del raggiungimento di un traguardo, rappresenta il grimaldello che apre nella direzione dello sviluppo delle competenze trasversali o anche competenze per la vita (*life skills*) (Sala et al., 2020).

In questo scritto, si desidera offrire uno sguardo su un ambiente di apprendimento dove sono sviluppate le competenze non cognitive² e dove sono coinvolte in prima persona studentesse e studenti. Sarà descritta una parte del percorso realizzato con alcuni suggerimenti utili per replicarlo in altri contesti scolastici.

2 Le competenze non cognitive sono state presentate recentemente nel DDL n. 2493, "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale", approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022.

2. Cimentarsi nell'impresa della vita

L'esperienza qui descritta prende le mosse dal tentativo di stimolare un piccolo gruppo di studenti nel "fare", nel "realizzare" qualcosa pensando ad un prodotto finale, ad un obiettivo, al sentirsi orgogliosi del proprio "lavoro", mettendosi in discussione, percorrendo nuove strade, disegnando nuove rotte in un viaggio nel quale è necessario lo sviluppo di abilità strategiche e tattiche.

Un'impostazione, questa, che assomiglia molto a quella proposta dal poeta inglese John Keats con la nozione di "capacità negativa", cioè la dote fondamentale dell'uomo in grado di conseguire risultati autentici, di risolvere davvero i problemi. Keats (2005, p. 168) chiamò "negativa" questa capacità per contrapporla all'atteggiamento positivo di chi affronta i problemi alla ricerca di soluzioni immediate, nel tentativo di piegare la realtà al proprio bisogno di certezze: "intendo dire la capacità negativa e cioè quando un uomo è capace di essere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio senza l'impazienza di correre dietro ai fatti e alla ragione [...] perché incapace di rimanere appagato di una quasi-conoscenza". Per Keats, accettando l'incertezza, il caso, il disordine, l'errore, il dubbio è possibile osservare più in profondità, cogliere le sfumature e i dettagli, porre nuove domande, anche paradossali, e allargare i confini della conoscenza e della consapevolezza.

Affrontare l'esistenza senza arrendersi a risposte preconfezionate e rassicuranti implica l'idea che si possano affrontare imprese conoscendo parti della realtà o anche blocchi complessi, ma non la sua interezza.

L'obiettivo principale delle azioni sviluppate nell'esperienza qui descritta sta nell'insegnare ad utilizzare i pensieri lenti piuttosto che quelli veloci (Kahneman, 2012). Un algoritmo adatto alla molteplicità degli elementi che evita semplificazioni onnicomprensive e assolute che porta ad avere delle comode risposte. Un approccio che libera dall'incapacità di vivere l'ansia della complessità e che prepara ad affrontare i fatti direttamente osservabili.

Allenare all'osservazione, all'analisi dei contesti, alla navigazione per livelli, alla rilevazione dei punti di forza e di debolezza, consegna la consapevolezza che la complessità del mondo in cui viviamo su-

pera la nostra capacità di comprenderlo in toto e che quasi mai esistono risposte univoche e preconfezionate.

Accettare coraggiosamente questa verità è una delle premesse per agire un sano, tollerante ed efficace approccio all'esistenza.

3. Il coraggio di provare e di accettare l'insuccesso

È il mettersi alla prova che conta veramente. Gli errori, il dover disfare per poi rifare, fanno parte della ricchezza del processo che scava profondamente nelle trame della propria vita (Montessori, 1952). “Convivere con l'errore e l'incertezza implica coraggio; implica un approccio cauto (il coraggio è cauto, la temerarietà è imprudente), e dunque gentile, al tentativo di trasformare il mondo e di dargli senso” (Carofiglio, 2020, p. 77).

Michael Jordan, la leggenda del basket, una volta affermò: “Nella mia carriera ho sbagliato più di novemila tiri. Ho perso trecento partite. Per trentasei volte i miei compagni si sono affidati a me per il canestro decisivo e io l'ho sbagliato. Ho fallito tante e tante volte nella mia vita. Ed è per questo che alla fine ho vinto tutto”.

Potrebbe sembrare questo un approccio temerario e quindi imprudente. Occorre tuttavia considerare la spesa di tempo ed energie che c'è dietro un'incredibile carriera sportiva come quella di Jordan. L'alta competenza deriva da costante esercizio, studio e perseverante immersione in contesti che cambiano continuamente e che richiedono il ricorso a tutta la propria esperienza che non sempre è risolutiva, ma è normalmente esposta all'imprevisto e all'inatteso, dunque anche all'errore.

L'accettazione dell'imperfezione, la pratica sistematica del dubbio, la capacità di individuare i propri errori, riconoscerli e quando è possibile correggerli, è determinante per poter affrontare le grandi sfide che pone la vita in ogni campo, che sia quello professionale o personale.

Il problema non sono gli errori: tutti ne commettiamo continuamente, essi sono segmenti naturali e inevitabili dell'agire umano, soprattutto quando percorriamo territori nuovi e sconosciuti e si procede, per dirla con Popper (1972), attraverso “*errors and trials*”.

Diventa allora determinante la capacità di indagare la realtà per potersi lanciare nell'avventura della vita non giocando d'azzardo, ma incrociando la propria disponibilità con quello che il contesto esige per il raggiungimento di un traguardo. Nello sviluppo di questa capacità, è fondamentale sapere svolgere una *match-analysis*³, dove la consapevolezza di sé è determinante per non trovarsi di fronte a muri insormontabili o labirinti inestricabili.

In questo senso il coraggio può essere assaporato in ogni singola attività dove l'assunzione di responsabilità è implicita nel compito e quindi assunta come una condizione essenziale per le future sfide. Il coraggio non si può insegnare, ma si può stimolare e allenare, proponendo contesti dove gli individui possano prendere decisioni in un ambiente reale e dove poter valutare le conseguenze.

4. Le competenze "non cognitive"

“Il problema di questo mondo è che le persone intelligenti sono piene di dubbi ed i cretini sono pieni di certezze”: questa frase fu attribuita a Bertrand Russell (filosofo, logico, matematico, attivista, saggista britannico, premio Nobel per la letteratura nel 1950), il quale l'avrebbe affermata per introdurre il tema dell'illusoria certezza ormai molto diffusa in moltissimi campi dell'agire umano e del loro rapporto con la competenza.

Justin Kruger e David Dunning (2000), uno studente della Cornell University ed uno dei suoi docenti che insegna Psicologia sociale, alcuni anni fa idearono un progetto di ricerca. I due sottoposero alcune persone, che si erano definite “molto competenti” in certe aree del sapere, ad alcune prove pratiche. Tutti i partecipanti che si ritenevano davvero in gamba alle prove ottennero le valutazioni peggiori. Al contrario, coloro che inizialmente si erano sottovalutati raggiunsero i risultati i migliori.

Saper considerare obiettivamente le proprie forze, con lo sguardo

3 Processo utilizzato in campo sportivo, specialmente negli sport ad alto contenuto strategico-tattico, per oggettivare le prese di decisione in situazione.

rivolto verso l'interno, permette di affrontare imprese adeguate con buone possibilità di successo, diminuendo contemporaneamente il rischio di *burnout*.

Un concreto rapporto con i processi necessari per raggiungere un obiettivo, nel pieno dell'assunzione delle proprie responsabilità, consente di esercitare la necessità di considerare in modo profondo le proprie conoscenze, abilità e stato psicologico.

Il concetto europeo di "competenza" indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte nei termini di responsabilità e autonomia.

La scuola, quale attore fondamentale della comunità educante, deve sviluppare, quindi, un'azione didattica integrata, che mira a favorire e potenziare le connessioni tra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non formali, valorizzando l'aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire costituiscono elementi essenziali del processo educativo, garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

In questo quadro, le *soft skills* sono tutte quelle abilità umane e sociali non strettamente collegate alla cognizione, ma fondamentali per la crescita e lo sviluppo personali (Sala et al., 2020). Le *non cognitive skills* o *character skills* riguardano tutte quelle caratteristiche personali come la capacità di comunicare, l'attitudine a collaborare, l'apertura mentale, tutte abilità utili e importanti per formare cittadini consapevoli e attivi.

La dimensione del fare e del "come fare per" è essenziale per esercitare tali capacità innate che si trovano tra il pensare e il pensare di pensare e che orientano l'individuo in quelle che poi divengono vere e proprie modalità di azione. È uno strato filtrante e riflettente, magmatico, osmotico, tra l'essere e il divenire.

"Il fare, il metterci le mani", in definitiva l'esperienza, consente di esercitare tutte quelle capacità che si ritroveranno nelle competenze imprenditive con le quali si fa riferimento in senso più ampio al saper agire con un certo spirito d'iniziativa e con determinate com-

petenze imprenditoriali nei confronti delle numerose sfide che i progetti di sviluppo professionali e personali presentano (Morselli, 2016). Essere imprenditivo significa essere imprenditore di se stesso, o meglio, significa essere “intraprendente” (Baschiera, Tessaro 2015).

L'importanza dello sviluppo delle competenze umane, sociali e “imprenditive” era, del resto, già emersa dalla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018 sullo sviluppo delle otto competenze chiave europee e dalle *Linee Guida* dei PCTO (MIUR, 2019) e riportate, nello specifico nel “Sillabo per l'educazione all'imprenditorialità per le scuole secondarie di secondo grado”⁴.

La settima competenza chiave, in particolare, viene tradotta nella capacità creativa di chi sa analizzare la realtà per trovare soluzioni per problemi complessi, utilizzando l'immaginazione, il pensiero strategico, la riflessione critica. Tale competenza ben si associa alla capacità di gestire le emozioni, la gestione dello stress, la comunicazione efficace, l'empatia, il pensiero creativo e quello critico, la capacità di prendere decisioni e quella di risolvere problemi.

5. BanzHack

BanzHack⁵ è un progetto costruito nel 2013 presso il Liceo Scientifico Statale “Giulietta Banzi Bazoli” di Lecce; suoi ideatori sono lo scrivente, in qualità di animatore digitale, ed uno studente, Andrea Carriero, che oggi a soli 24 anni è già *head of infrastructure* di “Parnest”.

Con l'arrivo della digitalizzazione nelle scuole, fortemente voluta dalla legge 107/2015 ed il suo PNSD, si è presentata l'esigenza di rendere disponibili le nuove tecnologie per l'insegnamento (non solo strumenti) e, conseguentemente, il bisogno di formare i docenti per avviare un processo di cambiamento auspicato da tempo.

I migliori candidati per questo compito sembravano, all'epoca,

4 Il testo del *Sillabo* è consultabile al seguente link: <https://drive.google.com/file/d/1jSfri4lZd0OLIoWlpws6pct-YsGiRM3X/view?usp=sharing>

5 Cfr. <https://sites.google.com/liceobanzi.edu.it/banzhack/home>.

proprio i “nativi digitali” come li ha definiti con un’etichetta molto inflazionata lo studioso Marc Prensky (2001). Un’idea molto semplice rivelatasi, in seguito, estremamente azzeccata grazie alla quale sono nate iniziative e attività che hanno determinato una svolta nelle relazioni formali, informali e non formali tra discenti e docenti, tra studentesse, studenti e istituzione.

La scuola ha dovuto prendere repentinamente atto, prima timidamente e poi con decisione, della nuova dimensione nel passaggio dalla diade “Docente-Classe” alla triade “Docente-Classe-Tecnologie”.

Queste ultime hanno rappresentato, per un lunghissimo periodo per la scuola italiana, un partner poco conosciuto, quasi ostile, che via via ha posto in rilievo l’esigenza di nuovi processi di formazione e cooperazione risultata poi, oggi, necessariamente abilitante per il raggiungimento di un nuovo umanesimo prossimale e digitale.

Improvvisamente, le competenze del XXI secolo teorizzate e necessarie agli studenti per affrontare le sfide complesse, il pensiero critico, la creatività, la collaborazione, la comunicazione, sono diventate concretamente urgenti anche per docenti e famiglie.

BanzHack, nel corso del tempo, ha contribuito a velocizzare di tutti i processi di cambiamento. Da una parte con la convergenza verso obiettivi condivisi con l’istituzione, dall’altra facendo emergere la propria divergenza con artefatti creativi e con inattesi contributi.

Le esperienze così sviluppate hanno portato nuove consapevolezze e nuovi obiettivi da realizzare. È stato un po’ come l’aver indossato delle lenti che hanno permesso, e permettono tuttora, di vedere meglio e più lontano.

I nuovi postulati e nuovi paradigmi (Trentin, 2020) ai quali si fa riferimento sono:

- la sovrabbondanza di informazioni in rete e la costruzione personale della conoscenza;
- lo spazio fisico e l’educazione a nuovi *setting* di lavoro e studio (spazio fisico d’aula, spazio fisico domiciliare, spazio digitale personale e spazio digitale collettivo);
- il cambiamento del modello di interazione sociale con la migrazione dagli spazi fisici verso gli spazi ibridi;

- lo studio di posizioni attive e partecipative (laboratori) nella didattica a distanza contro lo scivolamento verso posizioni passive di estraniamento;
- la forza della *peer education*;
- i nuovi modelli organizzativi (pluriclassi, sottoclassi, gruppi dinamici).

È nata così una squadra interna, non formata da esperti specializzati, bensì da liceali curiosi, creativi, con gli occhi sul mondo del futuro, capaci loro stessi di cercare soluzioni, di agire per rendere la scuola un posto migliore.

“Hack” in BanzHack non sta per *hacking*, termine che evoca il saper entrare in un sistema informatico per corromperlo. “Hack” è una forma di pensiero/azione che si infiltra nelle strutture della scuola e si muove per immaginare/risolvere un problema, pensando fuori dagli schemi.

Nella *homepage* del sito web dedicato così dichiarano i *banzhacker*: “La vera rivoluzione è nelle persone, non negli strumenti. Ci impegniamo per portare idee e contribuire attivamente all’innovazione scolastica”.

Lo scorrere delle esperienze in BanzHack sono preparatorie, allenanti, rispetto alle future prove che i giovani e le giovani dovranno affrontare nel prosieguo della loro vita, così come rimarcato nelle *Linee guida* che regolamentano i percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (MIUR, 2019, p. 9) sui “percorsi per le competenze trasversali per l’orientamento”: “emerge, quindi, la necessità di potenziare la centralità dello studente nell’azione educativa, di incrementare la collaborazione con il contesto territoriale e di predisporre percorsi formativi efficaci, orientati a integrare i nuclei fondanti degli insegnamenti con lo sviluppo di competenze trasversali o personali, comunemente indicate nella scuola e nel mondo del lavoro come *soft skill*”.

Un altro elemento estremamente importante che ha messo in moto il sorprendente “movimento BanzHack” è la generosità, è il “fare per gli altri” oltre che per se stessi.

BanzHack si prende cura degli oggetti, della loro efficienza ed anche della loro efficacia all’interno dei processi di insegnamento/ap-

prendimento, proponendo soluzioni sulla scorta del proprio vissuto che non è soltanto quello scolastico, ma anche quello della propria dimensione sociale nel senso più largo possibile.

BanzHack si prende cura dell'organizzazione, con una pronta contribuzione in termini di supporto tecnico e tecnologico. Si prende cura dei pari, attraverso un processo studiato e istituzionalizzato di *peer education*. Si prende cura dei docenti, con azioni di formazione, supporto e accompagnamento tecnologico.

BanzHack ha quindi raccolto la sfida lanciata nelle *Linee guida* (p. 9): “la scuola, quale attore fondamentale della comunità educante, deve sviluppare, un'azione didattica integrata, mirata a favorire e potenziare le connessioni tra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non formali, valorizzando l'aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire, costituiscono elementi essenziali del processo educativo, garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente”.

Nel *mindset* dei *banzhacker* si ritrovano la fiducia nel futuro, la voglia di aggregazione, il bisogno di rinforzo, la materializzazione dei propri progetti. Tutti campi nei quali la scuola italiana ha investito molto poco.

Solo recentemente, con il DDL 2493 riguardante l'*Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*”, il Ministero dell'Istruzione ha legittimato il compito di sviluppare le competenze non cognitive attraverso le attività educative e didattiche.

Nel liceo scientifico Banzi di Lecce, dove l'esperienza di BanzHack continua ad essere sviluppata, l'*empowerment* di tutti coloro che abitano e vivono la scuola è contemporaneamente obiettivo, metodo, modalità, clima, fare, essere.

In ogni attività promossa in e da BanzHack, l'elemento della partecipazione attiva è implicito e fattuale, essenziale e rappresenta il sostrato dell'esperienza di cambiamento.

Più che di innovazione (Binci, 2016), infatti, si parla di un vero e proprio cambiamento partito “dal basso” che ha letteralmente mo-

dificato la “capacità di orientare le proprie azioni immaginando le varie possibilità che si articolano nel futuro, nella prospezione (Seligman et al., 2016), nella visione di una scuola differente.

BanzHack cresce dal 2013 ed ha ormai 9 anni. Far parte di BanzHack è bello e interessante. È il radicato senso di appartenenza che stupisce. L'aria che si respira è legata ad una proprietà emergente tipica di un'organizzazione di successo. Si tratta di un elemento identitario di non poco conto. BanzHack distribuisce le proprie energie in sotto-strutture che si incaricano di sviluppare, promuovere e mantenere oggetti specifici. Ad ogni piccolo gruppo di lavoro corrisponde un'area ben precisa, all'interno della quale si determinano compiti e responsabilità. Chiunque può aderire a BanzHack scegliendo un campo di interesse.



La diffusione, la valorizzazione e la sponsorizzazione dei progetti.



Lo sviluppo dei progetti e dei prodotti di BanzHack.



La cura della comunità e degli ambienti scolastici.

Tabella n. 1 – Le aree di intervento di BanzHack con i relativi loghi

Una “cabin-crew” di *senior banzhacker* si occupa di coordinare tutti i piccoli gruppi di lavoro che confluiscono nelle tre aree sopra descritte. In BanzHack anche la grafica ha il suo peso. Ogni logo è frutto di studio e lavoro di gruppo e restituisce la consapevolezza di quanto sia importante la relazione tra la rappresentazione visuale, le relative attività e BanzHack stesso. L'originario logo di BanzHack mette insieme in un unico lemma il nome della scuola e il già citato attributo *Hack*, come a simboleggiare la continuità e l'evoluzione di un ambiente in evoluzione, in trasformazione.



Il logo originario di BanzHack e le sue caratteristiche "alette" che appartengono al linguaggio di programmazione e che richiamano l'importanza del digitale come elemento abilitante.



Bliber. L'app di booksharing.



BanziNotes. L'ambiente di scambio di appunti.



Banzi Peer Education. Il progetto e l'ambiente dedicato alla peer education.



BanzArch. Tutto quello che ruota intorno alle architetture scolastiche.

Tabella n. 2 Alcuni loghi dei progetti di BanzHack

Il nome e il logo, oltre che essere stati una felicissima intuizione, hanno contribuito a risolvere, con il consapevole ricorso alla pratica della documentazione, il pesante problema del turnover. BanzHack non è popolato dalle stesse persone che originariamente hanno creato il gruppo. Tuttavia la sua identità è oggi forte più che mai. L'idea di allora è diventata icona, segno, istanza, appartenenza e addirittura brand. La connotazione di BanzHack è così forte che alcuni nuovi iscritti sono ispirati da questo gruppo nella loro scelta scolastica. BanzHack ha attualmente attivato gruppi di studio che si incaricano di pensare al cambiamento futuro, all'eredità da lasciare ai futuri stu-

denti. Qualsiasi attività coinvolga BanzHack viene documentata, con uno standard di *backend* e *frontend*. Questa pratica ha oggi contaminato l'intera scuola, tant'è che i dipartimenti, le funzioni strumentali ed altri gruppi di progetto la stanno adottando.

6. Conclusioni

BanzHack raccoglie oggi circa un centinaio di studentesse e studenti impegnati su più fronti. Un numero che cresce di giorno in giorno. È presente, con le sue produzioni e iniziative, in *Atlante dell'Istituto Treccani*⁶ con la sua BLIBER (l'app di *book sharing* sviluppata grazie ad un finanziamento rivolto alla costituzione di biblioteche innovative) e nella *Biblioteca dell'Innovazione* dell'INDIRE con “BanziNotes” (il portale che mette a disposizione di tutta la comunità scolastica gli appunti degli studenti)⁷. Con il progetto di *Peer Education*, BanzHack guida il Liceo Banzi nell'idea *Apprendimento Autonomo e Tutoring* dell'INDIRE⁸, per la quale il Liceo è scuola capofila in Italia nell'ambito del Movimento “Avanguardie Educative”.

Oggi BanzHack si propone di estendere la propria filosofia operativa ad altre scuole sul territorio nazionale attraverso la costruzione di una rete di studenti uniti dal desiderio di essere artefici del cambiamento.

Nel 2022, tra le altre attività, il gruppo:

- ha partecipato ed ottenuto un finanziamento dalla Regione Puglia “Contributi straordinari per il pieno utilizzo degli spazi scolastici” (Avviso Pubblico Regione Puglia. Art. 53 della L.R. n. 67/2018) con le cui risorse ha provveduto ad acquistare strumenti tecnologici per le proprie attività e ad organizzare corsi di formazione su tematiche di interesse collettivo aperti a studenti e do-

6 Vd. https://www.treccani.it/magazine/atlanter/cultura/Condoteche_microbiblioteche_condominali.html.

7 Vd. <https://biblioteca.indire.it/esperienze-innovazione/view/420>.

8 Vd. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/apprendimento-autonomo-tutoring>.

centi su *public speaking, new economy*, psicologia di comunità; ed a costituire un'Associazione di Promozione Sociale (APS) chiamata H2O (*Hack to Organization*) alla quale potranno aderire vecchi e nuovi *banzhacker* e studenti di tutto il Paese.

- ha partecipato a “Fiera Didacta 2022” con il *workshop* “Apprendimento autonomo: la parola agli studenti”, all’interno del quale i *banzhacker* hanno raccontato la loro esperienza e proposto la costruzione di una rete nazionale di studenti aperti a ipotesi di cambiamento dal basso.

Va sottolineato che un fattore determinante per lo sviluppo dell’esperienza è la figura del Dirigente scolastico. Come è successo nel Liceo Banzi di Lecce, è stata proprio la DS che è stata in grado di accogliere i contributi e le proposte, non esattamente “tradizionali”, da parte delle studentesse e degli studenti, ammettendo che il ruolo dell’esperto non fosse soltanto attribuibile ad adulti con titoli.

Il potersi riunire intorno ad un’idea, ad un gruppo, ad un nome, ad un sogno è il “core” dell’esperienza BanzHack. Incrociare BanzHack significa far emergere alcune delle proprie passioni per poterle vivere in un contesto formale con piena assunzione di responsabilità. BanzHack è esso stesso un prodotto mai finito, in costante evoluzione, ma funziona, innova e cambia persone e strutture. È un’operazione, come dicono gli artefici stessi, di “hackeraggio propositivo”. Il senso *disruptive* (Bertelè, 2014) di innovazione o cambiamento non è contemplato. BanzHack si colloca in uno spazio di conquista partecipato e rigenerante nella vita della scuola. Ha a che vedere con qualcosa che succede, che si infiltra nel profondo e che poi è difficile, se non impossibile, separare. Esso realizza prodotti, ma non è un’impresa. Al suo interno non vengono sviluppate le competenze e le qualità necessarie a creare e a condurre un’impresa; vengono stimulate, invece, le competenze “imprenditive” nel senso precedentemente richiamato. BanzHack promuove il cambiamento che non ti aspetti realizzato da studentesse e da studenti riuniti in un’organizzazione costruita spontaneamente nel corso del tempo. Da pratiche consolidate, come quelle di *service learning* (Mortari, 2017), l’apprendimento autonomo e il *tutoring*, l’imprenditoria, lo studio, la ricerca e la progettazione, si è giunti alla costruzione di un’identità

indipendente capace essa stessa di chiedere sostanza e qualità.

BanzHack consente di immaginare un prodotto lavorando con altre persone, pari e non: è il cimentarsi sui processi all'interno di un'organizzazione complessa, la base per valorizzare le competenze necessarie per "fare la differenza". In esso, si esercita la prospezione, quello che caratterizza l'ineguagliabile capacità umana di orientare le proprie azioni immaginando varie possibilità che si articolano nel futuro (Gilbert, 2006), nonché la capacità che, nella sua espressione più elevata, realizza l'ambizione della sapienza e del sapersi districare nelle condizioni, sempre diverse, che si incontrano nella vita.

Riferimenti bibliografici

- Antinucci F. (2001). *La scuola si è rotta*. Bari: Laterza.
- Baschiera, B., Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, 13 (1), 297-317.
- Bertelè U. (2014). Disruptive innovation: cos'è, gli esempi e come affrontarla, *Digital4executive*, Retrieved September, 4, 2022, from <https://www.digital4.biz/executive/le-opportunita-della-disruptive-innovation/>.
- Binci D. (2016). *Innovazione e cambiamento. Struttura, tecnologia, competenze e leadership tra innovazione tradizionale ed innovazione aperta*. Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET.
- Bruner J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Carofoglio G. (2020). *Della gentilezza e del coraggio. Breviario di politica e altre cose*. Milano: Feltrinelli.
- Gilbert N. (2006). *From Postgraduate to Social Scientist. A Guide to Key Skills*. New York: SAGE Publications.
- Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Keats J. (2005). *Lettere sulla poesia*. Milano: Mondadori.
- Kruger J., Dunning D. (2000). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121-1134.
- Legge n. 107 del 2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Roma: Parlamento italiano.

- MIUR (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida*. Roma.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 14 (2), 173-186.
- Mortari L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Popper K. (1972). *Epistemologia, Razionalità e Libertà*. Roma: Armando.
- Prensky M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-6
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* C189 del 4.6.2018.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), testo disponibile nel sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Seligman M.E., Railton P., Baumeister R.F., Sripada C. (2016). *Homo prospectus*. Oxford: Oxford University Press.
- Trentin G. (2020). *Didattica con e nella rete: dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2022). *Penso dunque imparo. Guida al potenziamento cognitivo*. Torino: Linx.

III.

STARTNET: UN MODELLO DI LAVORO COLLABORATIVO E IN RETE PER UNA MIGLIORE TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini¹

1. La transizione scuola-lavoro: obiettivi e risultati della rete multistakeholder StartNet

Quando nel 2015 Stiftung Mercator, una delle più grandi fondazioni private tedesche, insieme al Goethe-Institut, l'istituto culturale della Repubblica Federale Tedesca, decise di investire nella lotta contro l'elevata disoccupazione giovanile in Europa meridionale, apparve subito chiaro che non ci sarebbero state ricette segrete e, soprattutto, soluzioni semplici al problema. All'epoca, i dati che riguardavano l'occupazione dei giovani erano allarmanti: nel 2014 il 42% di giovani attivi era disoccupato, rispetto al 21% nel 2008 (dati ISTAT). I dati per il Sud Italia erano ancora più preoccupanti, andando oltre al 50% della popolazione attiva tra i 15 e 24 anni².

Le valutazioni dei bisogni e gli studi di fattibilità commissionati nel 2016 e 2017 in diversi paesi europei e in particolare in Italia meridionale delineavano un sistema complesso, in parte obsoleto e spesso inefficace, in cui gli attori chiave raramente o mai collaboravano (NOVA 2016; Heid, Küchenhoff, 2017). La collaborazione e, soprattutto, la creazione di reti tra le parti interessate dovevano avere la massima priorità se si voleva davvero ottenere un cambiamento

- 1 Angelika Bartholomäi e Perla Zanini sono rispettivamente la Project Manager e la Responsabile Comunicazione di StartNet Italia che afferisce a "GINNlab Goethe-Institut Innovation Lab Impresa sociale". Cesare Pierpaolo De Palma è delegato *Education* per Confindustria Puglia.
- 2 Vd. dati ISTAT: <https://www.istat.it/it/archivio/149085>.

sostenibile e sistemico. L'anello mancante era la transizione dal sistema scolastico e formativo al mondo del lavoro, in breve, la transizione scuola-lavoro. I Goethe-Institut Rom e Brüssel e la Stiftung Mercator idearono quindi un progetto regionale ed europeo su larga scala per mettere in rete le buone pratiche in tutta Europa e allo stesso tempo svilupparle e implementarle a livello regionale in due regioni del Sud Italia, Puglia e Basilicata.

Per il livello europeo, fu creata la rete StartNet Europe, che ha il suo ufficio di coordinamento nel Goethe-Institut Brüssel. Compito della rete europea è unire soggetti e iniziative che operano nella transizione scuola-lavoro dei giovani in diversi Stati europei. L'ufficio di coordinamento con sede a Bruxelles agisce inoltre da tramite con le istituzioni comunitarie europee, informando i partner degli ultimi sviluppi nel *policy making* sulla transizione scuola-lavoro, e portando le loro istanze presso il Parlamento e la Commissione europea.

Per l'Italia è stata lanciata a Bari nel settembre 2017 StartNet - network transizione scuola-lavoro, la rete *multistakeholder*. Hanno firmato il primo Protocollo d'Intesa i seguenti partner: Ministero dell'Istruzione, Assessorato all'Istruzione, Lavoro e Formazione della Regione Puglia, Ufficio Scolastico della Puglia, UnionCamere Puglia, Confindustria Puglia, NOVA Consorzio Nazionale di Innovazione Sociale, la rete delle scuole pugliesi G. E. T. (*Green Education & Training*), nonché il Goethe-Institut come coordinatore della rete e la Stiftung Mercator come sostenitore finanziario. Successivamente, la Consulta degli studenti di Puglia e l'Ufficio Scolastico per la Basilicata hanno apposto la loro firma al Protocollo. Nel marzo 2020, il Protocollo è stato rinnovato.

L'obiettivo della rete è quello di migliorare la transizione dalla scuola al lavoro sviluppando congiuntamente strategie e misure da applicare nei rispettivi ambiti da parte dei soggetti interessati. Fin dall'inizio, la cooperazione tra gli stakeholder e il funzionamento della rete si sono basati sul metodo del *collective impact*, descritto in dettaglio di seguito. La rete si è inoltre dotata di una struttura per garantire la massima efficienza e trasparenza: oltre alla rete degli stakeholder e all'ufficio di coordinamento, è stato convocato un comitato tecnico scientifico con rappresentanti di rilievo di istituzioni italiane e tedesche, e una cabina di regia che si riunisce tre volte

l'anno e decide sulla strategia e sull'utilizzo dei finanziamenti per i progetti e le azioni previste.

Per l'Italia, ma non solo, la collaborazione strutturata dei diversi attori pubblici e privati nel campo della transizione è una novità. In particolare, la partecipazione dei rappresentanti del mondo del lavoro alle decisioni strategiche relative all'orientamento scolastico e professionale e ad altre misure di transizione scuola-lavoro rappresenta un importante cambiamento di rotta. Molti Paesi dell'Europa centrale e settentrionale, tra cui la Germania, hanno una lunga tradizione di sistema di istruzione duale, che coinvolge i datori di lavoro e le parti sociali nel processo di formazione professionale fin dalla scuola superiore di II grado (Cedefop, 2021). In effetti, la disoccupazione giovanile in questi Paesi generalmente è inferiore a quella dei Paesi in cui non esistono accordi istituzionalizzati (Rosina, 2020). Per questo StartNet cerca specificamente competenze e buone pratiche dalle diverse esperienze nazionali e cerca di integrarle nel sistema regionale, ove possibile. Da questo punto di vista risulta fortemente arricchente l'apporto dei partner di StartNet Europe, provenienti da 12 Stati europei e operanti nell'orientamento professionale a scuola, nelle politiche attive del lavoro per i giovani e nella prevenzione del fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment, Training*, ovvero i giovani che non sono inseriti in percorsi formativi, professionalizzanti o lavorativi).

Dal 2017 a oggi, StartNet non solo è stata in grado di implementare progetti incisivi e capaci di cambiare il sistema, ma anche di acquisire finanziamenti di partner e/o terzi (vedi la sezione sui progetti). Inoltre, StartNet è considerato un progetto di punta nell'ambito della cooperazione bilaterale italo-tedesca dei Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro³.

3 La cooperazione bilaterale italo-tedesca in materia di istruzione e formazione professionale e politiche attive del lavoro è stata siglata nel 2012 con la "Dichiarazione Comune d'Intenti" tra il Ministero Federale tedesco dell'Istruzione e della Ricerca (BMBF), il Ministero Federale Tedesco del Lavoro e degli Affari sociali (BMAS), l'allora Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (MIUR) e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). Si veda <https://www.govet.international/de/2358.php/projectdetail/304>.

Nel 2021 è nato StartNet Youth, l'organo che rappresenta i giovani nella rete e che contribuisce attivamente alla progettazione e all'implementazione delle azioni.

Negli ultimi anni, la rete ha stretto accordi di collaborazione con nuovi partner a livello nazionale, regionale e locale, caratterizzati da approcci innovativi, allargando il network a una cerchia operativa sempre più ampia. Inizialmente concentrata nella collaborazione con istituzioni preposte a istruzione e formazione, StartNet coinvolge ora anche *policy maker* dei settori del Welfare e delle Politiche Giovanili, su livello regionale e nazionale. Nuovi impulsi sono arrivati dal mondo dell'imprenditoria sociale, offrendo uno sguardo sempre più attento all'impatto sociale delle azioni della rete.

2. Lavorare in rete: raggiungere un fine comune con il *collective impact*

Sin dalla progettazione, StartNet si basa sul *collective impact*, un approccio metodologico particolarmente efficace per affrontare problemi sociali complessi per i quali non sembrano esistere soluzioni *ad hoc*. Tali problemi sono considerati complessi in quanto caratterizzati da più livelli e causati da diversi fattori.

Il metodo *collective impact* ha la sua origine negli Stati Uniti ed è stato definito per la prima volta in dettaglio nel 2011 (Kania e Kramer 2011). Si fonda su cinque principi:

- L'impegno di tutti gli attori coinvolti: dalla politica alle istituzioni, alle associazioni, ai gruppi informali, ecc. a seguire un'*agenda comune*;
- Un consenso sul *metodo di monitoraggio delle attività e dell'impatto* (misurazione condivisa) e sugli indicatori di successo;
- Il *sostegno reciproco tra tutti gli attori* (attività che si rafforzano a vicenda);
- Una *comunicazione continua* tra gli attori;
- Un *ufficio di coordinamento indipendente*, dedicato esclusivamente al buon funzionamento della rete.
- L'approccio adattivo e incentrato sui risultati permette di com-

binare gli impegni della società civile con le priorità politiche in un'agenda comune (vedi la pubblicazione del Goethe-Institut Brüssel 2021).

- Il *collective impact* richiede non solo risorse finanziarie e umane adeguate, ma anche una consapevolezza generale del problema, delle reti esistenti, una collaborazione affidabile e l'impegno dei principali portatori d'interesse.

Per questo motivo, StartNet si è data delle linee guida che garantiscano un alto livello di collaborazione. Ogni progetto deve rispettare questi criteri: coinvolgere sempre almeno tre partner attivi della rete; considerare la partecipazione di partner provenienti da almeno tre ambiti diversi (per esempio scuola, imprese e Terzo settore); includere la partecipazione di almeno un partner firmatario; assicurare la partecipazione dei giovani tramite StartNet Youth; prevedere sempre un ruolo del mondo imprenditoriale.

3. Effetti positivi e sfide del *networking*

Nel 2020 Stiftung Mercator ha commissionato una valutazione esterna che analizzasse il livello di collaborazione tra partner e l'impatto dei progetti su studenti beneficiari e su docenti (Centrale Valutativa 2020).

Tra i primi risultati positivi, si osserva il *capacity building* innescato dalla collaborazione: i partner della rete hanno potuto approfondire nuovi modelli e prospettive multidisciplinari sul tema della transizione scuola-lavoro (60% dei partner) e acquisire maggiori conoscenze su formazione professionale e buone pratiche (100% dei partner).

Inoltre, si è generato un effetto “moltiplicatore” del modus operandi collaborativo: “Le attività progettuali intraprese sono servite a rendere la rete più collaborativa e più efficace [...], anche generando progetti *spin-off* tra i partner di StartNet e al di fuori della rete (effetto *spill-over*)” (Centrale Valutativa, 2020, p. 15).

Rimane problematico il fatto che StartNet sia “solo” un'associazione informale di stakeholder pubblici e privati. I tentativi di dare a StartNet una forma giuridica che rendesse giustizia a tutte le orga-

nizzazioni partner sono finora falliti a causa delle restrizioni a cui sono soggette le istituzioni pubbliche quando collaborano con partner privati. Per poter partecipare a bandi pubblici a nome della rete, il Goethe-Institut Rom, in qualità di partner coordinatore, ha fondato un'impresa sociale che ha aderito al Protocollo d'intesa e che funge da tecnostuttura per la rete⁴.

4. Realizzare progetti in rete

In questo paragrafo, si illustrano alcuni dei progetti nati dalla rete⁵.

Progetti nati grazie all'accesso in rete a risorse finanziarie

La rete StartNet, grazie all'adesione formale al Protocollo d'Intesa e alla metodologia collaborativa del *collective impact*, è risultata molto presto idonea a partecipare a bandi pubblici e privati. Negli ultimi anni, l'erogazione dei servizi pubblici viene accordata sempre di più secondo un principio collaborativo e di networking con soggetti privati e del Terzo settore (McQuaid, 2010). Si suppone infatti che per affrontare tematiche complesse, che riguardano componenti diverse della società, sia necessario affidare risorse a reti eterogenee e multi-livello, con al proprio interno stakeholder diversi ma con obiettivi comuni e un'agenda condivisa. Per questo, moltissimi bandi, pubblici e privati, richiedono tra i requisiti un'organizzazione degli enti in reti collaborative.

Nel 2019, la rete StartNet insieme ad altri soggetti regionali, si è aggiudicata il bando Nuove Generazioni con il progetto "Or.Co. digitsys" (Orientamento consapevole al tempo digitale e sistemico), il cui capofila è il partner NOVA Consorzio per l'innovazione sociale. Il bando era promosso dall'impresa sociale Con i bambini, alimen-

4 GInnLab: Goethe-Institut Innovation Lab è il nome dell'impresa sociale, fondata nel novembre del 2020.

5 Per una descrizione di tutti i progetti qui illustrati, si rimanda alla pagina dedicata sul sito della rete StartNet <https://www.start-net.org/it/portfolio>.

tato dal Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile⁶. Obiettivo del progetto è prevenire la dispersione scolastica, seguendo il percorso di bambini e ragazzi tra i 9 e 14 anni, puntando su benessere individuale e sul rafforzamento delle comunità di riferimento quali famiglia, scuola, quartiere, associazioni e enti locali. Il progetto si articola su diversi livelli e aspetti:

- Il *concetto di benessere*, seguendo un approccio pluridimensionale, con un programma che va dagli sportelli di *counseling* psicologico nelle scuole, allo sviluppo di servizi educativi (carenti in contesti di povertà educativa⁷), fino al consolidamento di una comunità educante.
- La *distribuzione geografica*: le azioni realizzate coprono 5 cosiddetti “nodi”, centri di dimensioni diversi distribuiti in Puglia e Basilicata.
- L'*eterogeneità delle comunità e dei territori* di riferimento: da piccoli comuni rurali isolati a grandi periferie urbane, contesti socio-economici con diverso grado di vulnerabilità: Potenza e Stigliano in Basilicata; Surbo in provincia di Lecce; Marina di Ginosa in provincia di Taranto; quartiere San Paolo a Bari.
- La *verticalità delle azioni*: le azioni seguono i bambini dall'ultimo anno di scuola primaria al primo anno di scuola superiore, garantendo un filo conduttore di orientamento continuo.

Il bando è stato vinto proprio grazie all'esistenza di una rete operativa su diversi livelli. La realizzazione delle azioni progettuali si è avvalsa di un partenariato multidisciplinare di soggetti attivi in ambiti distinti ma complementari: dall'associazione di promozione sociale locale alle Camere di Commercio, dall'istituto scolastico

6 Il fondo è nato da un'intesa tra fondazioni bancarie e Governo nel 2016. Si veda: <https://percorsiconibambini.it/chi-siamo/>.

7 La “povertà educativa” viene definita come “la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”. Save the Children Italia: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>.

comprensivo all'Ufficio Scolastico Regionale. A oggi sono stati raggiunti oltre 1600 bambini e ragazzi, in 678 incontri e 1400 ore di attività⁸.

Un altro esempio di riuscito accesso collettivo a fondi è rappresentato da *Skills for Life - Orientation Toolbox for Life Design*. Si tratta di un partenariato strategico Erasmus+ nel campo dell'istruzione professionale, guidato dal Goethe-Institut, nell'ambito della rete transnazionale StartNet Europe. Il consorzio dei partner (provenienti da Belgio, Germania, Italia e Romania) nasce dalla rete europea ed è riuscito ad aggiudicarsi un progetto con il bando Erasmus+ dell'Azione Chiave 2 "Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni" per creare una "cassetta degli attrezzi" gratuita su orientamento e competenze di "Life Design" per giovani tra i 12 e 15 anni.

Progetti co-ideati

Lavorare in rete, oltre a rendere più efficiente l'accesso a risorse monetarie, permette lo scambio di buone pratiche e la progettazione comune. *Proactive Training* è un progetto di educazione all'imprenditorialità per studenti di scuole superiori di I e II grado: i ragazzi elaborano un'idea commerciale insieme ad aziende del territorio. L'idea progettuale nasce da un'iniziativa del Goethe-Institut portata avanti dal 2012: Unternehmen Deutsch/ Piazza Affari Tedesco, concentrato sulla lingua tedesca.

All'interno di StartNet, la rete di scuole G.E.T., i rappresentanti di Confindustria Puglia, e la Regione Puglia hanno progettato insieme al Goethe-Institut Rom e all'ufficio di coordinamento una versione adattata alla realtà pugliese. È stata creata una sezione per le Terze medie, dove, insieme a un'azienda o un ente locale gli studenti simulano un progetto imprenditoriale. Gli studenti delle scuole superiori invece creano e sviluppano un'idea imprenditoriale o un prototipo, in un percorso che rafforza le loro competenze trasversali,

8 Dati raccolti dall'ente valutatore del progetto "Or.Co. digitsys", Centrale Valutativa.

fa conoscere loro il tessuto socio-economico locale e li mette in contatto con professionisti di diversi ambiti.

Gli studenti partecipano con il risultato finale a un concorso, dove una giuria di professionisti, docenti e rappresentanti delle imprese premia le idee più creative.

Il progetto, che continuerà anche nell'anno scolastico 2022-2023, è stato finanziato dalla Regione Puglia per due edizioni di seguito, raggiungendo dal 2019 oltre 500 studenti, coinvolgendo più di 20 scuole diverse, e collaborando con oltre 40 aziende.

Collaborare secondo le modalità del *collective impact* in questo caso ha permesso ai partner di convogliare l'esperienza (Goethe-Institut Rom), la conoscenza del territorio e del mondo scolastico (le scuole), le competenze (il mondo imprenditoriale) e il finanziamento (Regione Puglia).

Dalla co-progettazione nasce anche *Building Futures*, una formazione per insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado sull'orientamento in Puglia e Basilicata. Grazie a un percorso di *capacity building* nei viaggi studio e nel dialogo specialistico con realtà europee virtuose, la rete G.E.T. e il Goethe-Institut hanno ideato un corso formativo per docenti, basato su metodologie innovative, conoscenza del mercato del lavoro, *soft skills*, didattica orientativa innovativa. Building Futures coinvolge ormai anche genitori e studenti, arrivando a oltre 100 docenti, 300 studenti come beneficiari diretti, e 50 famiglie, dal 2018 a oggi.

Progetti co-implementati sul territorio

I progetti, oltre a dover essere concepiti e finanziati, necessitano anche di partner che abbiano un radicamento territoriale per l'implementazione. GO4STEM è un laboratorio didattico smontabile con 15 stazioni sperimentali in 5 discipline scientifiche: IT & elettronica, tecnologie solari, bionica, tecnologie ottiche e conservazione dei beni culturali. Pensato per ragazzi tra i 12 e 17 anni, ha la particolarità di collegare ogni esperimento riuscito con competenze utili per le materie STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Matematica) e con le relative professionalità. Il laboratorio, in origine bilingue, è

il frutto della collaborazione tra Goethe-Institut Italien e Life e.V., un'associazione tedesca esperta di pedagogia delle STEM. Un gruppo classe necessita di circa tre ore per finire tutte le tappe del laboratorio, facilitato da un tutor esterno.

Attualmente i laboratori GO4STEM sono distribuiti in 5 scuole in Puglia e Basilicata, e dal 2018 sono stati ospitati da 7 scuole e un festival regionale delle scienze, con un totale di più di 3000 ragazzi partecipanti. Ottenere una tale distribuzione geografica e un così alto numero di partecipanti è stato possibile solo grazie alla capillarità dei partner della rete, come la rete di scuole GET e l'Ufficio Scolastico Regionale di Puglia e di Basilicata, ma anche di associazioni attive nel progetto Or.Co. digisys sopracitato, e di Confindustria Puglia. Il percorso è stato inoltre parte integrante per due anni consecutivi del programma Orientamenti di ALISEO, l'Agenzia ligure per gli studenti e l'orientamento, partner della rete StartNet Europe. La rete *multistakeholder* in questo caso, avendo al suo interno partner che operano con lo stesso obiettivo ma in ambienti distinti, ha una funzione di "apri-porte", rendendo accessibile il progetto in realtà socio-economiche eterogenee.

5. Il ruolo delle imprese: perché e come coinvolgerle

In questo paragrafo, si vuole approfondire un attore che generalmente le iniziative di transizione scuola-lavoro non riescono a coinvolgere: i datori di lavoro, ovvero le imprese.

Le imprese e il mondo della formazione

In Puglia le imprese hanno spesso avuto un ruolo attivo nel mondo della formazione. Il dialogo tra imprese ed enti di istruzione fin dagli anni '90 è sempre stato proficuo. Lo dimostrano la nascita del Politecnico di Bari e dieci anni dopo, con il varo della riforma del Ministro Moratti nel 2003, l'attiva partecipazione delle scuole e delle imprese al processo sperimentale dell'Alternanza scuola-lavoro.

La riforma Moratti con la legge 53 del 2003 ha sancito principi

in linea con le direttive europee: finalmente si prendeva atto che la scuola non terminava nel luogo dove si eseguivano le lezioni frontali, ma si apriva al principio del *lifelong learning*, costruendo rapporti con le istituzioni sociali e con le imprese (Legge 53/2003).

La sperimentazione in atto non era solo indirizzata a inserire tecnici nelle imprese manifatturiere o artigiane ma, allargando il panorama istituzionale alle imprese sociali e agli enti di ricerca, accompagnava anche i Licei nella costruzione di progetti di Alternanza per i loro studenti (oggi chiamati PCTO - Percorsi per Competenze Trasversali dell'Orientamento).

Si passava, quindi, da una scuola che oltre a infondere "il pensiero critico", offriva un percorso utile per potenziare l'autonomia, la creatività e la responsabilità. Principi basilari per sviluppare una capacità 'imprenditiva' del lavoro, dipendente o autonomo.

La Puglia della transizione

In Puglia Confindustria ha svolto un ruolo attivo spingendo per la pianificazione di progetti di Alternanza e di tirocinio formativo; interprete di questa azione istituzionale è stato il Presidente della Sezione Meccanica Antonio Cuccovillo (1996-2000) il quale ha compiuto un'operazione culturale importante, riportando in un'associazione di categoria un principio sociale prima che economico: fare progetti di Alternanza con le scuole doveva servire non solo a trovare operai e tecnici ma anche ad alzare l'asticella delle competenze di un contesto territoriale fertile e attrattivo. Oggi ad Antonio Cuccovillo è stata dedicata la Fondazione che gestisce il primo ITS (Istituto Tecnico Superiore) di Puglia, quello della Meccanica Meccatronica.

Confindustria Puglia aderisce a Startnet

L'adesione al Protocollo d'Intesa è stato un atto decisivo per superare i propri limiti e volersi arricchire di esperienze diverse e di eterogenei punti di vista. Ma soprattutto in StartNet si è intravista la possibilità di fare *policy making*.

Per Confindustria Puglia la collaborazione in rete, il metodo del *collective impact*, la qualità e lo spessore delle persone che si aggregavano attorno a questo progetto sono stati determinanti per decidere di aderire. La transizione non la devono fare i singoli soggetti istituzionali in modo autonomo ma deve essere realizzata in modo corale affinché ai giovani nelle scuole e nelle università non arrivi un messaggio distorto e confuso.

L'interesse più grande è suscitato dalla presenza di una doppia anima imprenditoriale: quella industriale e quella sociale. La partecipazione del Consorzio NOVA per la parte delle imprese sociali no profit e quella di Confindustria Puglia per il mondo industriale del profit ha di fatto messo in atto un processo osmotico interessante anche alla luce dei cambiamenti che si stanno verificando nel mondo profit.

Come coinvolgere le imprese

Portare un imprenditore davanti a degli studenti non è semplice ma ci sono diverse strade che si possono praticare. Alcuni esempi che trovano spesso applicazione nei progetti di StartNet:

- Creare progetti di orientamento coinvolgendo gli imprenditori;
- Dare enfasi a questo coinvolgimento attraverso attività di *marketing*;
- Valorizzare la responsabilità sociale di questi imprenditori;
- Creare progetti settoriali che possano portare l'imprenditore a parlare della propria esperienza;
- Portare gli studenti nelle sedi delle imprese.

C'è poi una categoria d'imprenditori "illuminati" che possono fare la differenza e determinare la forza dei progetti di transizione. Per farne dei leader è necessario:

- Rafforzare il loro ruolo sociale;
- Creare esempio e fare proselitismo;
- Ripagare il loro impegno attraverso forme di evidenza pubblica che siano anche strumenti di marketing per le loro imprese.

Da ultimo, l'impresa può essere sempre più un luogo della conoscenza. Questo aspetto era limitato alle scuole professionali e alle imprese artigiane che hanno sicuramente costruito l'intelaiatura economica del nostro Paese. Oggi però l'economia è cambiata. Vale ancora il paradigma della qualità artigianale ma deve essere supportata da competenze molto alte. Soprattutto, chi le esercita deve avere fatto un percorso di consapevolezza adeguato.

I giovani di oggi sono detentori di strumenti e tecnologie che possono agevolare i processi della conoscenza. Chi in questo momento ha la responsabilità di agire deve però anche trasmettere il valore della collaborazione, che oggi trova applicazione in concetti di successo come il *design thinking*.

Startnet svolge un ruolo importante in questo cambiamento: non bisogna commettere l'errore di sottovalutarlo e continuare a creare processi di transizione privi del dibattito sociale e del confronto multidisciplinare.

Co-leadership giovanile

Nel 2021, dopo un percorso di selezione e formazione avvenuto anche grazie all'Agenzia Nazionale Giovani e Ashoka Italia nel progetto Gen C (Generazione *Changemaker*), si è costituito StartNet Youth, un gruppo di 25 giovani tra i 14 e 26 anni, provenienti da Puglia, Basilicata e Campania e interessati a migliorare la condizione dei giovani nel Sud Italia. StartNet Youth ha come mandato esplicito quello di fare sentire l'opinione dei giovani nei processi decisionali che li riguardano. I rappresentanti di StartNet Youth, eletti secondo un regolamento democraticamente approvato, partecipano alle riunioni della rete e a tutti i livelli della *governance*. Propongono idee progettuali, modalità comunicative innovative, offrono nuove prospettive, collaborando nei processi decisionali alla pari dei partner nazionali e regionali.

Il gruppo ha redatto un Manifesto con proposte concrete per una migliore transizione scuola-lavoro che è stato presentato nel maggio 2022 alla Regione Puglia, all'Agenzia Nazionale Giovani e ad altri soggetti regionali e nazionali in un evento pubblico. Da allora i gio-

vani hanno già lanciato diverse iniziative, tra cui la partecipazione ai Dialoghi di Trani a settembre 2022.

Con StartNet Youth, la rete StartNet si profila come pioniera della partecipazione giovanile, della co-leadership e delle politiche attive per i giovani non solo in Puglia e Basilicata ma a livello nazionale e europeo.

6. Conclusioni

Nonostante gli sforzi compiuti dalla scuola e dalle imprese nell'Alternanza-scuola lavoro e nel PCTO, e malgrado il programma Garanzia Giovani, la situazione dei giovani in Italia – in particolare nel Sud – continua a essere in media molto più precaria rispetto alla maggior parte degli altri Paesi europei, soprattutto per quello che riguarda i NEET (Rosina, 2020). La pandemia da COVID ha peggiorato la situazione, anche guardando i numeri sulla dispersione scolastica, che negli ultimi anni era diminuita⁹.

Il lavoro in rete di StartNet può essere una via percorribile per affrontare queste sfide, soprattutto a livello regionale, con un continuo sguardo agli sviluppi europei. La collaborazione attiva dei partner della rete, resa fertile dalla metodologia del *collective impact*, ha permesso ai progetti di avere una diffusione ampia sia in termini numerici che di profondità di impatto. Grazie al coinvolgimento dei partner è stato possibile implementare progetti, iniziative e campagne che hanno raggiunto 20.000 studenti, 500 docenti e 90 imprese, tra Puglia e Basilicata¹⁰. Come abbiamo visto, si tratta di progetti con obiettivi diversi, che vanno da percorsi di formazione per docenti a azioni sinergiche di sostegno alle comunità educanti.

Startnet, secondo gli aderenti al MOU, deve diventare strutturale nel sistema di relazioni e nelle politiche di gestione dell'istruzione in Italia. L'auspicio è che, nell'Anno Europeo dei Giovani e in periodo

9 Vd. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/10/Repubblica_Poverta%CC%80Educativa_20211011.pdf.

10 Stima interna, basata su calcoli di partecipanti ai progetti e recipienti delle campagne informative.

di crisi globali, StartNet venga sempre più considerato dalle istituzioni un modello collaborativo di successo, istituzionalizzandolo e rendendolo così replicabile anche in altri contesti regionali. È importante non perdere di vista i beneficiari principali: i giovani.

Se messe nelle condizioni adeguate, le nuove generazioni sono la componente della società maggiormente in grado di mettere in relazione le proprie potenzialità con le specificità del territorio e le opportunità delle trasformazioni in atto. Rischiano, invece, di veder scadere le proprie prerogative e di trovarsi maggiormente esposti a vecchi e nuovi rischi quando i cambiamenti vengono subiti anziché anticipati e governati (Rosina, 2020, p. 7).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2004). *Annali dell'Istruzione. L'Alternanza Scuola Lavoro*. Roma: Le Monnier.
- Cedefop (2021). *Vocational education and training in Germany: short description*. Lussemburgo: Publications Office. Retrieved July, 12, 2022, from <http://data.europa.eu/doi/10.2801/329932>.
- Centrale Valutativa (2020). *Evaluation Report on the result of the StartNet Project in the period 2017-2020*. Commissionato da Stiftung Mercator. Inedito.
- Goethe-Institut Brüssel (2021). *Costruire reti per la transizione scuola-lavoro dei giovani: come creare un network e un dialogo europeo con il collective impact*. Brüssel. Retrieved July, 12, 2022, from https://www.start-net.org/sites/start-net.org/files/startnetbrochuremanuel-web_it.pdf.
- Heid E., Küchenhoff L. (2017). *Gemeinsam Wirken gegen Jugendarbeitslosigkeit in Europa*. Studio preliminare sulle iniziative di *collective impact* in Europa nella transizione scuola-lavoro, in collaborazione con Mahne H., commissionato da Stiftung Mercator e Goethe-Institut Italien. Inedito.
- Kania J., Kramer M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 9 (1), 36-41.
- Legge del 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Roma.
- McQuaid R.W. (2009). *Theory Of Organizational Partnerships: Partner-*

- ship Advantages, Disadvantages And Success Factors. In S. Osborne (Ed.), *The New Public Governance?: Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance* (pp. 127-148). New York: Routledge.
- NOVA - Consorzio Nazionale per l'Innovazione sociale (2016). *Studio preliminare di fattibilità per una azione pilota sperimentale per la promozione e la diffusione di sistemi di alternanza scuola lavoro in Puglia*. In collaborazione con Centro Studi Oasi 2. Inedito.
- Rocca G. (2004). Alternanza Scuola Lavoro: le nuove sfide della conoscenza. In AA.VV., *Annali dell'Istruzione, L'Alternanza Scuola Lavoro* (pp. 10-11). Roma: Le Monnier.
- Rosina A. (2020). *INEET in Italia. Dati, esperienze e indicazioni per efficaci politiche di attivazione*. Commissionato da Goethe-Institut Rom attraverso StartNet – network transizione scuola-lavoro. Retrieved June, 6, 2022, from <https://www.start-net.org/sites/start-net.org/files/attachments/366/ineetinitaliawebdef.pdf>.
- StartNet Network transizione scuola-lavoro (Ed.) (2022). *Le nostre idee per rivoluzionare la transizione scuola-lavoro*. Retrieved August, 10, 2022, from <https://www.start-net.org/sites/start-net.org/files/attachments/537/manifestostartnetyouthdef.pdf>.

IV. MEJORAR LOS CENTROS EDUCATIVOS MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL COACHING EDUCATIVO EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

Carolina Ugarte Artal¹

1. Introducción

La orientación profesional es una necesidad en la etapa de la educación secundaria. Los estudiantes tienen que tomar decisiones que comprometen su futuro personal y profesional. Es por tanto una responsabilidad de los tutores y de los orientadores acompañar a los alumnos en este proceso. El *coaching* educativo se muestra en la investigación reciente como una metodología adecuada para facilitar la toma de decisiones, el autoconocimiento y el desarrollo personal y social. Los centros educativos partiendo de esta evidencia podrían incluir en sus planes estratégicos esta mejora del servicio de orientación apostando por la formación de tutores y profesores en esta metodología.

Se estudia en este capítulo el contenido de esta metodología desde una perspectiva eminentemente educativa, destacando cómo introducirla en el proceso de orientación profesional que se da en la etapa de la educación secundaria. Se comienza a estudiar esta cuestión señalando el estatus que ocupa la orientación profesional en la legisla-

- 1 Carolina Ugarte Artal es Profesora Titular en el área de Teoría e historia de la educación; además, es directora del Departamento de Aprendizaje y Currículum que forma parte de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra; imparte la asignatura “Orientación socio-profesional” en el grado de “Pedagogía” y en el doble grado de “Pedagogía y Educación Primaria” y “Pedagogía y Educación Infantil”.

ción española, marco a contemplar al implementar líneas de mejora en los centros educativos.

2. La orientación profesional en la legislación española

La orientación educativa y profesional es uno de los principios del sistema educativo español. Así lo recoge la actual ley de educación vigente desde diciembre de 2020: la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, conocida por sus siglas como la LOMLOE. La norma menciona este aspecto desde el inicio del texto legal. Su artículo 1 señala la “orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (artículo 1.f). Por otra parte, se destaca la orientación educativa y profesional como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza (artículo 2.2.). La ley considera del mismo modo que la orientación ha de darse conforme a una perspectiva inclusiva y no sexista (cfr. Preámbulo).

En el caso concreto de la orientación profesional, la ley indica la educación Secundaria como momento clave para abordar la orientación profesional del alumnado. En España la educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria (ESO) y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato y la formación profesional, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y las enseñanzas deportivas; de grado medio (artículo 3.4). En España la ESO comprende desde los 12 hasta los 16 años. La educación secundaria postobligatoria abarca desde los 16 hasta los 18 años². En esta etapa, la legislación destaca como finalidades de la orientación profesional en los centros educativos españoles las siguientes³:

- 2 Más información sobre la organización y estructura del sistema educativo español se puede encontrar en <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- 3 Una explicación más detallada de las finalidades de la orientación profesional en España y de las funciones del orientador y el tutor se puede encontrar en el

Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del *coaching* educativo...

1. Ayudar al alumno en la toma de decisiones académicas y profesionales que más se ajusten a sus características personales, intereses y posibilidades.
2. Que el alumno desarrolle las capacidades implicadas en el proceso de toma de decisiones relacionadas con su proyecto de vida.
3. Facilitar información sobre las distintas opciones educativas o laborales en cada etapa educativa.
4. Propiciar un acercamiento al mundo laboral y a los procesos que favorecen la transición a la vida activa.

La ley vuelve a subrayar también en esta etapa la importancia de acometer estas finalidades contemplando la perspectiva de género y fomentando la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (artículos 22.3, 35.1 y 42.9).

Por otra parte, la legislación establece que la orientación profesional del alumnado la asume el orientador en colaboración con los tutores. El orientador se encarga de las siguientes cuestiones:

1. Coordina las actividades de orientación académica y profesional.
2. Colabora y participa en la elaboración del Plan de orientación académica y profesional (POAP), documento integrado en el Plan de acción tutorial del centro (PAT).
3. Acompaña al alumnado de secundaria durante toda su escolaridad, haciendo especial hincapié en:
 - a) La decisión que han de tomar algunos alumnos al finalizar segundo curso de la ESO de participar en programas de diversificación curricular o en programas de cualificación profesional inicial también denominados ciclos formativos de formación profesional básica ⁴.
 - b) La elección de las materias optativas que se realiza en los distintos cursos de la ESO.

sitio web de Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-70_es

- 4 Una descripción del contenido de los programas de diversificación curricular y de los programas de cualificación profesional inicial se puede encontrar en los artículos 27 y 30 de la LOMLOE, respectivamente.

- c) En la valoración de los posibles itinerarios formativos que se da a los 16 años en el cuarto curso de la ESO.
4. Elabora el consejo orientador. Este documento proporciona al alumno y a su familia la información recopilada en el proceso de orientación, así como las posibles propuestas de itinerarios académicos y estudios que mejor se adecúen a cada caso, para ayudar al alumnado en la toma de decisiones académica y profesional. La ley prescribe que se elaboren dos consejos orientadores, uno al finalizar el segundo curso de la ESO y el otro al terminar el cuarto curso de esta etapa (cfr. artículos 25.4, 28.9, 30.1, 31.1. y 31.3). En definitiva, cada alumno recibirá un consejo orientador individualizado que incluirá una propuesta sobre opción/es académicas y profesionales para continuar su proceso formativo.

En cuanto al tutor es el encargado a nivel de aula de desarrollar las actuaciones de orientación profesional recogidas en el POAP, en colaboración con servicio de orientación.

En definitiva, la finalidad última de la orientación profesional es acompañar al alumno en la construcción de su proyecto profesional y de vida. Por ello es deseable que desde el servicio de orientación del centro educativo se opte por un modelo de orientación profesional que recoja de modo sistemático las acciones a acometer para realizar este acompañamiento. Se propone a continuación un modelo que recoge los principales elementos que ha de seguir un proceso de orientación profesional formativo e integral en el que se ayude al alumno a conformar un proyecto profesional englobado en un propósito de vida.

3. El proceso de orientación profesional

Los alumnos de educación secundaria se encuentran en un periodo vital de gran trascendencia para su vida. Se enfrentan a un momento en el que tienen que tomar decisiones que comprometerán su futuro personal, académico y profesional. Por otra parte, han de tomar estas decisiones en la etapa de la adolescencia, comprendida entre los 12 y los 18 años, etapa que se ve influida por las características propias

de este periodo. El joven, en términos generales, manifiesta un autoconocimiento incipiente, su proyecto vital está en construcción, con frecuencia muestra falta de autonomía e indecisión, dedica tiempo escaso a la reflexión sobre cuestiones vitales y está poco orientado al futuro. Por otra parte, habitualmente poseen un conocimiento escaso de su entorno y de las oportunidades profesionales que les ofrece. El alumno se encuentra ante una encrucijada y acaso no cuenta con las herramientas necesarias para afrontar esa toma de decisiones que comprometerá en mayor o menor medida su futuro. Por tanto, cobra en este momento especial importancia uno de los ámbitos de la orientación educativa: la orientación profesional. Orientar en estos años es una necesidad para los alumnos y un compromiso para los orientadores y los tutores. La orientación profesional, como toda acción educativa ha de tener una finalidad y ha de contar con unos medios y seguir un proceso. La finalidad de la orientación profesional es eminentemente educativa: ayudar y acompañar al alumno en la toma de decisiones que contribuye a esbozar un proyecto profesional acorde a un proyecto de vida valioso orientado al crecimiento y al perfeccionamiento personal en plenitud.

Para alcanzar esta finalidad del proceso orientador se pueden emplear diferentes estrategias, técnicas y recursos. Entre ellas, resulta especialmente indicada la metodología del *coaching* educativo, dado que este método persigue ayudar al alumno a conocerse, a ir descubriendo sus objetivos y despertando sus competencias, especialmente la toma de decisiones. A continuación, se profundiza en el contenido de esta metodología y en su aportación al proceso de orientación profesional del alumnado de educación secundaria.

4. El *coaching* educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria

El *coaching* es una metodología exitosa empleada en el sector empresarial y su influencia se ha extendido a diversos ámbitos. El *coaching* surge en Estados Unidos y Canadá, a finales del siglo XX, siendo John Whitmore su precursor. Este autor definió el *coaching* como “la liberación del potencial de una persona para incrementar al má-

ximo su desempeño. Consiste en ayudarle a aprender, en lugar de enseñarle” (Whitmore, 1992, p. 10). En España, una de las primeras publicaciones sobre *coaching* aplicado a la educación, aparece en la *Revista de Orientación y Psicopedagogía* en un estudio del profesor Rafael Bisquerra en el año 2008, como técnica a aplicar en la orientación (Sánchez, Boronat, 2014). En este estudio, Bisquerra (pp. 163-164) definía el *coaching* educativo como “un asesoramiento que promueve el establecimiento y la aclaración de metas, objetivos y valores; el desarrollo de competencias personales y profesionales hasta el nivel óptimo; [...] la ayuda para llegar a ser lo mejor que uno puede ser”. Unos años después Sánchez y Boronat (2014) ampliaban esta definición: “el *coaching* educativo es un proceso sistemático de aprendizaje basado en la conversación orientado al descubrimiento del potencial individual, al cambio y a la excelencia. Es un método que persigue ayudar al estudiante a desarrollar su potencial y talento a través de la profundización en el autonoconocimiento y en establecimiento de metas personales a alcanzar mediante una serie de acciones planificadas” (Sánchez, Boronat, 2014, p. 225). Por tanto, el *coaching* tiene como objetivos principales fomentar el crecimiento personal y el desarrollo de competencias (Bisquerra, 2008).

Por otra parte, el *coaching* educativo – al igual que en cualquier acción que pretenda ser eminentemente educativa – considera que el alumno es el principal protagonista de su cambio (Oliver, 2016). El *coaching* en educación nos ayuda a insistir en los postulados del aprendizaje centrado en la persona.

Este tipo de *coaching* se caracteriza además por ser un proceso colaborativo basado en una relación de confianza y compromiso en el que el *coach* o persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y profesional – tutor y orientador – acompaña al *coachee* o persona que recibe la ayuda – estudiante – en un proceso que le permite – sobre la base del ejercicio de la autonomía personal del alumno – incrementar su autoconocimiento, la responsabilidad de su aprendizaje y su capacidad para establecer y alcanzar sus propios objetivos, sobre la base de una toma de decisiones coherente con éstos (Giráldez, Nieuwerburgh, 2016). El *coach* estimula el aprendizaje y facilita que el *coachee* reflexione sobre sí mismo y su entorno con el fin de poder

definir unos objetivos, tomar decisiones y actuar hacia la consecución de los mismos (Larburu, Poelmans, 2005).

Para lograr estas metas, el *coaching* educativo ha de seguir unas fases (Dilts, 2004; Ribera, 2019; Villalonga, 2003; Whitmore, 2003). En primer lugar, se ha de propiciar que el alumno tome conciencia de que tiene una necesidad de cambio. En cualquier proceso de *coaching* tener una actitud positiva hacia la mejora es esencial para la mejora personal. El *coachee* es el principal beneficiario y también es el sujeto activo del proceso. Por tanto, la implicación del orientado y su actitud personal positiva de aprendizaje resultan fundamentales. El *coachee* es el que reflexiona, comprende, avanza en el conocimiento de sí mismo y de su entorno. Es “jugador activo del juego, no un espectador” (Goldsmith, Lyons, Freas, 2002, p. 22). En consecuencia, sin su compromiso no es posible el éxito del *coaching*.

El segundo paso en el proceso de *coaching* es fomentar el autoconocimiento del estudiante. Es deseable que este autoconocimiento esté asentado en la reflexión, ya que así se propiciará el descubrimiento tanto de fortalezas como de áreas de mejora en cada una de las dimensiones personales – intelectual, moral, sensitiva y física –, así como en la dimensión interpersonal. Será interesante que el estudiante reflexione en cada una de esas dimensiones sobre qué fortalezas y debilidades presenta en el plano aptitudinal, actitudinal y procedimental. También es importante que el orientado explore sus intereses y reflexione sobre la coherencia y consonancia entre sus aptitudes, actitudes y habilidades y sus intereses. Además, resultará adecuado además que clarifique sus valores y sus prioridades. Existen diferentes técnicas y recursos para ayudar a esta actividad reflexiva. Está muy extendido para este fin el uso del análisis DAFO y la aplicación de pruebas de intereses profesionales. Por otra parte, para fomentar el autoconocimiento es necesario contrastar la autopercepción y las creencias sobre uno mismo con la percepción de las personas del entorno próximo al alumno: padres, profesores y amigos. Obtener *feedback* aporta información adicional y relevante al proceso. Se pueden emplear distintas técnicas para obtener este *feedback*. Pueden ofrecerse sencillos cuestionarios para cumplimentar o tener breves entrevistas. El recurso de la Ventana de Johari nos mostrará la coincidencia que se da entre la autopercepción y la per-

cepción externa⁵. Tras este proceso de autoconocimiento, se cuenta con mucha información. El *coach* es el responsable de transmitirla al orientado y de ayudarlo a ordenarla y darle sentido (Larburu, Poelmans, 2005).

Partiendo del autoconocimiento se establecerán los objetivos de desarrollo personal y profesional. En el caso concreto de la orientación profesional que es el que nos ocupa, resulta indicado que la selección de estos objetivos se realice sobre la base de un conocimiento del entorno. Concretamente conviene saber las características y situación del mercado laboral, las competencias profesionales más valoradas y las diferentes salidas profesionales. La suma del autoconocimiento y del conocimiento del entorno propiciará que el orientado se plantee objetivos de desarrollo concretos, asequibles, relevantes, específicos y medibles, que han de ser realistas y estimulantes al mismo tiempo. El responsable del proceso de *coaching* desempeñará un rol central acompañando al alumno en la selección de los objetivos indicados y en el seguimiento de su consecución en las entrevistas de *coaching* programadas (Larburu, Poelmans, 2005).

Posteriormente el orientado elaborará en colaboración con su *coach* un plan de acción para alcanzar los objetivos de desarrollo propuestos en un periodo concreto de tiempo. Así se facilitará el compromiso con la transferencia de los aprendizajes y su ejecución de forma autónoma en orden a la consecución de los objetivos planteados. De este modo se materializará un avance real y concreto hacia la mejora (cfr. Bayón, citado en Sánchez, Boronat, 2014). Es necesario poner en práctica todo lo conversado para que el aprendizaje sea completo. Sin objetivos a alcanzar o sin un plan de acción, todo el proceso de *coaching* peligrará. En este sentido, el seguimiento es imprescindible para el buen término del proceso, tanto para la corrección y aseguramiento del plan de acción como para asegurar la motivación del *coachee*. El seguimiento del proceso se puede pactar formalmente estableciendo unas sesiones concretas distanciadas en

5 Más información sobre los instrumentos que pueden emplearse para recabar *feedback* y sobre el recurso de la Ventana de Johari se pueden encontrar en Cardona P., García-Lombardía M.P. (2005).

el tiempo, con el fin de revisar la evolución del plan de acción (Larburu, Poelmans, 2005).

En los centros escolares se pueden organizar programas e intervenciones de *coaching* con el objetivo de que los alumnos clarifiquen mejor sus metas y tengan más oportunidades de visualizar cómo conseguir las en la realidad. Es recomendable programar unas tutorías que trabajen el perfil personal de cada alumno ayudándoles a que proyecten lo mejor de sí mismos. Estas herramientas de carácter no técnico serán de utilidad a los estudiantes para que se desenvuelvan hábilmente en la sociedad y en los ámbitos personal, social, profesional y laboral. A esto aspira el *coaching* educativo, a descubrir los talentos de todos los alumnos y a que ellos mismos se sorprendan con este fantástico hallazgo (Oliver, 2016).

Como se ha podido comprobar, en todo este proceso el orientado contará con el apoyo y seguimiento del tutor o del orientador como facilitadores del aprendizaje y del desarrollo personal y profesional. (Bachkirova, Spence, Drake, 2017; Giraldez, Nieuwerburgh, 2016; Ramos, Sierra, Rocés, 2019). Para que el *coach* pueda realizar su papel será imprescindible una formación en este campo. Dicha formación no será una realidad sin la implicación del equipo directivo del centro. Desde la dirección se tiene que ser consciente de la virtualidad formativa de esta metodología y de su impacto en la mejora de la calidad del servicio de orientación y, por extensión, del centro educativo, ya que las intervenciones con *coaching* educativo inciden positivamente en el desarrollo integral del alumno. En las investigaciones realizadas con estudiantes se concluye que con la aplicación del *coaching* educativo se aprecia una mejora significativa en el desarrollo en aspectos relacionales y comunicativos; en la capacidad de autoaprendizaje; en las competencias, especialmente la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la iniciativa y la proactividad; en la autoconfianza; en la capacidad de reflexión y en el incremento de la autonomía (Kraft, Blazar, Hogan, 2018; Ramos, Sierra, Rocés, 2019). Por otra parte, en el ámbito de la orientación profesional el *coaching* educativo incide positivamente en la planificación de carrera y en la autoeficacia en la toma de decisiones de carrera. Estos hallazgos pueden deberse a la combinación de información profesional, de autorreflexión y a la introducción de actividades relacio-

nadas con la carrera en el programa de entrenamiento. No obstante, el *coaching* se muestra como una intervención útil para la orientación vocacional de los adolescentes (Jordán, 2016).

No obstante y aún con todas las ventajas descritas en el campo de la orientación educativa en general y en la orientación profesional en particular los estudios muestran la escasa proyección del uso de esta metodología por parte de los profesores-tutores y los orientadores en España. Son escasos los trabajos científicos sobre su aplicación a la enseñanza u orientación. Sin embargo, en los últimos años se está dando un creciente interés en esta temática y van proliferando trabajos e investigaciones sobre la aplicación del *coaching* al campo educativo (Sánchez, Boronat, 2014). Este ha sido el propósito de este capítulo, contribuir a dar a conocer el impacto positivo que tiene el empleo del *coaching* educativo en el desarrollo profesional y, en consecuencia e inevitablemente, en el desarrollo personal de los estudiantes.

5. Conclusiones

1. La orientación profesional está prevista en la actual legislación educativa española en la etapa secundaria. Se le atribuye como finalidad principal ayudar al alumno en la toma de decisiones académicas y profesionales. La normativa atribuye esta tarea a los orientadores en colaboración con los tutores.
2. Los orientadores y los tutores son los responsables de acompañar a los estudiantes en el proceso de descubrimiento profesional. Este proceso requiere de un continuo ejercicio de la competencia toma de decisiones. Por tanto, ésta es una competencia que se ha de reforzar en la orientación profesional.
3. En la orientación y tutoría el *coaching* educativo es una metodología que permite trabajar con los alumnos el desarrollo de la competencia toma de decisiones, sobre la base del autoconocimiento y a través del establecimiento de acciones planificadas sistemáticamente. El resultado será la clarificación de objetivos personales y profesionales que, si van acompañados del compromiso estable con su consecución, se logrará un desarrollo personal

y profesional, así como el descubrimiento vocacional. En todo este proceso, es imprescindible una actitud personal positiva de aprendizaje que impulse al estudiante a involucrarse en una espiral de mejora personal y profesional. En consecuencia, el *coaching* educativo se presenta como herramienta clave para desarrollar el potencial y el talento de los estudiantes en el contexto escolar a través de la orientación y la tutoría.

4. Introducir esta metodología en el proceso de orientación profesional de los estudiantes de secundaria supondrá una mejora del centro educativo y de su alumnado, ya que se facilitará el descubrimiento vocacional que ayudará al alumno a decidir su objetivo académico y profesional para, posteriormente, identificar el itinerario académico a seguir y la oferta formativa existente para alcanzar dicho objetivo. Pero no solo eso, también se le ayudará a culminar el proceso de toma de decisiones al ejecutar la decisión y perseverando en la consecución de las metas planteadas. Es una meta ilusionante para los equipos directivos: influir — al menos indirectamente a través de su toma de decisiones estratégica — en que los jóvenes estudiantes de educación secundaria comiencen a clarificar su proyecto profesional y su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

- Bachkirova T., Spence G., Darke D. (Eds.) (2017). *The SAGE handbook of coaching*. London: SAGE.
- Bisquerra R. (2008). Coaching: Un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 163-170.
- Boletín Oficial del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Cardona P., García-Lombardía M.P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: EUNSA-IESE.
- Dilts R. (2004). *Coaching: herramientas para el cambio*. Madrid: Ediciones Urano.
- Eurydice (2022a). *Apoyo educativo y orientación*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-70_es

- Eurydice (2022b). *Estructura y organización del sistema educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain-/estructura-y-organizacion-del-sistema-educativo>
- Giráldez A., Nieuwerburgh C. (2016). *Coaching educativo*. Madrid: Paraninfo.
- Goldsmith M., Lyons L., Freas A. (2002). *Coaching for leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jordan S., Gessnitzer S., Kauffeld S. (2016). Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9 (2), 143-157.
- Kraft M., Blazar D., Hogan D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547-588.
- Larburu A., Poelmans S. (2005). *Fundamentos del coaching. Nota técnica IESE Business School*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Oliver M., Fundamento M. (2016). La Orientación Profesional desde el marco del Coaching Educativo. *Publicaciones Didácticas*, 76, 933-935. <https://core.ac.uk/download/pdf/235858441.pdf>
- Ramos E., Sierra B., Rocés C. (2019). Ámbitos de aplicación del Coaching educativo: una revisión bibliográfica del periodo 2013-17. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 223-244.
- Ribera A. (2019). *Los siete momentos del Coaching. Conversaciones para un viaje interior*. Barcelona: IESE-Editorial Reverté.
- Sánchez B., Boronat J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 219-242.
- Villalonga M. (Ed.) (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching*. Barcelona: Ariel.
- Whitmore J. (1992). *Coaching for Performance. Growing human potencial and purpose. The principles and practice of coaching and leadership*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Whitmore J. (2003). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Buenos Aires: Paidós.

V.
IL LABORATORIO INTERATTIVO SPO:
UNO SPAZIO-TEMPO PSICOPEDAGOGICO
PER L'AUTO-RICONOSCIMENTO
E LA PROMOZIONE DEL SÉ PERSONALE
E PROFESSIONALE

Marianna Capo¹

1. Introduzione

Il Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" nasce con l'obiettivo di garantire a tutti gli studenti l'inclusione e la partecipazione attiva alla vita universitaria. Il Centro, articolato in diverse Sezioni e coordinato da un gruppo di esperti (pedagogisti, psicologi, ingegneri), opera in modo sinergico e secondo un approccio interdisciplinare. Nell'attuale scenario occupazionale estremamente disorientante, la Sezione Promozione dell'Occupabilità (SPO) è composta da una pedagoga, referente del laboratorio Interattivo per la promozione dell'Occupabilità ed esperta di orientamento e di metodologie narrative autobiografiche, e da due psicologhe, una delle quali è esperta in orientamento vocazionale, poiché aiuta gli studenti a valorizzare al meglio le loro capacità, competenze e risorse e li supporta nel passaggio dall'università al mondo del lavoro con

1 Marianna Capo, pedagoga, Phd in Scienze Psicologiche e Pedagogiche (Università degli Studi di Napoli Federico II) e PhD in *Sciences de l'éducation* (Università di Ginevra), è *Research Fellow* presso il Centro "Sinapsi" afferente all'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove dal 2012, in qualità di referente pedagogico del laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità (SPO), si occupa della progettazione e realizzazione di percorsi laboratoriali finalizzati alla promozione dell'occupabilità di studenti, laureandi, dottori di ricerca, volontari del Servizio Civile Nazionale e donne inoccupate; è membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro".

strategie e strumenti di auto-promozione idonei a compiere scelte formative e professionali consapevoli.

2. Il Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità (SPO)

Il Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità si articola in cinque *step* (esplorazione, scoperta, auto-riconoscimento, costruzione e auto-promozione), ognuno dei quali gestito e condotto in modo attivo da un esperto-facilitatore, il quale ha il compito di facilitare apprendimenti promuovendo attività di riflessione e condivisione.

Esplorazione

Durante la prima fase, ossia quella dell'*esplorazione*, il team multidisciplinare SPO si presenta agli studenti, descrive loro il percorso, gli obiettivi e somministra i questionari AVO² e BdC³. Atteggiamenti di apertura e messa in gioco rispetto alle attività proposte e ascolto attivo verso sé stessi e gli altri⁴ sono proposti come regole fondamentali per la buona riuscita delle diverse attività. L'ascolto attivo insegna a prestare attenzione alle emozioni proprie o dell'interlocutore, ad essere consapevoli dei limiti del proprio punto di vista, a riconoscere l'altro e ad accettare la propria difficoltà di fronte ad alcune situazioni così da instaurare un meccanismo di apprendimento reciproco.

- 2 Il Questionario AVO Giovani (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi, Bosca, 2015; Grimaldi, Bosca, Porcel).
- 3 Il questionario BdC consente la restituzione ad ogni studente di una mappa personalizzata raffigurante le competenze trasversali possedute da ciascuna persona e distribuite su tre livelli: risorse, livello intermedio e aree di miglioramento. Per approfondimenti si veda la seguente monografia di cui sono Autrice (2021): *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*.
- 4 L'attenzione ad un ascolto attivo è motivata dalla necessità di garantire la buona riuscita di attività per le quali è prevista la produzione e condivisione di testi narrativi-autobiografici.

Scoperta

Nella fase della *scoperta* il gruppo lavora sulla costruzione condivisa del costrutto di occupabilità e delle sue dimensioni e sottodimensioni sulla base dei profili generati dal questionario AVO. Il facilitatore avvia la discussione e specifica le variabili da prendere in considerazione ai fini dell'analisi, compresa la distinzione tra "occupabilità" (termine di nuova introduzione che identifica non solo la disponibilità della persona ad essere occupata e le relative condizioni del mercato, ma rappresenta anche un insieme di variabili oggettive e soggettive che descrivono la persona in cerca di lavoro) ed "occupazione" (termine statistico-economico che definisce lo scambio fra prestazione lavorativa e reddito all'interno di un determinato contesto di lavoro). La chiara distinzione tra occupazione e occupabilità è un'attività funzionale per stimolare gli studenti a riflettere, aiutandoli nel passaggio dal costrutto ampiamente diffuso di occupazione, esclusivamente legato al profilo economico, a quello di occupabilità, costruito di taglio psico-pedagogico-sociologico che identifica caratteristiche e qualità della persona e del contesto di lavoro e/o del mercato del lavoro. Nel corso del tempo la responsabilità di scelta e progettazione della carriera si è infatti spostata dallo stato/mercato/società all'individuo, il quale si ritrova a dover mettere a fuoco le risorse personali necessarie per posizionarsi adeguatamente nel mercato del lavoro. Tale situazione di "non linearità" tra formazione e lavoro è fonte tale di incertezza che gli studenti sentono la necessità di prevedere una serie di "piani di emergenza" in caso di fallimento dell'obiettivo originario (*"Ho un piano A, ma anche un piano B e un piano C"*). Tuttavia, i dati e le testimonianze raccolte dai responsabili SPO negli anni evidenziano modi diversi di vivere questa "incertezza": se per alcuni essa si configura come una sfida (*"Step by step costruisco la mia identità professionale misurandomi di volta in volta rispetto a diversi contesti"*), per altri diventa invece fonte di malessere (*"Ho sempre bisogno di pensare che le cose, le situazioni hanno, possono avere una loro continuità"*).

Durante la fase della *scoperta* vengono presentate le diverse dimensioni e sottodimensioni del costrutto di occupabilità come definiti dal questionario AVO stimolando gli studenti a riflettere sul

significato dei punteggi ottenuti collegando tali punteggi ad eventi ed esperienze concrete. Questa strategia è in grado di innescare processi di auto-valutazione e/o di *insight* che, in un'ottica di "orientamento del sé", allenano la capacità di riflessione sulle esperienze fatte, migliorano le scelte decisionali ed incrementano le abilità di riprogettazione continua del sé.

In particolare, attraverso l'analisi della dimensione AVO - Reti sociali e sostegno percepito, gli studenti divengono consapevoli dell'importanza di individuare e valorizzare i contatti interni alla propria rete di conoscenze per aumentare le loro possibilità di accedere a informazioni e opportunità in vista della realizzazione del proprio progetto professionale e formativo. Stando ai dati dell'ultima indagine INAPP infatti "la prevalenza dell'accesso all'occupazione tramite i canali informali rappresenta ormai un tratto strutturale del mercato del lavoro italiano [...] i dati mostrano che i canali formali (a parte i concorsi pubblici (a parte i concorsi pubblici, ci si riferisce prevalentemente ai centri per l'impiego) intermediano le posizioni lavorative meno retribuite, prevalentemente non standard e caratterizzate da bassi livelli di istruzione. [...] Il peso della informalità nella ricerca di lavoro cresce sempre più. Negli ultimi dieci anni quasi un lavoratore su quattro (23%) ha trovato occupazione tramite amici, parenti o conoscenti, il 9% attraverso contatti stabiliti nell'ambiente lavorativo. In tutto, tra il 2011 e il 2021 i canali informali di ricerca hanno generato il 56% dell'occupazione: circa 4,8 milioni di posti di lavoro sottratti alla intermediazione "palese" (INAPP, 2022, pp. 1-2).

Auto-riconoscimento

In questa fase gli studenti imparano ad ancorare le proprie *soft skills* ai diversi contesti di apprendimento: formali, informali e non formali. Infatti, se da un lato "promuovere l'apprendimento permanente significa costruire ponti tra i settori dell'istruzione formale e gli ambienti di apprendimento non formale e informale al fine di creare nuove opportunità di apprendimento molto diversificato" (Unesco, 2022, p. 18), dall'altro bisogna in qualche modo prevedere

attività e dispositivi formativi che rendano visibile e valorizzino “l’intera gamma di competenze (conoscenze, abilità e attitudini) che gli individui hanno acquisito in vari contesti, e attraverso vari mezzi nelle diverse fasi della loro vita, portando a al riconoscimento del loro valore nella società” (Ivi, p. 107).

Lo strumento usato è la “Mappa degli apprendimenti”⁵ (figura 1): essa disegna un percorso biografico nel quale si mette in evidenza l’interconnessione tra i contesti formativi formali (scuola, università, etc.) e quelli informali e non formali legati alle normali attività di vita quotidiana (famiglia, lavoro, associazionismo, volontariato, etc.). La ricognizione e l’esplicitazione narrativa delle esperienze diventano per gli studenti strumenti preziosi per riuscire ad immaginare e pianificare il futuro: un’attività questa in grado di “conferire significato all’agire contestualmente e socialmente situato [degli studenti, degli studenti – lavoratori] dei lavoratori, generando trame di possibilità e di progettualità che consentono di connettere, durante l’azione, i nuovi significati che emergono dall’operazione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle informazioni ed esperienze avute a partire anche dal riconoscimento dell’altro (Costa, 2017, p. 229).

- 5 Il dispositivo la mappa degli apprendimenti incoraggia gli studenti “ad attivare uno sguardo panoramico rispetto alla propria vita, al proprio percorso formativo creando una mappa grafica di tutti quei luoghi e contesti significativi che caratterizzano il proprio personale percorso biografico (Capo, 2021, p. 126). Una studentessa, mediante la compilazione e sottoscrizione di una liberatoria, ci ha autorizzati alla pubblicazione della mappa degli apprendimenti illustrata nella figura 1.

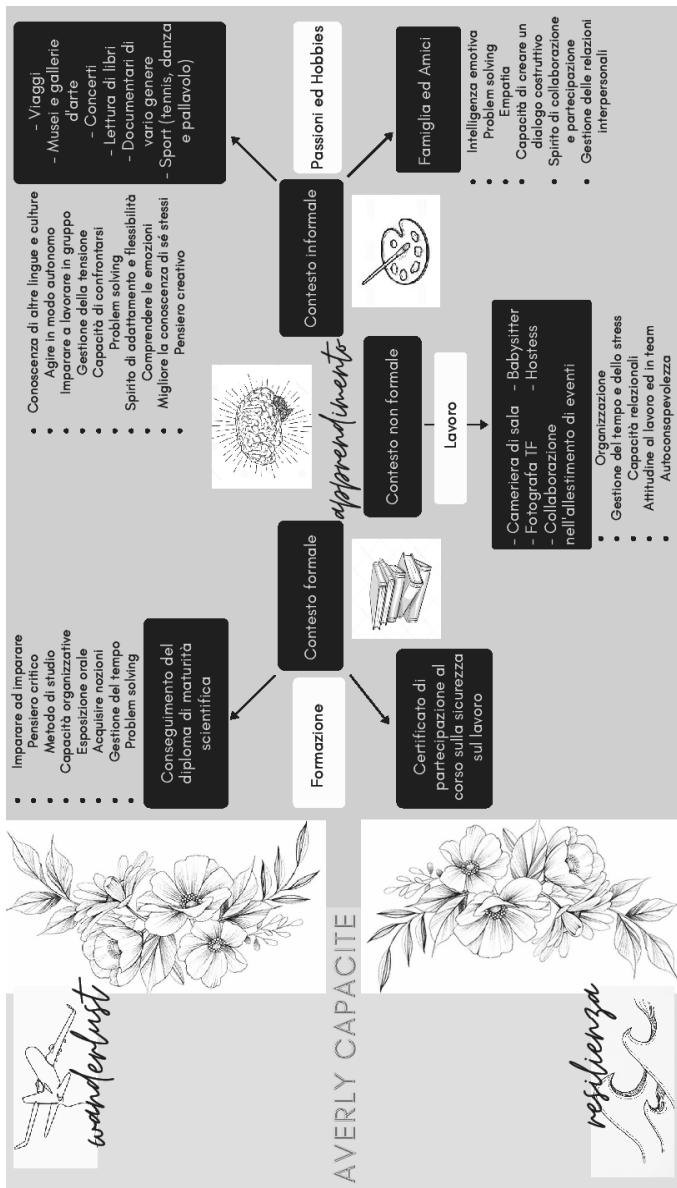


Figura n. 1 – Mapa degli apprendimenti di vita

Nella seconda parte dell'incontro gli studenti sono chiamati a creare una classifica condivisa e secondo ordine di rilevanza delle competenze emerse nei profili BdC. L'attività è proposta per far riflettere gli studenti sull'importanza delle varie *soft skills* senza fornire loro preventivamente dei contenuti teorici ed assicurando loro un'ampia libertà organizzativa nella determinazione della classifica al fine di allenare le capacità di *team-building* e *decision-making* degli studenti.

Nella stesura di tale classifica, la capacità di *risolvere problemi* è identificata come prima *core competence* data la diversità e varietà di imprevisti che l'individuo può essere chiamato ad affrontare in ogni contesto lavorativo. Al secondo posto è stata indicata la capacità di *comunicare*, fondamento di ogni rapporto: per gli studenti la mancanza di comunicazione può essere causa di mancanza di un adeguato ritmo lavorativo e dunque di possibile peggioramento del lavoro in termini di produzione e di partecipazione. La *gestione del tempo* — terza competenza — è segno di responsabilità e rispetto verso gli altri ed è seguita da *gestione dello stress* e *flessibilità al cambiamento*, posizionate entrambe al quarto posto e presentate dagli studenti come variabili correlate che aiutano a cambiare prospettiva e a adattarsi al meglio allo specifico lavoro, sapendo che il cambiamento comporta di per sé forme di stress (cambiamento = variazione/uscita dalla *comfort zone*). *Acquisire e interpretare le informazioni*, quinta competenza, serve per capire in modo profondo i messaggi provenienti dall'esterno così da conoscere aspettative e attese. *L'autoconsapevolezza* – sesta competenza – supporta nel riconoscere il proprio valore e a farsi valere nell'ambiente di lavoro; questa competenza è vissuta dagli studenti secondo una doppia lettura: la prima di tipo propositivo e finalizzata alla crescita e all'acquisizione di sicurezza (“Riconoscere quello che si è e, quindi, quello che si può dare, ovvero le nostre capacità e i nostri limiti ... e non avere indecisioni, ma bensì essere sicuri e determinati”), la seconda lettura vede nell'autoconsapevolezza uno strumento di rivendicazione dei meriti (“... per evitare che gli altri si prendano meriti che sono nostri”). La settima competenza è la *gestione delle emozioni*: lasciarsi trasportare dalle emozioni è vissuto come un segno di debolezza, per cui “... è importante capire il proprio stato d'animo e [sapere] da cosa è gene-

rato” così da gestire le emozioni e “tenerle a bada” per rimanere lucidi. È interessante notare che alcune risposte implicano l’idea che gestire le emozioni significhi evitarle. A tal fine il facilitatore invita gli studenti a riflettere sul fatto che gestire le emozioni non significa soffocarle, ma utilizzarle per la buona riuscita di un’attività, essendo le emozioni risposte adattive fisiche e mentali per affrontare una situazione. *Saper collaborare e progettare* sono due rilevanti *soft skills*. Esse aiutano all’ascolto senza giudizio o pregiudizio e alla proposizione di nuove iniziative in modo autonomo: il confronto favorisce l’identificazione e la correzione di eventuali errori, rende efficace il lavoro e supporta nel raggiungimento di un obiettivo. È interessante notare come in questa attività gli studenti utilizzano le proprie *soft skills* senza neanche accorgersene: si tratta di un passaggio fondamentale che permette agli studenti di nominare e oggettivare quegli elementi della propria persona e del proprio percorso formativo-professionale che sono spesso ignorati o non riconosciuti. Altro passaggio fondamentale è imparare, a fronte di ogni esperienza, a fermarsi e chiedersi: “Cosa mi porto dietro da questa esperienza? Quali abilità ho implementato? Cosa fatico ancora a fare?”. Questo esercizio di estrazione e valutazione permette di essere consapevoli di cosa si sta diventando e di cosa si vuole diventare.

Nell’ultima parte dell’incontro gli studenti condividono i propri profili BdC e le proprie riflessioni su quanto emerso dal questionario. La dinamica che si attiva in questa fase è sempre molto interessante e ricca di interpretazioni non sempre prevedibili a priori. Vediamo di seguito alcune delle interazioni studente-facilitatore vissute nel corso della condivisione dei profili. In uno degli incontri la studentessa D. ha ottenuto un posizionamento a un livello intermedio della competenza “*Decision making*”, e dice che in effetti ella si auto-percepisce piuttosto insicura quando si tratta di prendere una decisione, soprattutto se decidere vuol dire perdere qualcos’altro. In contesti come questi il facilitatore coglie l’occasione per spiegare che in effetti il problema di prendere una decisione nasce soprattutto perché si ha la sensazione di non poter più avere quel “qualcosa” a cui si rinuncia: la scelta in realtà non deve essere vista come una procedura drastica e dal carattere definitivo, ma deve essere vissuta come un processo attraverso il quale si stabiliscono delle priorità, lasciando gli elementi

non prioritari ad una fase successiva. Nel caso dello studente C., la cui competenza di gestione dello stress si è posizionata su un livello intermedio, egli spiega che “lavora male sotto stress” non riuscendo a concentrarsi sulla definizione dei propri obiettivi. Lo stesso riportata inoltre difficoltà circa la sua flessibilità al cambiamento – posizionata a livello intermedio – spiegando che “Non amo tanto i cambiamenti, benché non rappresentino un grosso ostacolo in generale”. Entrambe le competenze mediamente sviluppate/presenti potrebbero essere spiegate dalla tendenza di C. a creare schemi rigidi che vengono messi in crisi da ciò che non riesce a farvi rientrare. In effetti, gli studenti possono avere timore di tentare strade che potrebbero prevedere imprevisti ed errori anche se l’errore può insegnare a fare qualcosa diversamente e l’imprevisto può spronare ad attivare risorse non conosciute. Mettersi alla prova diventa così uno dei concetti chiave per questo studente.

In alcuni casi le capacità dello studente si posizionano su punteggi non previsti dallo studente stesso, ossia *over-skilled* o con rilevanti criticità. Spesso gli studenti affermano di avere difficoltà a collaborare e partecipare in attività con altre persone, ed è inevitabile chiedersi in che misura una competenza trasversale così importante sia il risultato di un contesto culturale piuttosto che una reale difficoltà. La cultura della nostra società è prettamente individualista caratterizzata da un alto livello di competitività e dallo sforzo dell’individuo di raggiungere i propri obiettivi a discapito, spesso, di quelli del gruppo. Quanto ci si può svincolare da tali influenze? E quanto il contesto universitario, nell’ambito delle diverse attività didattiche proposte, riesce a contribuire all’implementazione di questa *skill* decisamente rilevante? Dal confronto sui profili sono scaturite altresì riflessioni su emozioni negative e angosce che dipendono dai canoni sociali ai quali tutti, seppur in misura variabile, siamo soggetti: la paura del fallimento vista come qualcosa di irrimediabile, la rigidità di pensiero che fa rintanare in una *comfort zone* in cui ci si illude di sentirsi al sicuro, le sensazioni di ansia associate alla prestazione o all’ignoto. Attraverso l’analisi dei sentimenti gli studenti hanno modo di riconoscere le proprie cristallizzazioni psicologiche come “altro da sé” senza sentirsene comunque assaliti, analizzandone i punti di forza, debolezza e miglioramento e mettendosi in gioco in maniera più fluida e disinvolta. Da questo

punto di vista, il laboratorio SPO si presenta come una risorsa di sistema, uno strumento fondamentale della vita universitaria in quanto serve per “avviare il proprio percorso di sviluppo dell’occupabilità e di consapevolezza sin dalla fase in cui si è ancora coinvolti in percorsi di studio. Parlare delle proprie *skill* e di quelle che possono essere spese nel mercato del lavoro è un’operazione fondamentale, ma è bene realizzarla all’interno del proprio percorso di studi piuttosto che suddividere la propria azione per lo sviluppo professionale in blocchi non comunicanti: prima studio e poi cerco lavoro. Questa è una tecnica che con il modello del lavoro che abbiamo, funziona molto meno rispetto al passato” (Alessandrini, 2019, p. 143).

Costruzione

In questa fase gli studenti costruiscono il proprio *Digital Portrait*, ossia un autoritratto in formato video con l’obiettivo pedagogico di mettere in atto un processo attraverso il quale è possibile ri-esplorare e ri-avvalorare il proprio percorso formativo-professionale⁶.

Prendendo quale esempio il *Digital Portrait* di una studentessa, è possibile vedere come ella presenta le proprie origini partendo dall’etimologia del proprio nome (“Mi chiamo Marcella, questo nome sembra derivare dal latino *marcellus*, che significa piccolo martello, credo che queste due parole possano già definirmi al meglio”). Poi la stessa prosegue descrivendo le proprie caratteristiche personali per come lei si vede e per come la vedono gli altri, ovvero: “Mi reputo infatti una persona determinata, grintosa ed instancabile... Gli altri mi definiscono un’amante dell’ordine e della precisione ed hanno pienamente ragione”. Spiega inoltre le competenze professionali e trasversali che la aiutano ad essere efficiente nei vari ambiti della vita, nonché le passioni che la accompagnano in molte fasi della giornata sottolineando tra queste un ruolo predominante della scienza: “Da

6 Per approfondimenti rispetto agli effetti positivi prodotti dall’attività finalizzata alla realizzazione del *Digital portrait* si veda la seguente monografia, che ho già citato, di cui sono Autrice (2021): *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*.

appena sveglia, mi piace aggiornarmi in ambito scientifico”. Continua raccontandosi e spiegando cosa ha imparato durante alcune esperienze specifiche quali ad esempio il ruolo di rappresentante degli studenti (“Ho imparato a responsabilizzarmi maggiormente e ad acquisire una inclinazione formalistica nel fronteggiare le più disparate situazioni improvvise e cariche di stress”) o l’esperienza nell’associazionismo che l’ha aiutata a sviluppare maggiori competenze ad interagire con diversi soggetti. Su tali esperienze ella conclude dicendo che: “È stato particolarmente utile riadattare quel modo di intervenire critico e risolutivo anche nell’ambito dell’esperienza universitaria approcciandola con il giusto interesse, senza mai dimenticare lo spirito umanitario di collaborazione”. Marcella chiude il proprio autoritratto descrivendo le sue aspettative per il futuro e terminando la presentazione con una frase d’effetto: “Sbagliare non è un errore, ma ci consente di imparare nuove cose”.

Da questo esempio, ci si rende conto come attraverso l’attività laboratoriale finalizzata alla realizzazione del *Digital Portrait*, lo studente allena “la capacità di fare un uso esperto e consapevole delle proprie conoscenze e competenze [che] possono consentire al lavoratore (neofita o meno) di autoregolare la propria vita professionale e il proprio progetto di carriera, di facilitare il processo di adattamento creativo “progetto di carriera” più consapevole e orientato al benessere” (Dato, 2017, p. 268). È importante, a tal fine, che ogni studente si focalizzi sulla propria cifra esistenziale espressiva, riconoscendo e valorizzando la propria autenticità, sintetizzando ciò che si è e avviando un processo per conoscere meglio sé stessi.

La seconda parte del laboratorio è dedicata all’esposizione delle linee guida per poter creare un CV con la piattaforma *Europass*. Anche creare un CV permette di ri-significare e ri-valorizzare le proprie esperienze, e individuare le proprie competenze (*hard* e *soft*). Si spiega agli studenti come costruire un CV “efficace” e a contestualizzare ogni competenza, descrivendo il luogo e le modalità in cui è “nata e si è sviluppata nel tempo”. Si propone poi una riflessione sull’utilizzo dei canali *social* e in particolare la piattaforma *LinkedIn*, portale dedicato al mercato del lavoro e della formazione, interattivo e intuitivo, ed orientato in maniera specifica all’occupazione e alla relazione tra domanda ed offerta di lavoro.

Auto-promozione

Questa fase è dedicata alla preparazione del colloquio individuale e di gruppo. Si suggerisce agli studenti di raccogliere informazioni sull'azienda (e.g., di cosa si occupa, la sua organizzazione, la finalità, la *mission*, etc.) e fare attenzione alla comunicazione non verbale e prossemica. Vengono offerte anche indicazioni e suggerimenti per prepararsi a fronteggiare le domande cosiddette difficili quali: "Lei mi sembra una persona preparata, mi può spiegare allora perché il suo voto di laurea non è esattamente brillante?" oppure "Se vincesses dieci milioni di euro alla lotteria, continuerebbe a lavorare?".

Si passa poi alla preparazione al colloquio di gruppo. Agli studenti viene presentata una situazione problematica alla quale trovare una soluzione tutti insieme. I problemi proposti sono appositamente fantasiosi e lontani dalla quotidianità di ciascuno (e.g., avaria di una navicella spaziale, guasto del mezzo di trasporto nel deserto, etc.) al fine di porre tutti i componenti del gruppo sullo stesso piano. Per lo svolgimento dell'attività si chiede di individuare per ogni gruppo un segretario con il compito di fare da portavoce rispetto alle decisioni prese e due osservatori non partecipanti alla discussione incaricati di descrivere quanto accade durante l'esecuzione del compito. Il tempo per svolgere l'attività è di 20 minuti⁷. Questo tipo di attività fa emergere caratteristiche personali che nel colloquio individuale potrebbero rimanere silenti. Al termine dell'attività il facilitatore aiuta il gruppo a riflettere su quanto è avvenuto. Chiede a ognuno cosa ha

7 Di seguito le indicazioni fornite agli studenti per svolgere l'attività: "Siete un equipaggio spaziale messo inizialmente in orbita per un rendez-vous con la navicella madre sulla superficie luminosa della luna. Tuttavia, a causa di un guasto meccanico, la vostra navicella è stata costretta ad effettuare un atterraggio d'emergenza a 320 km circa dal punto prestabilito per l'incontro. Durante l'atterraggio le apparecchiature di bordo sono state danneggiate e, dal momento che la vostra sopravvivenza dipende dal raggiungere la navicella madre, dovete scegliere, tra le attrezzature disponibili, quelle essenziali per superare i 320 km che vi separano da essa. Qui sono elencati 15 oggetti rimasti intatti e non danneggiati durante l'atterraggio. Il vostro compito è di ordinarli in base alla loro importanza al fine di raggiungere con il vostro equipaggio il luogo del *rendez-vous*" (Jelfs, 1986, pp. 59-6).

notato e come si è sentito nel proprio ruolo ed offre alcuni consigli per affrontare la prova in futuro. L'attenzione dei selezionatori è rivolta in particolare alle capacità di cooperazione e di negoziazione rispetto all'obiettivo proposto, al rispetto del tempo, delle regole e delle istruzioni, e al grado di *leadership*.

Condivisione

In questa fase gli studenti condividono fra loro i propri *Digital Portrait*: il contesto "protetto" permette una partecipazione profonda a livello emotivo e cognitivo. La condivisione e l'ascolto favoriscono non solo la ri-significazione di eventi e situazioni personali (Demetrio, 2008; Delory Momberger, Hess, 2001; Formenti, 1998, 2012; Formenti, West, 2016), ma anche la trasformazione del sé, in quanto "nel racconto dell'altro, la persona può cogliere motivi, suggestioni, conoscenze che possono essere integrate nel proprio mondo di esperienze, ampliando e riaccomodando l'insieme di conoscenze ed apprendimenti individuali" (Capo, 2021, p. 147).

3. Conclusioni e prospettive future

Nel laboratorio SPO si investe molto nelle attività di narrazione autobiografica in quanto il racconto favorisce il riconoscimento di una "continuità del sé e una sua unitarietà nonostante la discontinuità dei cambiamenti esistenziali e la molteplicità delle persone che il sé ha rappresentato nel corso della vita" (Smorti, 2022, p. 186). Sulla base dei riscontri presenti nei molteplici frammenti narrativi, è possibile vedere come al termine dell'esperienza laboratoriale gli studenti dimostrino una maggiore auto-consapevolezza rispetto ai saperi e alle competenze acquisiti durante i percorsi di vita e di studio; in particolare essi mostrano di avere acquisito una serie di abilità e competenze nelle molteplici esperienze di vita che fanno riferimento ai differenti contesti di apprendimento formale, non formale e informale (e.g., volontariato, occasionali esperienze di lavoro, etc.) e che esprimono il capitale umano di ciascun individuo. Da questo punto

di vista il laboratorio si prefigura come uno spazio-tempo pedagogico che può favorire “la messa in gioco di un ventaglio di competenze che vanno da quelle personali di autostima, autoefficacia, responsabilità, ecc. a quelle progettuali di pianificazione, gestione, organizzazione” (Dato, 2017, p. 266). Inoltre, si riscontra una maggiore propensione alla riflessione autobiografica: “necessaria non tanto per trovare nuovi ricordi di vita, ma per utilizzare quelli che [la persona] ha e per dare loro un senso in rapporto agli scopi del presente e alla programmazione del futuro” (*Ibidem*).

Il positivo esito del laboratorio SPO spinge tutti noi sviluppatori a continuare in questa direzione, e al tempo stesso a investire ulteriori energie e competenze professionali per la creazione di uno spazio-tempo dedicato non solo all’orientamento “in uscita” ma anche a quello “*in itinere*”. Il laboratorio deve inteso come spazio di incontro e di scambio, oltre che di *self-reflection* e *self-construction*, ovvero un momento in cui sia possibile confrontarsi su tematiche comuni, sulle proprie scelte, difficoltà, interessi, utilizzando l’esperienza di studenti già laureati o più avanti nella carriera accademica in una sorta di tutoraggio fra pari. L’utilizzo di *focus group* potrebbe incoraggiare l’esplorazione del proprio sé in un’ottica di carriera oltreché di promozione professionale, supportando gli studenti nei processi di riflessione sulle capacità, strategie, potenzialità possedute e coerenti con il contesto in cui essi vivono.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- Augelli A. (2020). Essere spazio e tempo: lo sguardo educativo sul reale. In D. Bruzzone, E. Musi (Eds.), *Aver cura dell’esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 76-83). Milano: FrancoAngeli.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Capo M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.

- Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.
- Delory Momberger C., Hesse R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris: Anthropos.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (2012). Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane. In B. Merrill, L. West (Eds.), *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV-XXXVI). Milano: Apogeo.
- Formenti L., West L. (Eds.) (2016). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A. (2015). Il questionario Isfol Avo Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, 5 (4), 173-205.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). Avo: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, 5 (1/2), 63-86.
- INAPP (2022). *Chi trova un amico trova un lavoro*. Retrieved July 17, 2022, from <http://inapp.org/it/inapp-comunica/sala-stampa/comunicati-stampa/23062022-inapp-chi-trova-un-amico-trova-un-lavoro-vale-un-occupato-su-quattro>.
- Iori V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Jelfs M. (1986). *Tecniche di animazione*. Torino: LDC.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Making a Lifelong Learning a reality. A Handbook*. Hamburg: UNESCO.

VI. EL ASESORAMIENTO UNIVERSITARIO ENTRE PRÁCTICAS YA EXPERIMENTADAS E INNOVACIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL

Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli¹

1. Introducción

Para iniciar nuestra exposición, sintéticamente, ponemos el foco en 2 actores y 2 elementos que interjuegan y afectan directamente la organización de todo sistema tutorial o de asesoramiento. Por un lado, el estudiante y el docente universitario; y por el otro, la institución universitaria y las particularidades de cada carrera.

En efecto, las características del estudiante universitario de hoy (como ha ocurrido en todo momento histórico y choque intergeneracional) repercuten en la acción del docente y en su formación inicial y continua, a quien se le pueden presentar varios interrogantes ¿Cómo orientar a los alumnos? ¿Cómo favorecer su proyecto de vida?

De la misma manera, en lo que respecta al nivel universitario, corresponde mencionar una de sus particularidades, que se concreta en promover en los alumnos un mayor nivel de autonomía o autorregulación, capacidad que se identifica con la noción de “aprender a aprender”, que es indispensable para desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida (Rue, 2009), y en la que se entrecruzan la dimensión cognitiva, afectivo-motivacional y social de la

1 Florencia Daura es docente asociada en la Escuela de Educación de la Universidad Austral de Buenos Aires. María Susana Urrutia y Agustina Ortelli desempeñan su papel en el vicerrectorado de alumnos de la misma universidad argentina: la primera como vicerrectora, la segunda como coordinadora del Programa de Bienestar Estudiantil.

persona, que se deben aprender a regular para alcanzar metas previamente fijadas.

A su vez, el logro de esta capacidad conlleva desarrollar otras (capacidades) que son imprescindibles: autoconocimiento y autoestima (unida a la autoconfianza), para saber quién se es, quién se quiere llegar a ser, a dónde se quiere llegar, y sentirse capaz de llegar a alcanzar lo que se desea con los talentos personales.

Tal vez, la necesidad de desarrollar estas capacidades se ha remarcado aún más en los dos últimos años como consecuencia de la pandemia por COVID-19, pero no quedan dudas de que son imprescindibles para adaptarse al contexto actual y presentan un mayor nivel de exigencia al nivel superior, en relación al proceso educativo que tiene que desarrollar en cada alumno.

Ineludiblemente, la universidad y cada plan de estudios, tienen que dejar de ser sólo un canal transmisor de conocimientos teóricos y académicos, para promover el desarrollo integral del estudiante, preparándolo para la vida y para que sea capaz de adaptarse a un entorno cada vez más incierto y cambiante, siendo fiel a su identidad y valores.

La importancia de desarrollar estas capacidades en los alumnos se funda en dos argumentos. Por un lado, estar asociadas con la obtención de mayores niveles de rendimiento y de compromiso académico (Daura, 2015; Daura, Durand, 2016); al respecto, los alumnos que poseen mayores índices de autoconocimiento, autoestima y autorregulación académica muestran alcanzar mayores niveles de éxito² en distintos ámbitos (Casado Alda, Ruiz Pérez, Graupera Sanz, 2013; Duckworth, 2017; Zimmerman, 2002). Por el otro, y aquí está la cuestión de mayor importancia, a que su desenvolvimiento se vincula

- 2 Por éxito hacemos referencia a mayores niveles de rendimiento. No es nuestra intención sobrevalorar su obtención sin considerar otros aspectos fundamentales del desarrollo integral de la persona; en efecto, de nada sirve que un alumno alcance un rendimiento superior, si no posee una actitud colaborativa y cooperativa con sus compañeros; o si comete acciones de plagio. Lo mismo ocurre en el ámbito laboral. Esta visión se desprende de una verdadera educación personalizada, que contempla el desarrollo integral de todas las dimensiones de la persona y que caracteriza, en forma diferenciada, el proyecto educativo de la Universidad Austral.

con la consolidación del proyecto personal de vida³, como consecuencia de que es esperable que las metas que se seleccionan en relación con el estudio estén en coherencia con el fin por el cual se vive. Por tanto, nos arriesgamos a afirmar que, el autoconocimiento, la autonomía y la autoestima son mayores, en la medida en que la persona vislumbra con más claridad el objetivo-meta de su vida (González, Daura, 2012).

Aquí cobra importancia el rol del asesor o tutor como referente y orientador del alumno, al poseer un bagaje de conocimientos teóricos, prácticos y experiencias vitales. Al respecto, es interesante remontarnos a la raíz etimológica del término tutor, que según Castellano y Mársico (1995, en Daura, 2021), proviene del latín y alude a la tarea de proteger, resguardar, hacer ver, orientar y contemplar, abriendo nuevos horizontes a quien guía.

El asesor, entonces, es quien orienta a los estudiantes, brindándoles consejo sobre las elecciones que toma o tendría que tomar, sugiriendo las ventajas y desventajas seguidas de ello de cara al momento del ciclo vital y al nivel educativo en el que se encuentra, y considerando lo que es más óptimo para su desarrollo integral.

Efectivamente, en ese acompañamiento debe atender el desarrollo de hábitos positivos y la proyección de un sentido vital, para así disminuir el analfabetismo emocional y espiritual que son el causal de esos problemas (Bisquerra, 2011); del mismo modo, interesa que favorezca el uso de un pensamiento reflexivo, que se exprese en una “sabiduría práctica” (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017) y que permite tomar decisiones responsables.

Dicho esto, el presente trabajo tiene por objetivo describir el modelo de asesoramiento adoptado en la Universidad Austral y las innovaciones en él efectuadas a partir de la consideración de los

3 El proyecto vital puede entenderse como la forma con la cual cada persona se plantea su existencia, se propone y se esfuerza por alcanzar metas en los distintos ámbitos de su existencia, de acuerdo con un centro de vida personal que actúa como unificador de todas sus decisiones y acciones. En la medida en que se crece, se atraviesan las diversas crisis naturales de la vida, se las elabora y se madura, ese centro vital se puede modificar o reelaborar incidiendo sobre cómo se proyecta la propia vida.

elementos clave sugeridos en todo Plan de Acción Tutorial y de experiencias de probada eficacia efectuadas en otras universidades (Di Vita et al., 2021).

De esta manera, en primer lugar, se detalla brevemente el contexto institucional en general, para luego, hacer foco en el modelo de asesoramiento implementado.

2. Contexto institucional

La Universidad cuenta con 30 años de trayectoria, que se refleja en sus tres sedes (Rosario, Pilar y Buenos Aires), en la conformación de su claustro (1200 profesores), sus alumnos (aproximadamente 4000 de grado) y en los rankings y acreditaciones que ha obtenido (Universidad Austral, 2022).

Su proyecto educativo es netamente humanista y, por tanto, se centra en la persona humana, procurando lograr su desarrollo pleno e integral (González Simancas, 1996). Vale aquí aclarar que, a éste último, se lo comprende como el proceso que tiende a la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre a través de la propiciación de sus potencialidades (García Hoz, 1998; Bernardo Carrasco, 2008, 2011) y de las notas fundamentales de la persona: singularidad-creatividad, autonomía-libertad, apertura-comunicación, que serán puestas en juego en todo su accionar dentro de la sociedad de la cual forma parte y en el futuro contexto profesional.

Es así como se procura brindar a cada estudiante una educación personalista, personalizada y personalizante, en un triple sentido:

- es personalista, por estar fundada en una concepción amplia e integral de la persona humana, comprensiva de todas sus dimensiones;
- es personalizada, ya que se procura crear un vínculo personal con cada alumno; y
- personalizante: debido a que la formación que se brinda busca ayudar a cada uno a descubrir y cultivar especialmente sus talentos y posibilidades, aquello que lo hace único e irrepetible.

3. Particularidades del modelo de asesoramiento

En coherencia con ello, desde sus inicios, la propuesta pedagógica de la Universidad Austral incluyó un sistema de acompañamiento personalizado a los alumnos, que se concretó a través de la implementación de tutorías, espacio al que inicialmente se denominó asesoramiento académico personal (Di Vita et al., 2021), en tanto propicia el encuentro entre el asesor y el estudiante.

Es allí en donde el asesor orienta al alumno, principal protagonista del proceso, en forma personal, a través de un diálogo reflexivo; del encuentro, que puede darse a través de diversos medios y recursos, para que desarrolle una progresiva autonomía (Bernardo Carrasco, 2004), alcance un mayor conocimiento de sí y consolide su proyecto vital.

Podemos entonces decir que aquí el asesoramiento no es una actividad complementaria, ni mucho menos superflua; por el contrario, es una función esencial del profesor y de su dimensión orientadora (González-Simancas Lacasa, 2006, en Di Vita et al., 2021). Empleando la metáfora del cerrajero (Daura, 2021), la enseñanza y la orientación son las llaves que propician o no el despliegue de las potencialidades del alumno.

En la actualidad, este servicio se denomina asesoramiento y se organiza en un modelo que se compone de tres tipos de asesoramiento, que son complementarios y son desempeñados por distintos actores institucionales. Cada uno se focaliza en objetivos específicos, derivados de necesidades del alumnado, de las unidades académicas y de los contenidos a tratar.

- *Asesor Personal*: es ejercido por un docente de la universidad, con la función de acompañar en forma integral a cada alumno a lo largo de los distintos momentos de su carrera universitaria. De acuerdo con ello, todas las dimensiones de la persona del estudiante entran en juego y la vida universitaria se convierte en un campo propicio para promover la autonomía personal y la autorrealización a partir de un diálogo reflexivo entre el profesor y el alumno (Bertella et al., 2017).
- *Profesor Encargado de Cohorte o de Curso (PEC)*: rol que ejerce un

profesor de la universidad, cuya función es la de acompañar a una cohorte o curso de alumnos durante un año, mostrando cercanía, brindando información sobre el plan de estudios, ayudando a resolver dificultades. También, en determinadas carreras, puede efectuar el asesoramiento personal de pocos estudiantes. Trabaja en equipo con la coordinación de la carrera, lo que permite tener información actualizada y efectuar un seguimiento personalizado de los estudiantes.

- *Tutores pares*: rol desempeñado por alumnos avanzados del 2do, 3ero o 4to año de las carreras que se imparten en la universidad, que poseen un excelente desempeño académico y conocen muy bien la carrera. Su función es la de acompañar a los alumnos ingresantes, en aspectos cotidianos o habituales de la experiencia universitaria (organización en el estudio, inscripción a exámenes, modalidad o estilos de los docentes y cátedras, etc.). Es un rol “de contención” (Cassol, en Ortelli, 2021a) que enriquece tanto al alumno “novato” (Favarel, en Ortelli, 2021b), en tanto ve en el tutor par una persona cercana en cuanto a su edad y experiencias vividas; como al mismo tutor, ya que encuentra otra misión que realizar en su carrera universitaria: una responsabilidad que le permite madurar, pasando a darse, a escuchar y dar respuestas a necesidades de otras personas. En particular, López-Gómez y Camilli Trujillo (2018) sostienen que el aprendizaje colaborativo que surge en este vínculo repercute positivamente en dos aspectos fundamentales: el rendimiento académico y el desarrollo social, lo que es acorde con un planteo pedagógico integral, como el que se aspira lograr en la Universidad Austral.

4. El asesoramiento en cifras: la evidencia encontrada

Todos estos tipos de asesorías favorecen el aumento de la motivación, la autorregulación, el compromiso académico, la permanencia y el rendimiento general del estudiantado, como así también la disminución de los índices de deserción (Beccaria, 2019; Beltman, Helkerb, Fischer, 2019; Castro Sánchez, 2019; Daura, 2011; Lennox Terrion, Leonard, 2007; Topping, 1996; Urrutia, 2019).

Estos datos se complementan con los de una encuesta que se implementó en el año 2021 (Universidad Austral, 2021), en la que participaron 1628 estudiantes de grado, con la cual se supo que, el 83,29% (1359 alumnos) tenían asignado un asesor. Asimismo que, ante una dificultad, el asesor es el segundo actor del escenario institucional al que los alumnos suelen acudir (luego de los compañeros).

También se resaltó que, desde los inicios de la pandemia, el 80% de los alumnos, se había reunido entre 1 y 4 veces con su asesor. Entre estos alumnos, el 82,28% informó que le resultó de ayuda haberse reunido con su asesor, más aún para organizarse en el tiempo (29,71%), para aprender estrategias motivacionales (24,31%) y métodos de estudio (24,18%), y para recibir orientación ante problemas personales (21,81%).

La evidencia encontrada refuerza tanto la necesidad de la presencia del asesor, como así también la importancia de realizar un proceso educativo personalizado.

5. Organización del modelo de asesoramiento

En el modelo adoptado, cada tipo de asesoramiento forma parte de un proceso que se desarrolla gracias a la periodicidad y continuidad de los encuentros o de los medios que se consideren apropiados para mantener el vínculo con el alumno o alumna. Su organización y puesta en práctica es responsabilidad de la Dirección de estudios o la dirección de la carrera de grado de cada unidad académica.

Generalmente, la designación de los asesores se formaliza al iniciar el primer año de la carrera, en el curso de diversas actividades; se explica a los estudiantes la finalidad del asesoramiento, se informa quién será la persona que cumplirá esta función. Posteriormente, los alumnos cuentan con la posibilidad de solicitar el cambio de asesor e, incluso, sugerir un docente de su preferencia.

La capacitación inicial y continua de los asesores se promueve desde el Vicerrectorado de alumnos, a través de distintos formatos (seminarios, talleres y cursos). En particular, recientemente, se han propuesto:

- Curso diseñado en modalidad virtual y autoportante, dirigido al personal de la comunidad académica que se está iniciando en el rol de asesor;
- *Mentoring talks*, videos en los que profesores de la propia universidad se explayan temáticas que forman parte de su expertise y que están vinculadas directamente con el asesoramiento (Universidad Austral, 2022a). Se trata de material que está subido al sitio web de la propia universidad, de acceso libre y gratuito y dirigido especialmente a quienes se desempeñen como asesores.
- Conversaciones con expertos, entrevistas a profesores de la Universidad Austral sobre temas innovadores y de interés para el espacio de asesoramiento. Esta actividad surgió en el año 2021 y se realizó con modalidad virtual y sincrónica.

6. Conclusiones

En el presente estudio se planteó con el objetivo de describir el modelo de asesoramiento adoptado en la Universidad Austral y las innovaciones en él efectuadas a partir de la consideración de los elementos clave sugeridos en todo Plan de Acción Tutorial y de experiencias de probada eficacia efectuadas en otras universidades (Di Vita et al., 2021).

La trayectoria de la propia universidad, que se pone de manifiesto en su cartera académica, claustro docente y número de alumnos, avallan el modelo pedagógico que fundamenta la labor de enseñanza que en ella se realiza y que se materializa, en parte, en el rol del asesor y en el seguimiento personalizado de cada estudiante.

Asimismo, los datos recogidos (Universidad Austral, 2021), expresan la fortaleza propia que tiene este servicio y cuán necesario es para los estudiantes, por ser al que más acuden para recibir orientación y ayuda.

Precisamente, la etapa del ciclo vital en la que se encuentra la mayoría de los alumnos de las carreras de grado, las exigencias que se les presentan en el nivel universitario y del entorno social, hacen necesaria la presencia del asesor para brindarles apoyo ante el ingreso,

la adaptación y la continuidad en los estudios, pero, sobre todo, para consolidar su proyecto vital.

Más allá de las modificaciones efectuadas al modelo, éste muestra ser rico y efectivo para favorecer el crecimiento personal y académico de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Beccaria C. (2019). *Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina* (Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas). Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad Austral.
- Beltman S., Helkerb K., Fischer S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11 (2), 50-70.
- Bernardo Carrasco J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco J. (Ed.). (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bernardo Carrasco J. (Ed.). (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bertella A., Grebe M.P. (2016). Buenas prácticas en el asesoramiento académico personalizado. Repensando la entrevista y algunas intervenciones eficaces. In M.A. Bertella, F. Daura, F., Grebe M.P., Montserrat M.I., Nubiola J., Robles R. (Eds.), *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. Teseopress.com: TeseoPress.
- Bisquerra R. (Ed.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Broewer.
- Casado Alda A., Ruiz Pérez L.M., Graupera Sanz J.L. (2013). La percepción que los corredores kenianos tienen de sus actividades de entrenamiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14 (2), 99-110.
- Castro Sánchez M. (2019). *Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad. Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes* (Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas). Buenos Aires: Escuela de Educación de la Universidad Austral.
- Daura F. (2011). La asesoría académica universitaria: un espacio propicio para la promoción del aprendizaje autorregulado. *Revista de Orientación Educativa*, 25 (47), 49-63.

- Daura F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13 (25), 54-75.
- Daura F. (2021). El docente tutor: la llave maestra para favorecer el desarrollo integral del alumno. *Revista Didáctica sin Fronteras*, 6, 23-30.
- Daura F., Durand J.C. (2018). ¿Cuán involucrado estoy? Un estudio exploratorio sobre el compromiso académico y la orientación temporal en estudiantes argentinos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 73-95.
- Di Vita A., Daura F., Montserrat M.I. (2021). La tutoría universitaria entre Latinoamérica y Europa. El caso de la Universidad Austral (Argentina) y el de la Universidad de Estudios de Palermo (Italia). *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 149-166.
- Duckworth A. (2017). *Grit. El poder de la pasión y de la perseverancia*. Madrid: Urano.
- García Hoz V. (1981⁵). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz V. (Ed.) (1996). *Tratado de Educación Personalizada. La Educación Personalizada en la Universidad*. Madrid: Rialp.
- González M., Daura F.T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (50), 47-72.
- González-Simancas Lacasa J.L. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa, *Estudios sobre Educación*, 11, 111-125.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character in Education in Schools*. Birmingham: University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues. Retrieved June, 20, 2022, from www.jubileecentre.ac.uk.
- Lennox Terrior J., Leonard D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- López-Gómez E., Camilli Trujillo C. (2018). The Benefits of Peer Tutoring and Peer Mentoring in University: A Review of Research. In M. Badaea, M. Suditu (Eds.), *Violence Prevention and Safety Promotion in Higher Education Settings* (pp. 20-35). IGI Global.
- Ortelli A. (2021a). *Entrevista a Ignacio Casol [Video]*.
- Ortelli A. (2021b). *Entrevista a Ignacio Favarel [Video]*.
- Rodríguez Espinar S. (Ed.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- Rué J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Topping (1996). *The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher*

- Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32 (3), 321-345.
- Universidad Austral (2021). *1er encuesta a los alumnos de grado. Cifras globales*. Documento institucional. Buenos Aires: Dirección de Calidad Institucional de la Universidad Austral.
- Universidad Austral (2022a). *Mentoring talks*. Retrieved June, 21, 2022, from <https://www.austral.edu.ar/vidauniversitaria/asesoramiento-academico/>
- Universidad Austral (2022b). *Rankings y acreditaciones*. Retrieved June, 22, 2021, from <https://www.austral.edu.ar/la-universidad/rankings-y-acreditaciones-de-la-universidad-austral/>
- Urrutia S. (2019). *Diseño de una carrera en línea. I Congreso Internacional de Educación a Distancia*. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.

VII.

IL CENTRO ORIENTAMENTO E TUTORATO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO: GLI INTERVENTI DI ORIENTAMENTO E UN PROGETTO DI TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ

Ernesta Scalia¹

1. Premessa

Nelle pratiche professionali messe in atto dagli esperti di orientamento del COT (Centro Orientamento e Tutorato), è centrale la visione del *processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita (lifelong guidance)*, nella quale risaltano precise scelte di studi e transizioni formativo-professionali (dalla scuola all'università, dall'università al mondo del lavoro), che di fatto sono monitorate con l'obiettivo primario di favorirne la coerenza e la continuità (Soresi, Nota, 2000; Petrucelli, Amario, Giordano, 2011).

L'orientamento è un processo autonomo che coinvolge sia le sfere lavorative che extralavorative della persona. Esso ha una dimensione diacronica che attiva la capacità di affrontare le transizioni nella diverse sfere della propria vita personale (professionale, familiare, sociale, ecc.) e facilita la formazione di un equilibrio tra queste sfere nelle diverse fasi della propria esistenza; ed una dimensione sincronica che si attesta sul processo di continuità dell'esperienza di ogni persona e dello sviluppo della propria identità (Castelli, 2002). Rappresenta un processo dinamico in cui ogni persona gestisce le proprie risorse personali e controlla i propri vissuti formativi e lavorativi, mentre è influenzata da attori diversi appartenenti ai suoi contesti relazionali di riferimento (familiare, amicale, sociale, ecc.) (Savickas, 2012).

1 Ernesta Scalia è responsabile dell'unità operativa per il monitoraggio dei servizi e delle azioni di orientamento e tutorato, rapporti con il territorio e supporto alla progettazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Le *competenze orientative* (Pombeni, Guglielmini, 2000) sono un insieme di competenze specifiche utili sia per monitorare *in itinere* le esperienze formative e lavorative in cui si trova coinvolta la persona, sia per progettarne l'evoluzione.

Nel corso degli ultimi quindici anni, l'UE ha sottolineato sempre di più l'importanza dell'orientamento, inteso come componente fondamentale del percorso formativo lungo l'intero arco della vita (Consiglio d'Europa, 2008). Nelle politiche europee per la realizzazione degli obiettivi di "Lisbona 2010" e di "Europa 2020", l'orientamento rappresenta prima di tutto un diritto di ogni persona. In questa ottica europea, esso non è più solo uno strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma anche un dispositivo fondamentale per assicurare a ogni persona lo sviluppo e il potenziamento dei suoi processi decisionali, promuovendone l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Sulla base di questo significato del dispositivo "orientamento", le riforme nazionali che si sono succedute negli ultimi anni nei settori educativo, formativo e sociale hanno attribuito alla Scuola e all'Università nuovi compiti rispetto alla definizione di un'offerta educativa che tenga conto dei reali bisogni formativi degli studenti e delle scelte ad essi correlate, in un'ottica che promuove la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente. Queste riforme, al contempo, hanno evidenziato la necessità di stabilire continue e proficue collaborazioni tra le diverse filiere della formazione, per progettare e realizzare interventi di orientamento condivisi ().

Sulla scorta di queste premesse, di seguito saranno presentati alcuni interventi di sistema con cui si è voluto promuovere il dialogo tra scuola, università e famiglie degli studenti.

2. Servizi di orientamento in entrata

L'attività di "Orientamento in entrata", attraverso lo *Sportello di Orientamento e Accoglienza* del COT, si sviluppa mediante un complesso di azioni orientative finalizzate a promuovere la scelta consapevole del proprio percorso formativo e professionale, coerente con le proprie attitudini, aspirazioni e competenze acquisite, al fine di

realizzare un inserimento soddisfacente nel mondo del lavoro. Essa è caratterizzata da una serie di interventi specifici rivolti a diverse tipologie di utenza:

- Attività di accoglienza per gli studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado, per i diplomati, per gli studenti universitari (sia dell'Ateneo di Palermo che provenienti da altre Università), per i laureati ed i laureandi (che intendano iscriversi nuovamente ad un percorso accademico), per i docenti ed i dirigenti scolastici.
- Attività di accoglienza per le famiglie degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.
- Attività di accoglienza per studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) che intendano fare una scelta professionale.
- Attività di accoglienza per gli studenti stranieri che intendano intraprendere un percorso universitario, offrendo in particolare informazioni e sostegno per avviare le procedure, informazioni sulla normativa in materia di immigrazione e sulla procedura da seguire per immatricolarsi, ovvero iscriversi all'università.
- Consulenza individuale di orientamento per studenti diplomati/diplomandi e per studenti universitari che hanno bisogno di essere ri-orientati, caratterizzata da due fasi: la prima fase di somministrazione di test di orientamento (per conoscere gli interessi professionali e accademici, le attitudini, le caratteristiche di personalità); la seconda fase di colloquio orientativo per la promozione di un personale progetto di vita professionale (MIUR, 2014).
- Attività di orientamento di tipo informativo, quali conferenze di orientamento per gli studenti delle ultime tre classi delle scuole secondarie di secondo grado, che hanno lo scopo di presentare l'intera offerta formativa ed i servizi universitari rivolti agli studenti.
- Progettazione e realizzazione di laboratori di orientamento per le terze, quarte e quinte classi, sulla base dei bisogni orientativi dell'utenza interessata e delle conseguenti richieste da parte dei docenti di scuola.

- Autovalutazione delle proprie “competenze trasversali” utili nel mondo del lavoro (*problem solving, decision making, team working*, propensione all’innovatività/creatività), effettuabile facendo accesso ai servizi messi a disposizione nella piattaforma digitale di pre-orientamento universitario “UNIPA-Orienta”. Questi servizi, peraltro, consentono all’utente di conoscere l’offerta formativa dell’Ateneo, unitamente ai possibili sbocchi occupazionali e all’offerta del mondo delle professioni.
- Progettazione di azioni di orientamento e di raccordo Scuola-Università mediante la partecipazione a bandi nazionali e regionali, per promuovere interventi di orientamento in linea con le direttive e gli indirizzi elaborati sia a livello europeo che a livello nazionale: si vedano, ad esempio, le azioni relative ai Piani di Orientamento e Tutorato (POT) ed i Corsi di orientamento del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

3. Servizi di orientamento *in itinere*

Le attività di “Orientamento *in itinere*” hanno la finalità di sostenere qualitativamente il percorso formativo dello studente universitario, favorendone il processo di apprendimento e aiutandolo in eventuali momenti di difficoltà o di disagio personale che possono avere ricadute negative sul suo rendimento accademico. Esse si svolgono nell’ambito dei seguenti servizi:

- Lo *Sportello di metodologia dello studio e tutorato* si occupa di una serie di attività individuali o di gruppo in ambiti disciplinari che si rivelano particolarmente critici e che necessitano di essere integrati o con corsi appositi o con un sostegno individuale, per facilitare il percorso formativo ed aiutare ad affrontare l’esame con successo. Gli interventi di tutorato sono affidati ai tutor della didattica, supervisionati dai docenti dei dipartimenti e dei corsi di laurea e da un esperto del COT. Lo scopo di questi interventi è offrire agli studenti un supporto di tipo tecnico-didattico: di fatto, è fornito un supporto metodologico e un affiancamento nello studio di alcune discipline, scelte sulla base del grado di

complessità che esse presentano in certi piani di studio. Sulla base di specifiche esigenze, i tutor possono altresì organizzare attività a supporto della didattica sotto la supervisione dei referenti disciplinari.

- Lo *Sportello di Counselling* per studenti universitari caratterizzato dalla presenza di psicologhe/psicoterapeute professioniste, che svolgono l'attività di consulenza psicologica al fine di costruire uno spazio di confronto e chiarificazione rispetto a disagi, dubbi e difficoltà che possono insorgere e interferire nel percorso universitario. Con questo sportello, si intende offrire uno spazio di ascolto e sostegno a studenti che hanno difficoltà personali, relazionali e familiari; rendere possibile l'individuazione di strategie idonee a fronteggiare e gestire disagi personali e momenti di *em-passe*; promuovere nello studente la consapevolezza delle proprie risorse e competenze; rinforzare le capacità di scegliere e di adattarsi.

4. Un progetto di orientamento per la transizione Scuola-Università

Il progetto “Piani di Orientamento e Tutorato (POT)” per la classe di laurea magistrale in giurisprudenza, di cui l'Università degli Studi di Palermo è stata capofila, ha sviluppato una serie di interventi di orientamento diretti agli studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di secondo grado (all'interno dell'Azione 1 “Piani di orientamento”) e di tutorato rivolti agli iscritti al Corso di Studi Magistrale in Giurisprudenza LMG/01 (all'interno dell'Azione 2 “Piani di tutorato”), articolandosi su due livelli complementari: da una parte, un primo livello che ha promosso azioni di rete territoriale nazionale, in raccordo con le Università partner, per condividere buone pratiche e sviluppare una visione progettuale integrata sull'orientamento; dall'altra parte, un secondo livello che si è caratterizzato per azioni a carattere locale, in ciascuna sede universitaria coinvolta, tenendo conto in particolare dei bisogni orientativi emergenti e del raccordo con enti territoriali che lavorano nell'ambito giuridico e sociale. Le attività sono state avviate entro il 31 dicembre 2019 e dovevano terminare nell'anno 2020. A causa dell'emergenza

sanitaria, alcune di esse si sono realizzate e concluse nell'anno 2021, anche attraverso il supporto delle piattaforme digitali.

Il modello di lavoro per l'azione relativa ai “*Piani di Orientamento*” è stato caratterizzato da una serie di sotto-azioni:

- Sviluppo di laboratori per il riconoscimento delle abilità e lo sviluppo delle vocazioni nell'area giuridica, anche attraverso l'utilizzo delle piattaforme digitali. Nella prima fase del progetto, il Centro Orientamento e Tutorato (COT) dell'Ateneo di Palermo ha avviato una serie di conferenze informative nelle scuole secondarie di secondo grado del territorio regionale, laboratori di orientamento universitario, nei quali è stata utilizzata una specifica piattaforma di pre-orientamento, con lo scopo primario di sostenere la scelta accademica da parte degli studenti ed individuare quegli studenti interessati a proseguire il loro percorso di carriera accademica nell'ambito delle discipline giuridiche. Con il supporto di un esperto di orientamento e del docente scolastico di riferimento, in una situazione di gruppo (Pombeni, Chiesa, 2009), gli studenti del quarto e quinto anno hanno compilato specifici questionari online per affrontare il tema della scelta professionale futura ed una riflessione su due aspetti cruciali: 1) sulle competenze trasversali (*soft skills*) quali *problem solving*, *decision making*, lavoro di squadra e propensione all'innovazione/creatività; 2) sulle aree d'interesse professionale, per proseguire con le relative attività laboratoriali nell'area giuridica, utilizzando in parallelo la piattaforma di orientamento giuridico online. Nell'anno 2019, sono state realizzate le conferenze orientative di tipo informativo con l'utilizzo della piattaforma online “UnipaOrienta” coinvolgendo n. 3700 studenti, mentre nell'anno 2020 sono stati raggiunti n. 3721 alunni della scuola secondaria di secondo grado. In una seconda fase, il dipartimento di giurisprudenza ha gestito, in raccordo con il COT, una serie di attività orientative e formative rivolte agli studenti interessati all'area professionale di tipo giuridico. L'obiettivo è stato quello di permettere agli studenti degli ultimi due anni di fare esperienza diretta dei diversi aspetti e delle diversificate dimensioni che caratterizzano la professione giuridica. La durata del laboratorio è stata di n. 10 ore;

sono stati coinvolti studenti di vari istituti scolastici e ciascun percorso è stato caratterizzato da un primo modulo introduttivo di tipo teorico di n. 5 ore ed un secondo modulo di n. 5 ore di tipo pratico, attraverso una metodologia *learning by doing* caratterizzata da una simulazione processuale o da un'attività coordinata da un'associazione impegnata nel sociale.

- Gruppi di formazione scuola-università sui saperi essenziali, per la condivisione di conoscenze e competenze ritenute indispensabili all'accesso ai corsi dell'area giuridica. Il Centro Orientamento e Tutorato e il dipartimento di giurisprudenza, nell'ottica di promuovere un sistema di rete territoriale che tenga conto dei bisogni orientativi dei principali attori delle scuole, sia docenti che studenti, hanno avviato una serie di percorsi d'incontro fra docenti delle scuole secondarie di secondo grado e docenti universitari per lo sviluppo concertato di strategie di orientamento. In particolare, sono stati realizzati gruppi misti di docenti Scuola-Università con lo scopo di favorire una continua condivisione per la programmazione di scambi e confronti che non si limitano ad informazioni frammentarie, ma che si sostanziano in pratiche congiunte per sostenere la transizione verso la carriera universitaria tenendo conto, da una parte, del bagaglio culturale e formativo di ciascun allievo, dei suoi saperi, abilità e competenze acquisite, dall'altra parte, delle richieste ed aspettative da parte del mondo accademico. In modo più specifico, i docenti delle scuole secondarie di secondo grado, con l'obiettivo di coinvolgere più istituti scolastici di diversi indirizzi scolastici e di differenti territori di provenienza, sono stati parte attiva in una serie di interventi di raccordo tra le due istituzioni formative, quali: a) avvio e realizzazione di un'azione pilota negli istituti scolastici per la somministrazione agli alunni del quarto e quinto anno di uno strumento di pre-orientamento online e di orientamento online di autovalutazione per l'accesso all'area giuridica; b) incontri di coordinamento scuola-università presso la sede del COT per una riflessione comune sui saperi in ingresso e sulla presenza di materie giuridiche (diritto/costituzione e cittadinanza) all'interno del curriculum scolastico; c) partecipazione alla giornata di studio sui POT dell'Università di Palermo, in sinergia con l'Ufficio Sco-

lastico Regionale per la Sicilia, presso l'Ateneo, al fine di avviare un'attività di presentazione e disseminazione dei risultati attesi; d) riunione di programmazione, in modalità a distanza, con la partecipazione del COT, del dipartimento di giurisprudenza e degli insegnanti delle scuole coinvolte nei laboratori giuridici, per una condivisione sulle attuali modalità innovative di orientamento digitale, e la progettazione di un laboratorio giuridico in modalità online, nel corso del periodo di emergenza sanitaria; e) riunioni di coordinamento, sia in presenza che online, con gli altri Atenei partner del progetto per la pianificazione degli interventi sinergici da attuare.

- Definizione di una procedura sistematica e innovativa di autovalutazione e valutazione della preparazione di base per l'accesso all'area giuridica: creazione e sperimentazione di una piattaforma di pre-orientamento universitario. Lo scopo di tale sotto-azione è stato quello di creare uno spazio interattivo per la promozione del dialogo fra l'università e lo studente, al fine di coinvolgerlo nell'attività di autovalutazione, orientamento e valutazione della preparazione richiesta per l'accesso, attraverso video e micro-siti web interattivi e personalizzati. Utizzando direttamente lo smartphone, ogni studente partecipante ha realizzato un percorso di autovalutazione su alcuni saperi richiesti per l'accesso all'area giuridica, quale la lingua inglese e il diritto.

Il modello di lavoro per l'azione "*Piani di Tutorato*" portato avanti dal Centro Orientamento e Tutorato ha sviluppato le seguenti sotto-azioni:

- Iniziative di formazione indirizzate ai tutor per fornire loro gli strumenti necessari di base per l'identificazione delle difficoltà e l'avviamento degli studenti verso le forme di sostegno più adatte. Tale intervento ha previsto l'organizzazione e gestione di gruppi di formazione, anche in modalità online, con le finalità di fornire ai tutor la capacità di promuovere una buona definizione delle metodologie e delle abitudini di studio, potenziando la costruzione da parte dello studente di un repertorio di tecniche e accorgimenti per identificare le strategie più efficaci per

l'apprendimento. La formazione, a gruppi divisi per dipartimento di appartenenza, ha cercato di sviluppare un profilo piuttosto complesso del tutor. Il punto di forza è stato l'orientamento a promuovere competenze sulla gestione delle risorse umane e sull'aspetto comunicativo-relazionale, empatico e di *problem solving*. L'obiettivo è stato quello di fornire al tutor gli strumenti per aiutare lo studente ad acquisire un'immagine positiva delle proprie potenzialità e ad avere più consapevolezza sulle matrici delle sue difficoltà. Sono stati, quindi, privilegiati gli ambiti inerenti la sfera psicologica, quella pedagogica ed infine quella comunicativo-relazionale. Tematiche affrontate sono state: le funzioni e le competenze del tutor, metodo di studio, fasi dello studio, disturbi dell'apprendimento, motivazione, stili di attribuzione, strategie per prendere appunti, mappe concettuali e schemi, tipi di memoria e tecniche mnemoniche, strategie comunicativo-relazionali, strategie di ascolto. Lo scopo primario è stato quello di fornire loro le migliori strategie di sostegno all'interno di una continua attività di consulenza personalizzata di metodologia di studio e di tutorato didattico rivolta a: studenti iscritti in ritardo con gli esami; studenti che hanno difficoltà con i contenuti disciplinari; studenti che non sostengono esami da più di 2 anni; studenti lavoratori. Una parte del corso è stata inoltre gestita dai docenti universitari con incontri di approfondimento sulla didattica disciplinare. La metodologia impiegata ha previsto l'alternanza delle lezioni frontali, dei lavori di gruppo delle esercitazioni individuali. L'esercitazione proposte durante la formazione si sono focalizzate su: l'elaborazione di un questionario sui nodi critici dello studente, l'utilizzo del metodo degli indizi per recuperare le informazioni già apprese, l'uso dei codici (acronimi, acrostici), l'uso delle chiavi di recupero delle informazioni (appunti, evidenziazione, mappe e schemi), la mnemotecnica della logica (metodo logico tematico, alfabetico, ecc.), la mnemotecnica dei luoghi, delle immagini, dei numeri, la tecnica di lettura (metodo P.Q.R.S.T) e la simulazione della consulenza di tutorato.

- Predisposizione di materiale di supporto alle attività di tutorato, fruibile anche negli anni successivi in modo da facilitare una con-

tinuità di azione nel tempo: gestione e implementazione di pagine web dedicate, per la diffusione e l'utilizzo di strumentazione e tecniche utili all'organizzazione dello studio e alla promozione di forme di supporto maggiormente efficaci.

- Sviluppo di azioni di monitoraggio per l'identificazione delle modalità più efficaci di tutorato: utilizzo e messa a sistema di un sistema di monitoraggio e valutazione sulla dinamica di gestione e di attuazione dei processi di tutorato ritenute validi, mediante l'utilizzo costante di specifici indicatori di processo. Per individuare l'identificazione delle modalità di tutorato più efficaci nello specifico dei singoli corsi di laurea, sono state attuate due tipologie di azioni: agli studenti è stata somministrata una scheda di accoglienza finalizzata all'analisi dei loro bisogni e alla tipologia di sostegno per raggiungere il successo formativo, la somministrazione della scheda per raccogliere i dati ed i contenuti delle fasi relative alle consulenze con il tutor (banca dati); ai tutor si è chiesta una relazione mensile, la supervisione dei casi maggiormente problematici, la riprogettazione esecutiva. Infine, per verificare il successo o l'insuccesso dell'azione è stata proposta ad ogni studente una scheda con i seguenti indicatori sul livello di soddisfazione: esito dell'esame, *planning* di studio, gestione del tempo, rielaborazione e memorizzazione dei contenuti di studio, espressione verbale, gestione dell'ansia, relazione con i docenti. Il tutor ha utilizzato un registro per annotare le date e la tipologia degli interventi che ha attuato su ogni studente che ha usufruito del servizio di tutorato.

5. Conclusioni

Il modello ispiratore del progetto, collocato all'interno della recente normativa che considera *l'orientamento come un processo continuo*, prevede come obiettivo il potenziamento delle competenze professionali e trasversali (Pellerey, 2016) e, in particolare, delle *Career Management Skills* (CMS), competenze di orientamento al lavoro, che mettano in grado gli studenti di auto-orientarsi e di partecipare in modo consapevole ai processi di studio e lavoro.

Il modello di azioni proposto dall'Ateneo capofila e avviate da ciascuna Università partner si è declinato in maniera specifica in ciascuna sede coinvolta, tenendo in considerazione: la specificità dei contesti e dell'esperienze pregresse, l'architettura generale del progetto e l'esigenza di giungere ad una visione unitaria e comune, nonostante le particolarità. Con gli interventi previsti, si è cercato di aiutare gli studenti della scuola secondaria di secondo grado a scegliere il percorso formativo in modo appropriato, per promuovere in loro una maggiore consapevolezza dell'offerta formativa dell'area giuridica, sviluppare una *strategia nazionale sull'orientamento* e realizzare forme di raccordo tra i diversi soggetti competenti, un sistema di orientamento, basato su interventi mirati, sinergicamente organizzati in collaborazione fra scuola, università e mondo delle professioni giuridiche.

Le istituzioni coinvolte hanno promosso una serie di funzioni di supporto per lo sviluppo del processo orientativo.

Fra gli interventi più rilevanti in quanto maggiormente rispondenti ai bisogni delle persone, in conclusione, si sottolineano le attività di *educazione* per il potenziamento delle risorse personali; le attività di *informazione* per potenziare le capacità di acquisizione, interpretazione e rielaborazione delle conoscenze necessarie per raggiungere un obiettivo formativo professionale; le attività di *accompagnamento* al fine di potenziare le competenze di monitoraggio/controllo delle esperienze in atto, soprattutto nelle transizioni; la *consulenza orientativa* come modalità di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo e di promozione di obiettivi concreti; le *attività di sistema* per realizzare azioni comuni ed efficaci di orientamento attive sul territorio.

Riferimenti bibliografici

- Castelli C. (2002). *Orientamento in età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio d'Europa (2008). Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008. *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Retrieved November, 26, 2022,

from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A4-2008X1213%2802%29>.

- MIUR (2014). *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 1, 41-50.
- Petrucelli F., Amario B., Giordano V. (2011). *La scelta formativa: attitudini, competenze e motivazioni. Interventi, percorsi e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Pombeni M.L., Guglielmini D. (2000). Competenze orientative, costrutti e misure. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 1, 26-37.
- Savickas M.L. (2012). Life design: a paradigm for career intervention in the 21 st century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- Soresi S., Nota L. (2000). *Interessi e scelte*. Firenze: Giunti.

VIII.

I SERVIZI DI *PLACEMENT* PER UN'EFFICACE TRANSIZIONE DALL'UNIVERSITÀ AL MONDO DEL LAVORO

Barbara Corleo, Ornella Giambalvo¹

1. La nascita del *placement* di Ateneo

L'attività di intermediazione fra domanda e offerta di lavoro, in Italia, già a partire dal 1948, era una funzione esclusiva dello Stato, facente capo al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, ed esercitata attraverso la rete territoriale degli Uffici di Collocamento e della Massima Occupazione.

Solo alla fine degli anni '80, dopo diversi anni dalla costituzione della Comunità Economica Europea, prende avvio il processo di riforma degli Uffici di Collocamento e solo alla fine degli anni '90, le mutate esigenze economiche e sociali spinsero il legislatore a disciplinare la materia secondo una diversa prospettiva volta alla creazione delle condizioni più adatte ad aumentare i livelli di occupazione. Si giunge così alla Legge n. 196 del 1997 (Pacchetto Treu) che istituiva le cosiddette Agenzie di lavoro interinale, autorizzate a stipulare contratti di "fornitura di lavoro temporaneo". Successivamente, con il Decreto Legislativo n. 469 del 1997, viene definitivamente abolito

1 Barbara Corleo è responsabile dell'Unità Operativa "*Placement* e rapporti con le imprese" presso l'Università degli Studi di Palermo; Ornella Giambalvo è Professore ordinario di Statistica sociale presso il Dipartimento in Scienze Economiche, Aziendali e Statistiche del medesimo Ateneo palermitano, dove esercita la delega al coordinamento delle attività di *placement*, stage e tirocinio curriculare ed extracurriculare, nonché alla firma delle convenzioni relative ai tirocini. Questo contributo è il risultato del lavoro comune delle Autrici: nello specifico, Barbara Corleo ha scritto i paragrafi 1 e 3, Ornella Giambalvo ha curato la stesura dei paragrafi 2 e 4.

il monopolio pubblico del Collocamento e vengono istituite le Agenzie private di mediazione, le quali potevano svolgere attività di incontro tra domanda ed offerta di lavoro, ma non potevano promuovere il contratto di lavoro temporaneo.

La Riforma Biagi (D. Lgs. n. 276/2003) prosegue l'opera di rinnovamento del mercato del lavoro, con il precipuo scopo di "aumentare i tassi di occupazione e promuovere la qualità e stabilità del lavoro", ampliando le competenze delle Agenzie per il Lavoro (APL), normando la procedura di autorizzazione da parte dello Stato all'esercizio della funzione di intermediazione fra domanda e offerta di lavoro e abrogando le precedenti agenzie di lavoro interinale.

La riforma Biagi definisce l'attività di intermediazione come "l'attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro, anche in relazione all'inserimento lavorativo dei disabili e dei gruppi di lavoratori svantaggiati, comprensiva della raccolta dei curricula dei potenziali lavoratori; della preselezione e costituzione di relativa banca dati; della promozione e gestione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro; della effettuazione, su richiesta del committente, di tutte le comunicazioni conseguenti alle assunzioni avvenute a seguito della attività di intermediazione; dell'orientamento professionale; della progettazione ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo" (art. 2 c. 1 lettera b).

L'attività di intermediazione consiste dunque, in primo luogo, nel favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro e, in secondo luogo, nel fornire una serie di servizi connessi di cui la legge fa un elenco esemplificativo. Nel precipuo intento di favorire l'inserimento dei giovani laureati nel mercato del lavoro, la Riforma Biagi inserisce tra i soggetti autorizzati alla attività di intermediazione domanda-offerta di lavoro le Università pubbliche e private. Per quanto di nostro interesse, la Riforma Biagi va di pari passo con la riforma del sistema universitario. Il costante cambiamento del mercato del lavoro imponeva, infatti, anche un adeguamento del sistema universitario alle esigenze del mondo produttivo. L'obiettivo non era quello di creare meri sportelli di collocamento per inserire nel mondo del lavoro i laureati ma dare una spinta strategica per ripensare l'intera offerta formativa degli atenei, responsabilizzando anche i singoli docenti nell'orientamento dei giovani e nella valorizzazione dei loro ta-

lenti attraverso forme innovative di didattica, come il metodo dell'alternanza istruzione/lavoro e l'apprendistato universitario. L'idea era quella di un adeguamento della formazione non più nozionistica per contribuire a superare il disallineamento (*mismatching*) tra le competenze richieste dalle imprese e quanto insegnato nelle nostre università.

Ai sensi dell'art. 6 di tale riforma, le Università pubbliche e private sono autorizzate alla attività di intermediazione domanda-offerta di lavoro con l'obiettivo di facilitare il collocamento (*job placement*) dei propri laureati nel mercato del lavoro. Alle Università viene chiesto di esercitare la funzione di intermediazione senza scopo di lucro, rendendo pubblici, gratuitamente per un periodo indicato dalla norma, i curricula dei propri laureati, previo consenso degli stessi.

Tale importante funzione riconosciuta alle università e svolta attraverso gli uffici placement, ha fatto assumere a quest'ultimi un ruolo centrale. Per tale motivo, si auspica che tale compito e tale importante e delicata missione possano essere sempre più valorizzati dalle governance istituzionali interne ed esterne al sistema universitario.

2. Il lavoro, le politiche attive e il *placement*: definizioni e contesto

Per chiarire cosa si intende per placement vale la pena soffermarsi sul significato del termine lavoro poiché non esiste una sua definizione univoca e universalmente accettata lasciando, pertanto, il campo a pericolosi fraintendimenti.

Nel contesto europeo si parla, ormai, di “lavoro decente”, paragonando il lavoro ad una tavola di surf che permette a chi lavora di stare in equilibrio e disegnare la propria traiettoria di vita definita come “la via buona – strada percorribile – con e per l'altro all'interno di istituzioni giuste” (Pouyaud, 2016). Spesso la tavola del surf procede per percorsi imprevedibili che possono aprire scenari ed interessi nascosti o sopiti. In questo senso il lavoro è un atto creativo, ogni giorno diverso, ma sempre bello e utile, quindi un'opera d'arte, funzionale. Il lavoro allora è uno strumento con il quale dobbiamo costruire la nostra identità (famiglia, salute e libertà).

Il lavoro decente è quindi un lavoro produttivo, svolto in modo efficace e con stile, che garantisce un equo compenso, una sicurezza sul posto di lavoro e protezione sociale, fa intravedere prospettive di crescita personale e integrazione sociale, dando piena libertà di esprimersi e di percorrere traiettorie proprie e imprevedibili (Giambalvo et al., 2020).

Le istituzioni hanno il dovere di accompagnare la ricerca del lavoro decente, per trasformare il giovane spesso disilluso perché disoccupato o, occupato annoiato o non appassionato del proprio lavoro, in un progettista, un artista, un costruttore di senso, per sé e per la collettività. In altre parole, le istituzioni devono dotare ciascuno della propria tavola del *surf* perché l'entusiasmo della realizzazione del progetto di vita crea contaminazione e innovazione, dapprima incrementale (miglioriamo di poco quello che utilizziamo), poi radicale (cambiando i paradigmi culturali). La tavola del *surf* è innovazione sana, quella naturalmente inclusiva rispetto alle differenze culturali, sociali e ambientali.

È preferibile dunque riferirsi al concetto di *Employability* che non è la ricerca di un lavoro qualsiasi, ma di un lavoro che riesca a fare esprimere un insieme di capacità, di conoscenze e di qualità personali per vivere con soddisfazione la propria esperienza professionale, con un beneficio per se stessi, per la comunità e per l'economia (Yorke, 2004).

Come viene definito il lavoro in Italia? Possiamo affrontare il tema dal punto di vista economico, statistico, politico, psicologico, sociale. Il rischio che si corre in ciascun ambito è di individuare solo un aspetto e trascurare gli altri. Tra gli addetti ai lavori si preferisce parlarne in termini giuridici. Allora si parla di contratto in tutte le sue forme: a tempo determinato, a tempo indeterminato (d.lgs 368/2001), atipico, ripartito (l. 30/2003). E ancora a tempo parziale/part time (d.lgs 61/2000). L'elenco potrebbe continuare dimostrando solo l'apparente semplicità dell'approccio giuridico che contempla solo i lavori identificati dalle forme contrattuali (incluso fra le nuove forme contrattuali anche il socio-lavoratore delle cooperative, il lavoro intermittente o a chiamata o in apprendistato) ma escludendo tutti i lavori in nero, irregolari appartenenti alla ga-

lassia della cosiddetta GIG economy o della Yolo economy (*You Only Live Once*) sviluppata grazie alle opportunità del digitale e delle attività da remoto, del lavoro interinale o in "affitto", o lavoro parasubordinato, avviato con la riforma Dini del 1995.

Quando ci si rende conto della difficoltà di parlare di lavoro dal punto di vista giuridico, si preferisce, molto più spesso, riferirsi alle definizioni dell'Istat che, si guardano bene dall'affrontare il lavoro definendo, piuttosto, l'occupato.

La definizione di occupato usata dall'Istat nella Rilevazione forze lavoro è armonizzata a livello europeo ed è coerente con quella internazionale definita dall'*International Labour Organization* (ILO) che tutti i paesi europei sono tenuti ad adottare in base ai regolamenti comunitari. Secondo l'ILO gli occupati comprendono le persone di 15 anni e più che nella settimana di riferimento:

- hanno svolto almeno un'ora di lavoro in una qualsiasi attività che preveda un corrispettivo monetario o in natura;
- hanno svolto almeno un'ora di lavoro non retribuito nella ditta di un familiare nella quale collaborano abitualmente.

I dipendenti assenti dal lavoro (ad esempio, per ferie o malattia) sono considerati occupati se l'assenza non supera tre mesi, oppure se durante l'assenza continuano a percepire almeno il 50% della retribuzione. Gli indipendenti assenti dal lavoro, ad eccezione dei coadiuvanti familiari, sono considerati occupati se, durante il periodo di assenza, mantengono l'attività. I coadiuvanti familiari sono considerati occupati se l'assenza non supera tre mesi. Anche questa definizione però non coglie i fenomeni del lavoro nero, del lavoro precario, della GIG o della *Yolo Economy*.

Nella galassia di approcci e definizioni forse è più conveniente affermare che il lavoro è il lavoratore con le sue conoscenze, competenze ed esperienze, che la cultura aziendale non può considerare una riga dei costi di bilancio. La crisi economica e quella pandemica, unitamente alla vastità dell'offerta formativa universitaria e del sistema di formazione professionale, hanno incrementato le difficoltà di accesso al mercato del lavoro, soprattutto nelle regioni meridionali

e per i lavoratori con livelli di istruzione più bassi. Durante l'ultimo decennio², queste difficoltà si sono diffuse anche tra i giovani con livelli medio-alti di istruzione (tabella 1).

<i>Residenti al Sud che lavorano al Centro-Nord</i>	
<i>Titolo di studio</i>	<i>%</i>
In possesso della laurea	41,0
Diploma scuola superiore	33,0
Diploma scuola inferiore, licenza elementare o nessun titolo	26,0

Tabella n. 1 – *Residenti al Sud che lavorano al Centro-Nord per titolo di studio. Anno 2019. Nostre elaborazioni su dati ISTAT.*

Nella fattispecie i laureati, prevalentemente del Sud del Paese, per il loro inserimento professionale, durante la crisi del 2008 e successivamente nel periodo pandemico, pur carichi di aspettative e desideri, non hanno potuto cogliere opportunità di lavoro e realizzazione personale. Gli effetti sulla disoccupazione, soprattutto giovanile e femminile, e sul calo di fatturato oltre che della chiusura di molte attività produttive sono stati molto più evidenti al centro-sud rispetto al nord, aumentando ancora di più il gap territoriale (Giambalvo, Palumbo, 2021). Oltre al fenomeno della disoccupazione qualificata (tabella 2), al Sud si assiste – più che al Centro-Nord – anche al fenomeno della sotto-occupazione³: la diffusione del lavoro irregolare e nero, l'ampia occupazione dei laureati e dei dottori di ricerca in regime di *overeducation* (svolgono il lavoro per il quale la laurea non è un requisito necessario) e di *mismatching* (svolgono un lavoro diverso da quello che avrebbero dovuto/voluto fare con il titolo di studio posseduto) impongono al legislatore e alle Università il ruolo di facilitatore dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro (Ferrante, Giambalvo, 2020).

2 Ci si riferisce al 2019 come ultimo anno che consente un confronto alla pari senza gli effetti della turbolenza creata dalla pandemia.

3 I confronti vengono effettuati con il 2019, per gli stessi motivi indicati in nota 1.

<i>Tassi di disoccupazione</i>					
		<i>2019</i>		<i>2015</i>	
<i>Area</i>	<i>Totale</i>	<i>Laureati con età fino a 34 anni</i>	<i>Totale</i>	<i>Laureati con età fino a 34 anni</i>	
<i>Centro-Nord</i>	8,1	6,2	4,9		11,4
<i>Sud</i>	17,6	10,2	11,9		31,6
<i>Italia</i>	10,0	14,8	7,1		16,2

Tabella n. 2 – *Tassi di disoccupazione dei laureati per area di residenza ed età. Anni 2015 e 2016. Nostre elaborazioni su dati ISTAT*

Il *placement* universitario ha proprio il compito di facilitare il *match* tra domanda e offerta di lavoro. Per rispondere a tale mandato, gli uffici *placement* unitamente ai legislatori sono chiamati a sviluppare le politiche attive per il lavoro (PAL) che corrispondono a tutte le iniziative messe in atto dalle istituzioni per promuovere l'occupazione e l'inserimento lavorativo, quest'ultimo inteso sia come lavoro dipendente sia come auto-impiego favorendo l'imprenditorialità. Obiettivo specifico delle politiche attive è quello di evitare che una persona rimanga a lungo disoccupata, promuovendo il passaggio ad una tutela attiva dell'individuo nel mercato del lavoro. Si parla pertanto di *workfare* (e non più solo di *welfare*) ossia uno stato sociale che tende ad aiutare il soggetto a rimanere attivo e competitivo nel mondo del lavoro.

Coerentemente con l'agenda di Lisbona e la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), le PAL mirano a realizzare in modo coordinato un insieme di misure in materia di lotta alla disoccupazione, articolate inizialmente nei quattro obiettivi fondamentali (i cosiddetti pilastri SEO):

- occupabilità: accrescere le capacità di trovare lavoro;
- imprenditorialità: sviluppare lo spirito imprenditoriale;
- adattabilità: favorire l'adeguamento ai mutamenti del mercato del lavoro;
- pari opportunità: rafforzare le politiche di uguaglianza delle opportunità per tutti.

Nel 2003 la SEO in linea con i quattro pilastri iniziali, ha individuato tre macro obiettivi:

- 1) raggiungere la piena occupazione;
- 2) migliorare la qualità e la produttività del lavoro;
- 3) rafforzare la coesione e l'inclusione sociale.

È in questo solco che si innesca il lavoro del *Placement* universitario che, di concerto con le istituzioni deputate al governo in materia (Regioni e Province autonome), disegnano le politiche attive per il lavoro concretizzandosi prevalentemente in servizi e azioni rivolti a laureati, e ormai anticipati anche agli studenti, volti a favorire la migliore transizione possibile dall'Università al mondo del lavoro. Per tali attività in luogo degli uffici di *placement* sembra più pertinente parlare di *career service* e di *networking*, uffici e reti che si sviluppano attraverso la progettazione di attività e iniziative con il proposito di migliorare la comunicazione tra servizi di *Placement* e il tessuto produttivo che può offrire opportunità lavorative agli studenti. Si punta su un percorso di accompagnamento e sostegno, a supporto degli studenti, per agevolare l'inizio della carriera professionale dei laureati, che si sviluppa lungo l'intero percorso universitario (Candia, Cumbo, 2015).

Il *placement* dell'Ateneo di Palermo, per incidere maggiormente nella programmazione e nell'attuazione delle PAL, si è fatto promotore nel 2014 della costituzione della rete regionale del *Placement* coinvolgendo le altre università del territorio siciliano (Enna, Catania e Messina).

Gli obiettivi della rete regionale del *Placement* universitario, unico esempio in materia di sistema efficace sul territorio nazionale, sono, tra gli altri:

- ricercare ed individuare finanziamenti europei per sviluppare progetti comuni al fine di accrescere la provvigione di servizi di *placement* presso le Università siciliane;
- accrescere la presenza degli imprenditori nelle attività delle università, ideando, sperimentando e promuovendo appropriati ed

- innovativi progetti di mobilità con il coinvolgimento degli imprenditori;
- sintonizzarsi con il mondo dell'impresa, definendo abilità e competenze necessarie agli studenti per sviluppare un approccio orientato all'impresa all'interno delle università;
- cercare di divenire punto di riferimento operativo per leggi e regolamenti locali concernenti lo specifico settore professionale;
- promuovere rapporti con enti pubblici o privati operanti nel medesimo settore in sede locale, nazionale, sovranazionale ed internazionali.

Nell'ottica quindi di tendere sempre al rafforzamento dell'inserimento lavorativo dei laureati siciliani, soprattutto in un momento storico di grande crisi occupazionale ancor più sentita nel meridione, la rete del *placement* siciliano ultimamente ha preso parte a tavoli tecnici istituiti presso la regione siciliana per la programmazione delle azioni a favore della diffusione dell'apprendistato di alta formazione e per il finanziamento di attività di tirocinio extracurricolare di alto profilo e di lunga durata presso i dipartimenti regionali.

3. Le attività e gli eventi di *placement* dell'Ateneo di Palermo: un confronto prima e durante la pandemia

Il *Placement* d'Ateneo organizza attività di incrocio domanda-offerta di lavoro ed eventi che possano aiutare gli studenti e i laureati a ridurre i tempi di transizione tra il conseguimento del titolo di studio e l'inserimento nel mondo del lavoro. Le attività che rientrano nel quadro delle azioni di sistema del *Placement* dell'Università di Palermo sono:

- *front-office* per studenti/laureati e aziende che si concretizza in attività informative volte a far conoscere i Servizi di *Placement*, le opportunità del momento (incentivi all'assunzione, bandi, programmi regionali e nazionali volti a favorire l'occupazione) e le modalità di iscrizione e utilizzo della *job-bank* d'Ateneo;
- *recruiting Day* e *career Day* ovvero eventi durante i quali gli stu-

denti e i laureati hanno l'opportunità di entrare in contatto con i Manager e i Responsabili delle Risorse Umane delle aziende partecipanti. Durante gli eventi, è possibile prendere parte alle presentazioni aziendali, consegnare il proprio curriculum e sostenere colloqui individuali;

- organizzazione di eventi/seminari ideati con l'obiettivo di far conoscere a studenti e laureati dell'ateneo la spendibilità del proprio titolo di studi ovvero i possibili sbocchi occupazionali, i profili professionali, le competenze tecniche e personali (*soft-skills*) richiesti dal mercato del lavoro;
- partecipazione ad eventi organizzati da enti esterni con l'obiettivo di creare un ponte diretto tra il mondo dello studio e il mondo del lavoro (webinar, *recruiting day*, *contest*, etc.);
- gestione del portale web per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro nel quale i laureati possono compilare e aggiornare il proprio curriculum, visualizzare le offerte di lavoro/stage e inviare la propria candidatura e le aziende possono pubblicare gli annunci (lavoro/stage);
- promozione delle PAL (Politiche Attive per il Lavoro) come l'Apprendistato di Alta Formazione;
- convenzioni e partenariati (Terza Missione) dirette ad attivare processi di sviluppo territoriale con gli *stakeholder* attraverso la sottoscrizione di convenzioni e protocolli di intesa con le più importanti Agenzie per il Lavoro, Enti ed Associazioni datoriali al fine di collaborare in sinergia per la generazione e la condivisione circolare di opportunità di lavoro qualificato, nell'ottica di portare l'Ateneo verso un ruolo centrale nella società;
- partecipazione a progetti/bandi/avvisi pubblici con la finalità di rafforzare le azioni del *placement* sul territorio sia regionale che nazionale;
- servizio di consulenza, in presenza e on line, disponibile per tutta l'utenza (aziende e studenti/laureati).

In particolare, nel 2021 sono state gestite 8137 aziende registrate nella banca dati d'ateneo dove sono contenuti circa 90.000 curricula di laureati; sono stati pubblicati 1698 annunci di lavoro e le aziende hanno consultato 8400 curricula di laureati. Sono stati organizzati

19 *Recruiting Day* e 2 *Career Day* d'Ateneo con 41 aziende partecipanti.

Durante la pandemia gli uffici *Placement* hanno dovuto convertirsi ed erogare i servizi essenziali a distanza. Di seguito si descrivono gli esiti del confronto fra le attività pre-pandemia, svolte in presenza, e quelle durante la pandemia, svolte a distanza. Il confronto è stato effettuato considerando gli eventi del primo quadrimestre del 2019 (pre-pandemia) e del primo quadrimestre del 2021 (in piena terza ondata della pandemia). Le attività svolte nel 2020 sono state escluse dal confronto perché fino a febbraio le attività sono state svolte in presenza e solo a fine aprile si è diventati operativi ad offrire servizi di *placement* a distanza.

Il primo dato interessante è che dopo un primo periodo di adattamento (di infrastrutture digitali, organizzative del personale dell'ufficio *Placement*, ecc.) il numero di eventi organizzati in presenza e on-line è identico (tabella 3). Ciò a sottolineare come il cambio di paradigma e la capacità di adattamento e di flessibilità dei protagonisti dell'evento (aziende, studenti/laureati e personale tecnico amministrativo di UNIPA) abbiano concorso a mantenere gli stessi standard di servizi e opportunità per i nostri laureati (Bono et al., 2021).

Totale	Periodo	
	Pre-pandemia (2019)	Durante la pandemia (2021)
Eventi	7	7
Numero Partecipanti	271	361

Tabella n. 3 – Aziende e partecipanti agli eventi di *recruiting* organizzati prima e durante la pandemia da Covid-19

Il numero costante di eventi (nel caso di *recruiting* coincidono con il numero di aziende) è un risultato più che positivo: in piena terza ondata della pandemia, con molte delle attività produttive del Paese chiuse per rispetto delle indicazioni legislative vigenti, con la città di Palermo dichiarata zona rossa, che le aziende mostrino lo stesso interesse e lo stesso impegno e investano il loro tempo in atti-

vità di incontro con i laureati per offrire un'opportunità di lavoro, è un ottimo risultato.

L'altro importante risultato è l'incremento relativo del 33,2% del numero di partecipanti in modalità da remoto rispetto alla modalità in presenza. Le motivazioni sono facilmente attribuibili alla maggiore disponibilità di tempo (con la pandemia si è diventati poveri di spazio ma ricchi di tempo) (Becchetti, 2020); alla minore fatica nel seguire un evento da casa rispetto al dover prendere mezzi e recarsi personalmente all'incontro; al minor costo da sostenere per partecipare all'evento; al maggior desiderio di confrontarsi e di aprirsi al mercato del lavoro pensando al proprio futuro.

Solo un'azienda che fa capo alla grande distribuzione, fidelizzata all'ateneo in un rapporto ormai consolidato nel tempo, ha chiesto e svolto in entrambi i periodi il *recruiting day*. Le altre aziende differiscono per tipologia e mercato. Nello specifico, nel primo quadrimestre del 2019 le aziende si sono rivolte a UNIPA per l'organizzazione del recruiting per la selezione di infermieri da destinare al mercato estero o per cercare risorse da inserire nella grande distribuzione, ma soprattutto nell'ambito della consulenza per fornitura di servizi (anche legati alla digitalizzazione). Nel primo quadrimestre del 2021, in piena terza ondata dei contagi, si notano anche grandi aziende che forniscono consulenze assicurative e che forniscono soluzioni per software e sistemi digitali. Pertanto le professionalità richieste – tramite questo canale e nei primi quadrimestri presi a confronto – insistono sui laureati in Ingegneria, Economia, Statistica. Nel 2021 si notano anche richieste di laureati in Scienze della Comunicazione, Scienze Politiche, Giurisprudenza. Una nota interessante è la ripresa della ricerca di laureati da inserire nelle linee produttive legate alle telecomunicazioni.

4. Conclusioni

Il lavoro non si trova ma si crea. Se è veramente così, alle istituzioni spetta il compito di rimuovere gli ostacoli perché si crei lavoro e perché questo sia garantito. Ma non solo a loro.

La prima urgenza è rimuovere gli ostacoli che continua oggi a in-

contrare chi il (buon) lavoro lo può creare; occorre superare la mentalità che alimenta la corsa al ribasso sui costi del lavoro.

Il lavoro si crea solo se si è capaci di valorizzare e custodire la ricchezza degli aspiranti lavoratori: motivazione, autonomia, iniziativa, fantasia, relazione, versatilità, responsabilità, immaginazione, emozione, passione. In sintesi: amore per la propria storia, fiducia verso la propria terra.

Il lavoro è la misura della reputazione di una Istituzione (governo) e di un territorio. Per invertire il quadro disarmante evidenziato da tutti gli indicatori economici che vedono la Sicilia occupare gli ultimi posti nella graduatoria nazionale ed europea, occorre, con convinzione, investire sullo sviluppo delle aziende nel territorio, unico volano per incrementare il lavoro fornendo ai laureati la tavola da surf con la quale disegnare le proprie traiettorie lavorative.

La costanza delle attività di intermediazione fra domanda e offerta di lavoro e, nello specifico, di recruiting delle aziende anche in piena pandemia, da parte del *placement* dell'Ateneo di Palermo, dopo un primo momento di comprensibile smarrimento del 2020, confermano lo scenario già designato di notevoli opportunità di inserimento lavorativo dei giovani, altre che nel settore sanitario, nei settori informatico e gestionale cioè di quei profili che dovranno accompagnare e stimolare il processo di innovazione delle organizzazioni produttive, soprattutto sul versante della digitalizzazione (Giambalvo, Palumbo, 2020).

La radicalità, l'ampiezza e la durata della pandemia hanno determinato, inevitabilmente, un punto di svolta che richiede da parte di tutti un ulteriore sforzo per traghettarci verso un profondo cambiamento dell'idea di Paese votato al progresso e all'innovazione. È il compito di tutti ma in primo luogo delle istituzioni soprattutto quelle che operano nel campo educativo.

Le attività online garantite dagli uffici *placement* sono da considerarsi un atto dovuto. Le azioni e le attività online svolte dall'ufficio *Placement* dell'ateneo di Palermo nello specifico, come dimostrano i dati brevemente commentati nel paragrafo precedente, hanno avuto un buon impatto sugli studenti. Si è scoperto che la modalità online è quindi un'alternativa utile anche a dimostrare, ai propri studenti e ai propri laureati, di esserci, di essere resilienti al punto da adattarsi

a una nuova condizione senza perdere entusiasmo. Ciò vale anche per le aziende con un conseguente ritorno di immagine.

Per non lasciare indietro alcuno, ed è la sfida di tutte le agenzie educative, università comprese, è diventato sempre più urgente fornire agli studenti quel mix di competenze e quella contaminazione dei saperi ormai indispensabili per potersi inserire nel mercato del lavoro.

L'Università degli Studi di Palermo, attraverso l'ufficio *Placement*, è consapevole di coprire un ruolo che nel prossimo futuro diventerà sempre più importante nell'ambito della difficile ma stimolante attività di inter-mediazione fra domanda e offerta di lavoro, fra il mondo produttivo e il mondo dei giovani laureati.

In questa prospettiva siamo fiduciosi sugli effetti moltiplicativi (non solo economici) per le generazioni a seguire della misura economica a sostegno dei paesi della Comunità europea, ovvero sul *Next Generation EU* plan.

Riferimenti bibliografici

- Becchetti L. (2020). Nuovo coronavirus: una rivoluzione di punti di vista e priorità. In C. Caporale, A. Pigni (Eds.), *Pandemia e resilienza, Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19* (pp. 39-45). Roma: CNR Edizioni.
- Bono R., Corleo B., Giambalvo O., Tiralongo C. (2021). La mediazione domanda offerta di lavoro ai tempi del Covid. *Le Nuove Frontiere della Scuola*, 56, 69-83.
- Candia G., Cumbo T. (2015). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement* 2015. Roma: Italia Lavoro.
- Decreto Legislativo del 23 dicembre 1997, n. 469. *Conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro*. Roma.
- Decreto Legislativo del 25 febbraio 2000, n. 61. Attuazione della direttiva 97/81/CE relativa all'accordo-quadro sul lavoro a tempo parziale concluso dall'UNICE, dal CEEP e dalla CES. Roma.
- Decreto Legislativo del 6 settembre 2001, n. 368. *Attuazione della direttiva 1999/70/CE relativa all'accordo quadro sul lavoro a tempo determinato concluso dall'UNICE, dal CEEP e dal CES*. Roma.

I servizi di *placement* per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro

- Decreto Legislativo del 10 settembre 2003, n. 276. *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro*. Roma.
- Ferrante F., Giambalvo O. (2020). Strategie di manutenzione dei percorsi formative per alimentare il successo occupazionale dei laureati. In M. Attanasio, O. Giambalvo, M. Porcu, G. Ragozini (Eds.), *Verso Nord, Le nuove e vecchie rotte delle migrazioni universitarie* (pp. 64-102). Milano: FrancoAngeli.
- Giambalvo O., Palumbo S. (2021). Il lavoro dei giovani ai tempi della pandemia. *Le nuove frontiere della Scuola*, 54, 76-88.
- Giambalvo O., Bono R., Tiralongo C. (2020). I Millennial e i Nativi Digitali fra consapevolezza e sfide per il lavoro 4.0. Un esempio di buone prassi sperimentato dall'U.O. Placement dell'Ateneo di Palermo. *Le nuove frontiere della Scuola*, 52, 51-66.
- Legge n. 196 del 1997. *Norme in materia di promozione dell'occupazione*. Roma.
- Legge 14 febbraio 2003, n. 30. *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*. Roma.
- Pouyaud J. (2016). Lavoro decente: tra la ricerca e le buone pratiche. *Atti del XVI Convegno SIO. Letà dell'incertezza: Orientamento e Life Design nel 21° secolo*. Milano 13-16 ottobre.
- Yorke M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: Some Student Perspective. *European Journal of Education*, 39, 409-427.

TERZA PARTE

Ricerche empiriche sull'orientamento
a scuola e in università

I. PROMUOVERE IL *WORK-BASED LEARNING* PER FACILITARE LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

Valerio Massimo Marcone¹

1. I “nuovi impulsi” per una formazione duale

Negli ultimi dodici mesi abbiamo assistito a due impulsi importanti da parte delle Politiche educative, formative e attive del lavoro nella prospettiva di rafforzare la formazione duale a partire dalle scuole.

Il primo è quello dettato dal PNRR, in particolare all'interno della “*Missione 4 Istruzione e ricerca*” e la “*Missione 5 Politiche del lavoro*” (Componente 1).

Occorre sottolineare che la *Mission “4”* del PNRR nella sua interezza sembra caratterizzata da una forte interconnessione tra istruzione, formazione, ricerca e lavoro tra il settore pubblico e quello privato a vari livelli (Marcone, 2021), tra cui, quello governativo (MIUR, MISE): dalla riforma degli ITS, al potenziamento dei dottorati industriali, al miglioramento dei processi di reclutamento e formazione degli insegnanti (componente 1); dal rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese alla promozione dell'assunzione dei ricercatori nelle imprese (componente 2).

La *Mission “5”* (Componente 1) dall'altra parte si pone come obiettivi prioritari, oltre a quello di potenziare le politiche attive del mercato del lavoro e sostenere i lavoratori in transizione e disoccupati

1 Valerio Massimo Marcone ha conseguito il titolo di PhD in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Attualmente è docente a contratto presso l'Università Mercatorum. È membro del gruppo SIPED di “Pedagogia del Lavoro”.

di lunga durata nell'ambito del nuovo Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei lavoratori (GOL), di promuovere l'acquisizione di nuove competenze da parte delle nuove generazioni favorendo il *matching* tra il sistema di istruzione e formazione e il mercato del lavoro, mediante il rafforzamento del "Sistema Duale" e dell'istituto dell'apprendistato. In particolare è dedicata un'azione specifica "Investimento 1.4. Sistema duale"² nell'ambito del contesto più ampio promosso dal "Piano nazionale nuove competenze", finalizzata a rafforzare i percorsi di alternanza formativa favorendo un approccio sempre più orientato al *learning on the job*.

Il secondo impulso è dettato dall'approvazione della Camera (l'11 gennaio 2022) sull'introduzione delle competenze non cognitive, che prevede in particolare l'avvio a partire dal prossimo anno scolastico di una sperimentazione nazionale triennale per *"attività finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle scuole di ogni ordine e grado, contemporanea ad un'attività di formazione dei docenti"*.

Come evidenzia il Ministro dell'Istruzione Bianchi, *"questo provvedimento contribuisce a costruire una scuola che mira alla formazione di qualità, per tutti e per ciascuno, e allo stesso tempo è luogo di relazioni. In altre parole una scuola che educa cittadine e cittadini consapevoli delle proprie capacità e inclusiva"*.

Le finalità principali dell'introduzione delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici di I e II grado dettate dalla proposta di legge sono da ricondurre in particolare alle questioni oramai note della povertà educativa e della dispersione scolastica.

Il ricorso massivo da parte delle istituzioni educative alla didattica a distanza nei primi mesi del *lockdown* e successivamente una formazione in modalità mista, ha contribuito a limitare le opportunità di scambio, dialogo e dibattito degli studenti, che naturalmente avviene in classe; tale limitazione ha contribuito a rendere esponenziale, purtroppo, i tassi di abbandono e dispersione scolastica, specie nel

2 Con il Decreto Direttoriale n. 54 del 22 luglio 2022 è stata assegnata alle Regioni e alle province autonome una prima quota del 20% pari a 120 milioni del totale assegnato a questo intervento.

Mezzogiorno, pesantemente colpito. Ad incentivare e favorire il fenomeno inoltre sono le condizioni socio-economiche e familiari dello studente. Gli abbandoni precoci sono sempre più presenti in famiglie in cui i genitori presentano un basso grado d'istruzione e vedono la formazione scolastica come un elemento, un'opportunità non perfettamente funzionale all'inserimento dei propri figli nel mondo del lavoro³.

L'impatto della pandemia insieme alle cause tradizionali della dispersione scolastica, ha manifestato la comparsa di nuovi fattori che hanno creato un effetto acceleratore influenzando il fenomeno dell'abbandono, come la mancanza di strumenti tecnologici, l'assenza di connessione e lo scarso sostegno familiare limitando in molti casi la possibilità di mettere in atto le azioni che si sono fino ad oggi dimostrate efficaci nel contrastare il fenomeno, quali una congrua offerta di tempo pieno e la promozione di forma di collaborazione tra pari e la cura delle relazioni.

L'altro "fenomeno storico" di dispersione giovanile oramai radicato nel nostro Paese è quello dei cosiddetti *Neet*⁴. Anche qui come per il fenomeno della dispersione scolastica ha inciso fortemente la pandemia Covid 19: dall'aumento dell'insicurezza nello studio e nel lavoro ai problemi legati alle relazioni sociali e alla salute mentale, resi ancora più rilevanti dalla mancanza di misure a sostegno del reddito e dell'occupazione giovanile dalla mancanza di misure a sostegno del reddito e dell'occupazione giovanile.

Anche per i *Neet* inoltre incidono altri due fattori rilevanti relativi al divario di genere e quello territoriale. In particolare per

- 3 Dal Report ISTAT 2021 emerge che in Italia già nel 2020 nel pre-COVID la quota dei "dispersi" era stimata al 13,1%, pari a 543 mila giovani, in leggero calo rispetto all'anno precedente e in generale molto inferiore rispetto al passato (era il 15% nel 2014 e il 19,6% nel 2008). Tuttavia, nonostante gli evidenti progressi nel contrasto del fenomeno, la percentuale di dei giovani che abbandonano precocemente rimane più alta della media UE, che per il 2020 si attesta al 9,9%.
- 4 Secondo i dati ISTAT 2021, sono oltre 2 milioni i ragazzi e ragazze (25 a 34 anni) che non studiano, né lavorano. Un numero in crescita rispetto al 2020: più di 97 mila ragazzi nell'ultimo anno sono usciti da percorsi lavorativi o di studio. (è il dato peggiore in Europa dopo Turchia, Montenegro e Macedonia).

quanto riguarda il primo, è inattivo il 25% delle ragazze in Italia, contro il 21,3% dei ragazzi. Secondo una ricerca OCSE (2021) le giovani donne hanno meno probabilità di trovare un impiego rispetto ai loro coetanei uomini. Nel nostro Paese solo il 30% delle donne tra i 25 e i 34 anni con un diploma di istruzione secondaria di primo grado ha trovato un impiego nel 2020, rispetto al 64% degli uomini.

Di fronte a tale scenario dunque così *disruptive* e mutevole in termini di povertà educativa, lavorativa e relazionale e di nuove forme di disuguaglianza sociale, i nuovi impulsi indicati dai policy makers sono in correlazione con alcuni aspetti degli scenari del lavoro sui quali la pedagogia del lavoro si interroga da più di un decennio tra i quali si ricorda:

- l'esigenza di contrastare le condizioni che generano la disoccupazione in particolare quella giovanile (la persistenza di una percentuale significativa di *Neet*);
- l'esigenza di valorizzazione dell'istruzione e formazione professionale non solo come "seconda o terza scelta" per l'allievo;
- l'esigenza di ripensare ecosistemi educativi che possano capacitare una formazione integrale ed armonica degli studenti nell'affrontare le transizioni al lavoro.

2. La formatività del *work-based learning*

2.1 *La ratio*

Le Politiche Europee per l'occupabilità, nell'ultimo decennio sono sempre più indirizzate verso modelli di apprendimento basato sul lavoro al fine di contrastare la disoccupazione giovanile e ridurre il deficit di competenze nelle transizioni al lavoro.

Il Comunicato di Bruges del 2010 già sottolineava come "*il work based learning è un modo per permettere agli individui di sviluppare il proprio potenziale*". Le stesse conclusioni di Riga del 20 giugno 2015, rimarcavano come "*le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di*

domani” e che quindi fondamentale è il ruolo della formazione professionale e dell’apprendimento sul lavoro.

Nel 2016, anche la *New Skills Agenda* ha lanciato un messaggio forte: “*low-skilled adults should be helped to acquire a wider set of skills*”, promuovendo quattro linee strategiche di intervento: *migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle skill; rendere le qualificazioni più visibili e comparabili; sviluppare una “nuova intelligenza” delle skill e garantire più ampie informazioni per migliori scelte di carriera.*

La qualità del *work-based learning* dunque è un aspetto centrale all’interno delle *Policy* Europee per il miglioramento della qualità dell’istruzione e della formazione professionale.

Il Cedefop (Agenzia Europea per lo sviluppo professionale dei lavoratori) nel 2011 ha definito il *work based learning* (d’ora in poi WBL) come “*l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale*” (Cedefop, 2011). In altri termini, il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti (Perotti, 2015)

Il termine inglese tradotto in italiano come “apprendimento basato sul lavoro” o “apprendimento in contesti lavorativi”, si riferisce non soltanto ad un processo di acquisizione di competenze in ambito non formale (sul luogo di lavoro), ma a qualsiasi forma o programma di apprendimento che integri una dimensione lavorativa ed esperienziale nel percorso educativo e formativo (Balduini, Fiacco, Violi, 2016).

Anche in letteratura il WBL viene frequentemente descritto come “*l’insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d’aula*” (Bailey 2004; Raelin, 2008; Yasso, 2010; Ryan, 2012)

La metodologia del WBL può essere utilizzata nella formazione

iniziale dei giovani (IVET: *Initial vocational educational training*) e nella formazione continua dei lavoratori (CVET: *Continuing Vocational Training*).

La Commissione Europea (2013) ha individuato nel sistema WBL tre principali modelli:

1. Il primo modello è quello dell'*apprendistato o schemi di alternanza*, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all'interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*. Si tratta di periodi complementari e che si alternano (su base settimanale/mensile/annuale) all'istruzione ricevuta all'interno degli istituti. Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come il "sistema duale". In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende.
2. Il secondo modello è il *sistema di istruzione e formazione professionale scolastico* che *include periodi di formazione nelle aziende*. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e *work-place-ment* che sono generalmente previsti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva.
3. Infine l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di *apprendimento basato sul lavoro* che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre "simulazioni" dell'ambiente imprenditoriale e professionale (la nostra impresa formativa simulata). L'obiettivo è quello di creare ambienti di lavoro e vita reale e anche stabilire contatti di cooperazione con le aziende.

2.2 | benefici

Per quanto riguarda i benefici i percorsi caratterizzati da una logica di apprendimento duale presentano diversi vantaggi sia per lo studente che per il datore di lavoro.

L'apprendistato in particolare, rappresenta uno strumento importante), per migliorare la transizione dei giovani *verso* il mercato del lavoro.

Si è notato infatti che i Paesi con sistemi strutturati di VET e schemi di apprendistato consolidati (per esempio: Austria, Danimarca, Germania e Svizzera) tendono a registrare risultati migliori in termini d'impiego giovanile, e una più rapida transizione verso il mercato del lavoro.

A tal fine per incoraggiare lo sviluppo dell'apprendistato, la Commissione europea ha lanciato nel luglio 2013 "*L'Alleanza europea per l'apprendistato*" (*EFAA, European Alliance for apprenticeships*) che riunisce Stati Membri dell'UE, parti sociali, imprese, altri attori rilevanti e la Commissione Europea per lo sviluppo di schemi di apprendistato/apprendimento sul luogo di lavoro di elevata qualità.

Occorre sottolineare d'altra parte che non è ancora pienamente diffusa, la consapevolezza dell'elevato valore aggiunto apportato da questa metodologia formativa.

In molti paesi, continua a persistere il bisogno di sviluppare una diffusa convinzione che il WBL abbia un significativo valore educativo per un gran numero di studenti (Bailey, 2004).

Dalla prospettiva del discente il WBL presenta numerosi benefici. Di seguito riporto una descrizione sintetica⁵:

- *Abilità specialistiche, competenze tecniche e conoscenze tacite.* Il WBL rappresenta un metodo efficace per lo sviluppo della professionalità, delle abilità e delle competenze rilevanti per una particolare professione o uno specifico posto di lavoro. A causa della stretta correlazione esistente tra l'apprendimento, le attività la-

5 Per ulteriori approfondimenti vedasi Commissioni (2013), *Work-based learning in Europe – Practices and Policy Pointers*.

vorative reali e la natura dei meccanismi che sottendono il WBL (apprendere tramite l'esperienza), lo sviluppo di abilità tecniche e di conoscenze relative all'attività svolta va di pari passo con l'acquisizione di conoscenze tacite (*know-how* e conoscenze procedurali) tipiche di ogni occupazione, tanto accademica che non accademica.

- *Abilità trasversali, competenze ed atteggiamenti.* Le abilità tecniche da sole non sono più considerate sufficienti nell'attuale mercato del lavoro. Competenze sociali e personali (comunicazione, lavoro di squadra e capacità di relazionarsi con i clienti), competenze generali (capacità di pianificazione e di risoluzione delle problematiche come l'essere intraprendenti, profondamente motivati e pronti all'assumersi rischi) sono oggi più importanti che mai. Molte di queste competenze sono difficili da sviluppare al di fuori del mondo del lavoro reale, come ad esempio avviene nel caso dell'atteggiamento verso il lavoro, inclusa la capacità di assumersi le responsabilità, di rispettare le scadenze e saper agire a seconda della situazione.
- *Socializzazione e motivazione.* Un numero crescente di ricerche ci mostra che il WBL, oltre a facilitare l'acquisizione di abilità tecniche e professionali, è anche in grado di fornire le condizioni per favorire la socializzazione all'interno dell'ambiente lavorativo.

In definitiva il WBL facilita la transizione scuola-lavoro preparando i giovani e gli studenti al mondo del lavoro attraverso esperienze di lavoro reali. Tali esperienze presentano un doppio vantaggio; da una parte i discenti, attraverso il WBL, possono acquisire certe abilità e competenze in maniera più efficace, mentre dall'altra parte essi, avendo già effettuato un primo passo nel mercato del lavoro, saranno avvantaggiati considerato che l'obiettivo dei datori di lavoro è quello assumere i candidati migliori⁶

6 Dai dati elaborati in sede europea emerge che i processi di transizione dalla scuola al lavoro possono essere più veloci del 14% per i giovani che hanno avuto esperienze *work based*.

2.3 La ricerca

La domanda chiave che ci poniamo è la seguente: come può una formazione centrata su un approccio *work-based*, contribuire a generare nel soggetto un nuovo set di valori, codici riflessivi, di significato, dunque quell’“abito professionale” richiesto dal mercato del lavoro attuale e futuro?

Da qui vorrei riflettere in estrema sintesi su alcune elementi significativi emersi dalla mia ricerca di Dottorato in Scienze della Formazione che nella quale ho esplorato il tema del *work based learning* (Marcone, 2018). La ricerca ha inteso individuare e comprendere alcune variabili formative caratterizzanti i processi di WBL all’interno di “pratiche” differenti dalla tradizionale formazione d’aula, quali l’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro. La motivazione della ricerca nasce dalla consapevolezza che le esperienze formative dei discenti coinvolti nei percorsi di WBL, debbano essere osservate non solo e non tanto nella misura di “quanto” i giovani apprenderanno e non solo in un’ottica di occupabilità, ma in particolare rispetto alle *caratteristiche dei processi cognitivi* attivati, alla rilevanza delle *modificazioni del rapporto con i saperi*, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati. Si tratta, in sostanza, di comprendere quale siano gli effetti delle esperienze lavorative sul piano formativo rispetto alle strutture cognitive dei soggetti, e quindi su un piano di lungo periodo e di trasferibilità della disponibilità ad apprendere (Alberici, 2008).

Da qui la riflessione sul tema centrale del progetto di ricerca : la categoria pedagogica della “formatività”. Secondo Umberto Margiotta (2015) “formativo” non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “*significante*” azioni volte alla creazione di valore.

Il problema formativo consiste nel porre i soggetti in condizione di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento, attraverso strumenti gestionali che rispettino la significatività di sé all’interno della pluralità ambientale e delle comunità alle quali appartengono o con cui interagiscono (Wenger, 2006).

La ricerca inoltre ha inteso esplorare altre questioni, in particolare il ruolo formativo dell’insegnante di scuola secondaria in un ottica

di *Tutorship* agentiva e la relazione educativa che si viene a generare tra l'insegnante e lo studente-tirocinante.

La ricerca empirica al fine di indagare la “formatività” del WBL, ha richiesto la costruzione di un dispositivo pedagogico denominato “Tassonomia di Indicatori di qualità del WBL” (TIQ), inteso quale ipotetico strumento utile per la formazione dei docenti in ottica di *tutorship* e per il monitoraggio dei processi di WBL.

Tale dispositivo è stato suddiviso su cinque indicatori: 1. *Riflessività*; 2. *Partecipazione*; 3. *Agentività*; 4. *Capacitazione*; 5. *Generatività*. Ciascun indicatore a sua volta “contiene” due dimensioni formative.

Di seguito si riporta la tabella descrittiva della Tassonomia⁷:

<i>Indicatori</i>	<i>Descrizione</i>
1) RIFLESSIVITÀ Dimensioni: - <i>Auto-consapevolezza</i> - <i>Auto-orientamento</i>	Il discente è in grado di esercitare su di sé un'azione conoscitiva rispetto alla pratica professionale (conoscenza in azione), anche attraverso la mediazione del tutor? Il discente è in grado di elaborare in modo autonomo obiettivi di sviluppo del suo percorso di apprendimento basato sul lavoro con particolare attenzione a migliorare ai suoi punti di forza (“maestria professionale”)?
2)PARTECIPAZIONE/ RESPONSABILITÀ Dimensioni: - <i>Identità</i> - <i>Responsabilità</i>	Il discente riesce ad elaborare in modo personale una partecipazione consapevole alle attività lavorative relative al suo percorso di apprendimento , configurando la sua identità, nei diversi contesti relazionali.(scuola, azienda)? Il discente è in grado di elaborare comportamenti “responsabili” nel contesto degli apprendimenti sul lavoro (idea di impegno reciproco, di valori condivisi, legittimazione della propria “membership “nel gruppo)?

⁷ Per ulteriori approfondimenti vedasi Marcone (2018).

<p>3) AGENCY</p> <p>Dimensioni:</p> <p>- <i>Sviluppo personale</i></p> <p>- <i>Self efficacy</i></p>	<p>Il discente è in grado di individuare le mete del suo sviluppo professionale negoziando anche con il tutor obiettivi formativi a medio lungo raggio?</p> <p>Il discente è in grado di sviluppare in maniera autonoma le proprie potenzialità in modo efficace?</p>
<p>4) CAPACITAZIONE</p> <p>Dimensioni:</p> <p>- <i>Progettualità</i></p> <p>- <i>Funzionamenti</i></p>	<p>Il discente è in grado di esercitare a livello progettuale la sua capacità d'agire, perseguendo i propri obiettivi come valori attraverso relazioni negoziali con il tutor e il gruppo?</p> <p>Il discente riesce a sviluppare in maniera osservabile, abilità d'azione relativamente al contesto professionale che caratterizza il suo processo di apprendimento sul lavoro?</p>
<p>5) APPRENDIMENTO GENERATIVO</p>	<p>Il discente ha acquisito gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?</p>

Tabella n. 1 – *Tassonomia di indicatori di qualità del WBL*

Fonte: Elaborazione personale

La ricerca empirico-descrittiva inoltre ha previsto l'utilizzo di strumenti quali- quantitativi: focus group, la somministrazione di questionari di auto-valutazione ed interviste semistrutturate agli attori coinvolti nei processi formativi relativi ai casi di studio oggetto di indagine (studenti, tutor, dirigenti)⁸ coinvolti in due casi di studio: il primo relativo ad un progetto di alternanza scuola –lavoro; il secondo su un progetto di apprendistato.

Per quanto riguarda il primo caso di studio la raccolta dei dati quali-quantitativi (*focus group*, questionari) ha consentito di elaborare

8 Per il caso di studio sull' *alternanza scuola-lavoro*, ho scelto di svolgere la ricerca sul campo in un Istituto Tecnico, un Liceo nella regione Lombardia (Mantova) e un Istituto Tecnico nella regione Abruzzo (Avezzano). La scelta di tale campione è confluita su due regioni così diverse, per storia, contesto di lavoro, contesto scolastico, al fine di poter rilevare alcuni elementi di differenziazione nel contesto dell'alternanza scuola-lavoro.

una mappatura su nove percezioni significative degli studenti coinvolti nel percorso di alternanza-scuola-lavoro che riporto sinteticamente nella tabella seguente.

<i>Learner's conceptions</i>	<i>Descrizione</i>
1. Percezione della separazione dei due mondi (scuola-lavoro)	Allo studente non sfugge il diverso posizionamento dei due mondi sia per quanto riguarda gli stili di comunicazione che per i comportamenti previsti e accettati
2. Difficoltà di transfert degli apprendimenti nella maggioranza dei casi degli studenti	Lo studente non riesce a cogliere con chiarezza i nessi logici e metodologici tra quanto è appreso in aula e quanto sul luogo di lavoro
3. Acquisizione di responsabilizzazione dei comportamenti sul lavoro	Lo studente si sente investito di attese e responsabilità completamente diverse nei contesti di lavoro nel senso che in questi ultimi che si evidenzia la percezione di responsabilità
4. Auto-orientamento	Lo studente acquisisce una maggiore consapevolezza della sua "vocazione professionale" comprendendo quali siano le attività più o meno congeniali per il suo futuro
5. Relazionalità collaborativa	Lo studente sul luogo di lavoro comprende il valore aggiunto della "relazione di aiuto" con il collega o con l'adulto esperto più di quanto può avvenire in aula
6. Incremento capacità riflessiva	Lo studente comprende il valore del tutor come mediatore del suo ruolo nell'ambiente lavorativo percepito come "ostile" e "freddo"
7. Gestione negoziale dell'alternanza nella relazione con il tutor	Lo studente comprende che nell'attraversamento dei confini (gestione degli impegni, approccio all'errore, gestione della sanzione, autonomia) tra mondo della scuola e mondo del lavoro è fondamentale la relazione con il tutor
8. Percezioni del valore positivo della pratica per l'acquisizione di competenze	Lo studente capisce che mettere in pratica la conoscenza (usando strumenti e attrezzi laboratoriali) comporta un rinforzo delle sue competenze
9. Integrazione dell'orientamento del lavoro con le esperienze di vita (famiglia, gruppi di pari, tempo libero)	Lo studente comprende che le comunità di riferimento (famiglia, gruppo di pari etc.) sono in continuità e che la permeabilità di confini può essere un valore aggiunto per la sua crescita

Tabella n. 2 – *Learner's Conceptions. Progetto ASL*
Fonte: Elaborazione personale

3. Osservazioni conclusive: ripensare la professionalità docente

Il “professionalismo” – come sottolinea Margiotta (2018) – sarà sempre più orientato verso una logica multidimensionale (Baldacci, 2013): da una conoscenza approfondita della sua materia, ad una buona formazione pedagogica, ad ruolo di orientatore e facilitatore in qualità di tutor, alle capacità di comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell’istruzione in un’ottica di *lifelong learning*.

Superata ormai la centralità della mera trasmissione di contenuti disciplinari, la professionalità docente dunque deve essere orientata ad una didattica per progetti non più incentrata prevalentemente sul processo di insegnamento, ma su quello di apprendimento, in cui l’orizzonte adeguato per una *Teacher Education* nell’era post-pandemica sia certamente quello della dimensione relazionale in quanto generativa di valori collettivi.

Alla luce anche dei recenti impulsi normativi occorre riflettere nella prospettiva di ripensare una nuova professionalità docenti.

Come è noto, in particolare all’interno della “*Missione 4 Istruzione e ricerca*” (Componente 1.2) sul “*miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti*” l’impulso viene indirizzato verso una formazione della classe docente “*mediante una più efficace integrazione tra la formazione disciplinare e laboratoriale con l’esperienza professionale nelle istituzioni scolastiche*”.

Il processo di rafforzamento delle competenze dovrebbe essere completato con una riforma che introduce un sistema di formazione continua in servizio al fine di migliorare di intercettare le strategie di pianificazione del bisogno di insegnanti, che consentano di affrontare il cronico *mismatching* territoriale.

Il recente impulso sullo sviluppo nelle scuole di I e II grado delle competenze non cognitive o cosiddette *character skills* (Heckman et al., 2017)⁹, rappresenta anch’esso indubbiamente una nuova tappa verso la formazione di una nuova generazione di insegnanti e edu-

9 Esistono sicuramente diverse tassonomie che descrivono le competenze non cognitive. La più nota indubbiamente è quella dei *Big Five* elaborata da Heckman e Kauts (2017) che comprende le seguenti dimensioni: *estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura mentale*.

catori che sappiano essere parte di un ampio ecosistema educativo per trasmettere non solo saperi ma anche e soprattutto comportamenti e valori (Chiosso et al., 2021). Una delle questioni sulle quali interrogarsi in questa prospettiva è se le *non cognitive skills* possono essere considerate un patrimonio immutabile della personalità e dunque non educabili; o se invece possono essere educate e con quali metodologie didattiche.

Possiamo affermare che la capacità d'agire del docente (*agency*) (Sen, 1999) rappresenta il fulcro di un progetto educativo centrato sulla dimensione professionale. (Costa, 2012). Non si tratta di sviluppare comportamenti professionali, funzionali ai processi di adattamento dei giovani a contesti di lavoro in qualche modo già dati ma di porre le condizioni per lo sviluppo, attraverso il potenziamento della capacità d'agire dei giovani, di una proficua esperienza collaborativa tra istituzione educativa e mondo del lavoro (Bertagna, 2004; Marcone, 2018; Potestio, 2020).

La formatività di un apprendimento basato sul lavoro deve “transitare” sicuramente anche attraverso le *capabilities* (Nussbaum, 2012) del docente, il quale ha bisogno di un contesto capace di potenziare le sue competenze (Ellerani, 2014).

L'impresa o la struttura ospitante il percorso dello studente, dal canto suo, deve avere quella capacità formativa che potrebbe “agentivare” il ragazzo grazie anche alla mediazione del tutor (aziendale)

È la stessa scuola, in definitiva, che deve diventare un contesto che può contribuire a generare quei valori che possano capacitare il discente in un futuro sia lavorativo che di crescita personale.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (Ed.) (2013). *La Formazione dei Docenti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Bertagna G. (Ed.) (2004). *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bailey T.R., Hughes K.L., Thornton Moore D. (2004). *Working knowledge:*

- Work-Based Learning and education reform*. New York: Routledge Falmer.
- Balduini A.S., Fiacco F., Violi V. (2016). Il *work-based learning* da Leonardo a Erasmus: nodi critici e strade aperte. *Osservatorio Isfol* 3/2016.
- Cedefop (2011). *Quality in education and training*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Costa M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10 (2), 83-107.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Bruges.
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*, European Council 7-8 February 2013. Brussels.
- Ellerani P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In G. Alessandrini, *La Pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Heckman J.J., Kautz T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marcone V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcone V.M. (2021). Un nuovo impulso per il dialogo generativo tra ricerca e imprese. *Nuova Professionalità*, 3 (2), 18-28.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (Ed.) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei Docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2021). *Studi economici dell'OCSE: Italia 2021*. Paris: OECD Publishing.
- Perotti E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. Roma: NetWBL Conferenza Nazionale WBL.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Raelin J.A. (2008). *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: John Wiley and Sons Ltd.

- Ryan P. (2012). Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace. In M. Pilz (Ed.), *The future of vocational education and training in a changing world* (pp. 402-432). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sen A.K. (1999). *Development As Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Yasso A. (2000). *What is Work-Based Learning?* Murfreesboro: Middle Tennessee University.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

II. UNA RICERCA-INTERVENTO INTERNAZIONALE PER COSTRUIRE AL LICEO IL PROPRIO PROGETTO DI VITA PROFESSIONALE

Alessandro Di Vita¹

1. Introduzione

La formulazione del progetto di vita professionale fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di sé. Si potrebbe affermare che il "sé" professionale costituisce una parte significativa dell'immagine che l'adolescente ha di sé, perché rappresenta la modalità concreta con cui egli pensa di migliorare la società mediante un lavoro che attui le sue potenzialità (Zanniello, 2008, p. 18).

Gli insegnanti contribuiscono alla costruzione del "sé professionale dei propri alunni quando, nel proporre l'acquisizione di conoscenze e abilità, svolgono una didattica che favorisce la maturazione della loro scelta professionale tenendo conto in modo dinamico sia dei fattori personali, sia delle caratteristiche del mondo del lavoro. La realizzazione di una didattica che si possa qualificare "orientativa" presuppone l'intenzionalità educativa di voler aiutare gli adolescenti a costruire il loro progetto di vita professionale.

Da ricerche precedenti (Luzzo, 1993; Butler, Gasson, 2005; Ibarra, 1999; Prideaux, Creed, 2001; Creed, Patton, Prideaux, 2006;

1 Alessandro Di Vita è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Palermo; nell'Ateneo palermitano, coopera nelle gestione delle attività di orientamento afferenti ai corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche. È membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro" e socio della SIRD.

Di Nuovo, Magnano, 2013; Margottini, 2017) risulta molto rilevante nella prima formulazione del futuro progetto professionale alla fine dell'adolescenza l'acquisizione di alcune competenze trasversali, diversamente denominate anche *character skills*: l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio.

L'immagine del "sé" attuale concerne gli aspetti descrittivi percepiti nel presente che si riferiscono a caratteristiche rintracciabili nella definizione individuale di sé di cui la persona è consapevole (Butler, Gasson, 2005, p. 190). La capacità decisionale implica sapere "raccolgere informazioni sul mondo, prefigurare le possibili alternative di scelta e le loro conseguenze sulla realtà ed infine selezionare l'alternativa che più si adatta alle aspettative, ai bisogni e alle conseguenze migliori per l'individuo" (Iannaccone, Tateo, Storti, 2012, p. 16). La percezione delle proprie competenze strategiche nello studio è necessaria per la formulazione di una scelta formativo-professionale sostenibile alla fine degli studi liceali, poiché rende lo studente consapevole della sua capacità di studiare collaborando con gli altri, di gestire l'ansia nello studio e nelle prestazioni scolastiche, di autoregolare il suo processo di apprendimento, di impiegare le sue preconoscenze integrandole proficuamente alle conoscenze nuove, di impiegare le sue risorse personali avendo una prospettiva motivante di lavoro futuro (Margottini, 2017, pp. 13-23).

In questo contributo, si descrivono in primo luogo tre *character skills*, contestualizzandole nell'ambito scolastico; in secondo luogo, si presentano i risultati di una ricerca pilota sull'orientamento nel passaggio dal liceo all'università che è stata svolta nella città di Palermo durante l'anno scolastico 2018-2019; in terzo luogo, si espongono le ipotesi di ricerca, gli strumenti di valutazione delle *character skills* e le tre attività formative (sessioni di scrittura espressiva, colloqui di orientamento e laboratori Scuola-Università) che si vogliono svolgere in una nuova ricerca-intervento, per consentire agli studenti liceali di saggiare i loro interessi di studio universitario, per ridurre il gap tra le conoscenze acquisite da loro alla fine del liceo e quelle richieste all'inizio degli studi universitari e per potenziare le tre *character skills* precedentemente menzionate. Si vuole realizzare questa nuova ricerca anche in alcuni licei spagnoli e in altri licei argentini,

con la collaborazione dell'Università di Navarra e dell'Università di Saragozza per la parte spagnola e con il supporto dell'Università Austral per la parte argentina, al fine di confrontare gli esiti delle stesse azioni di ricerca che si svolgeranno in Italia, in Spagna e in Argentina.

2. Le *character skills* nell'esperienza scolastica

Il lungo processo di definizione e di misurazione del “capitale umano”, che è culminato ai giorni nostri con la proposta congiunta di sociologi, economisti, statistici, psicologi, filosofi e pedagogisti (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, pp. 105-128), di identificare il cosiddetto “capitale umano”, oltre che con le conoscenze, con le capacità e le competenze acquisite durante il processo di apprendimento, vale a dire la capacità di risoluzione dei problemi, la capacità di ragionare, ricordare, esporre, comprendere e apprendere nuove informazioni.

Uno dei primi problemi ad essere trattato da quando si è iniziato a parlare di formazione e valutazione delle competenze a scuola è stato quello di stabilire la distinzione tra conoscenze, abilità e competenze. Gli studiosi italiani ritengono che le competenze siano la capacità di applicare le conoscenze e le abilità acquisite per risolvere famiglie di problemi (Ribolzi et al., 2020). Le conoscenze sono l'elemento stabile e probabilmente più comprensibile della triade, poiché sono immediatamente evidenti, quantificabili e misurabili nello spazio, nel tempo e nei campi del sapere; sono oggetto di un programma scolastico i cui contenuti possono essere valutati oggettivamente da chi insegna in chi li apprende; la relativa facilità di misurazione di esse e la possibilità di utilizzarle per valutare l'apprendimento spiegano la fortuna dei test standardizzati su larga scala, che tendono a coinvolgere un numero sempre maggiore di persone in età scolare (PISA) e adulta (PIAAC). Meno evidenti e più difficili da misurare sono invece le abilità, che non sono solo cognitive, ma anche di carattere emotivo (per esempio, sapere gestire lo stress) e relazionale (per esempio, sapere essere empatici). Tali abilità non cognitive, peraltro, sono in costante relazione con la rappresentazione cognitiva

della realtà, per cui nell'esperienza personale non si possono separare: prova ne è il fatto che il giudizio razionale sulla natura fisica, su se stessi e sugli altri è costantemente condizionato da come "sentiamo" questi tipi di realtà. Viceversa, la rappresentazione del proprio passato e l'aspettativa del proprio futuro modellano gli affetti, i sentimenti e le emozioni attuali a tal punto da influenzare i propri stili di vita e le proprie scelte personali (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, p. 113).

In questa prospettiva realistica, l'economista James Heckman della Scuola di Chicago ha approfondito l'argomento chiarendo il nesso tra capitale umano, abilità cognitive e *non cognitive skills* (NCS): queste ultime sono, secondo Heckman, tratti psicologici della libertà e della personalità dell'essere umano, che influenzano la qualità delle relazioni sociali, la capacità di prendere decisioni, di affrontare la realtà e di orientarsi agli obiettivi personali e professionali (Heckman, Kautz, 2012).

La dizione *non cognitive skills* (competenze non cognitive) è entrata nel lessico della legislazione scolastica italiana con l'approvazione del Disegno di legge 2493 nella seduta della Camera dei Deputati del 12 gennaio 2022, che ha previsto l'avvio a partire dall'anno scolastico 2022-2023 di una sperimentazione nazionale, della durata di tre anni, di attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle scuole di ogni ordine e grado, contemporanea ad un'attività di formazione obbligatoria dei docenti. Lo scioglimento anticipato delle Camere non ha consentito l'esame del disegno di legge in Senato.

In questo contesto di discorso, si preferisce chiamare *character skills* (disposizioni della personalità) le competenze non cognitive, così come le identifica lo stesso Heckman, il quale mette in evidenza che gli aspetti cognitivi e non cognitivi costituiscono insieme un tratto globale che caratterizza il profilo individuale e irripetibile della persona umana: questo tratto è il fattore che, interagendo con le conoscenze in senso stretto, determina la capacità di prendere iniziativa e di auto-orientarsi dinanzi alla realtà (Heckman, Humphries, Kautz, 2014).

Si è convinti, da un lato, che le *character skills* influenzano l'esperienza scolastica degli alunni e delle alunne in tutti i gradi dell'istruzione e, dall'altro, che tali competenze possono essere certamente

sviluppate in loro mediante opportune attività didattiche e di orientamento formativo-professionale. Per avere un'idea del tipo di *character skills* cui si guarda nella scuola, si può fare riferimento al modello più utilizzato dei *Big five*, ovvero i cinque grandi fattori che promuovono il successo nell'ambito scolastico, universitario, professionale e personale: estroversione, gradevolezza, coscienziosità, apertura all'esperienza e stabilità emotiva (Costa, McCrae, 1992): "secondo il report OECD 2017, incentrato sull'importanza delle qualità del carattere, fra tutti i tratti è la coscienziosità, cioè la tendenza ad essere diligente, prudente e organizzato, la dimensione con la maggiore capacità predittiva di comportamenti e risultati della persona nelle diverse sfere della vita, con un particolare effetto positivo sull'esperienza scolastica e i suoi risultati. L'apertura all'esperienza è al secondo posto, in particolare per la forte capacità predittiva degli andamenti scolastici. In generale, l'effetto sui risultati scolastici di questi due tratti è sia diretto che indiretto, attraverso ad esempio l'impatto sulla modalità di apprendimento dello studente o sulla percezione che l'insegnante ha dello studente" (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, p. 122).

L'immagine che emerge complessivamente dagli studi esistenti è quella di una correlazione positiva tra i livelli delle *character skills* ed i risultati scolastici. Il potenziamento delle *character skills*, pertanto, dovrebbe costituire un obiettivo fondamentale del processo didattico-educativo (La Marca, 2019, pp. 13-27).

3. Risultati di una ricerca pilota sull'orientamento dal liceo all'università

Nell'ottica della valorizzazione delle *character skills*, nel mese di maggio 2019, si è conclusa una ricerca-intervento pilota ispirata alla teoria del pensiero narrativo e ai principi dell'*educational counseling* e della didattica orientativa. Durante l'anno scolastico 2018-2019, 93 studenti (50 femmine e 43 maschi) del quarto anno di cinque licei di Palermo hanno partecipato a un'iniziativa sperimentale in cui scuola e università hanno collaborato con un duplice scopo: ridurre negli studenti il *gap* rilevato tra le conoscenze in uscita dal liceo e

quelle richieste all'inizio dei corsi universitari e potenziare in loro la capacità di formulare il proprio progetto di vita professionale. È stata sperimentata l'azione congiunta di tre tipi di interventi: la scrittura espressiva per prefigurare il proprio futuro formativo-professionale, il colloquio di orientamento per esercitare la propria capacità decisionale e la co-conduzione di laboratori pomeridiani da parte di un docente universitario e di un docente di liceo della stessa area disciplinare (Matematica, Fisica, Storia e Linguistica) per un "assaggio" della didattica universitaria. Si è voluto verificare fino a che punto la partecipazione all'iniziativa facilitasse lo sviluppo negli studenti liceali di tre competenze trasversali che incidono significativamente nel processo di maturazione della scelta formativo-professionale: l'immagine adeguata del "sé" attuale, l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale. La valutazione iniziale del grado di sviluppo delle tre competenze che si intendeva promuovere è stata effettuata nel novembre del 2018 e quella finale nel mese di maggio del 2019; inoltre, una valutazione intermedia dell'immagine del "sé" attuale è stata effettuata anche a gennaio e a marzo del 2019. Per verificare la significatività delle differenze "pre-post" è stato usato il test statistico *t*. Le differenze sono risultate significative per il costrutto dell'autoefficacia ($p=0,004$) e per la dimensione "energia" ($p=0,0002$) dell'immagine del "sé" attuale. Dopo lo svolgimento delle attività appena descritte gli alunni si sono percepiti più capaci di affrontare i compiti di studio che li attendevano (Di Vita, Zanniello, 2020).

La capacità di esprimere con ottimismo le intenzioni e i propositi connessi al proprio futuro formativo-professionale attraverso la scrittura espressiva, il confronto costante con un docente-orientatore sulle azioni pianificate nel proprio progetto di vita professionale e la partecipazione ai laboratori disciplinari sono apparsi strettamente associati al miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione "Energia" (capacità di impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi personali) dell'immagine del "sé" attuale, nonché al processo di chiarificazione delle idee degli studenti sulla scelta formativo-professionale post-maturità liceale.

La narrazione della propria storia formativa, delle abilità e delle conoscenze acquisite, del posizionamento lavorativo preferito, dei propri interessi e obiettivi formativo-professionali ha permesso agli

studenti di riflettere sulla propria trasformazione interiore; il che potrebbe aver dato loro un senso maggiore di prevedibilità e di controllo sulla futura vita formativo-professionale, come pure potrebbe aver influito sul miglioramento della capacità progettuale e della capacità di affrontare i compiti scolastici. La possibilità di potersi consigliare con un insegnante per elaborare la scelta formativo-professionale potrebbe aver svolto un ruolo positivo nel processo di miglioramento dell'autoefficacia e della dimensione "Energia" dell'immagine del "sé" attuale. La partecipazione ai laboratori disciplinari svolti all'università potrebbe aver messo gli alunni in condizione di vagliare gli interessi dichiarati all'inizio del quarto anno del liceo, nonché di saggiare le proprie attitudini per l'apprendimento dei contenuti fondamentali delle quattro discipline oggetto dei laboratori.

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con un accettabile livello di probabilità che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti di studio e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale. Per le caratteristiche dell'impianto di ricerca non è possibile affermare che i miglioramenti osservati negli studenti circa il modo di porsi nei confronti della scelta formativo-professionale post-diploma siano dipesi solo dalla loro partecipazione al progetto di ricerca-intervento. Una valutazione complessiva della reale efficacia del progetto di orientamento si sarebbe dovuta fare durante l'anno accademico 2020-2021, quando gli studenti hanno iniziato il percorso universitario, che si prevedeva privo di intoppi o insuccessi per la maggior parte di loro, ma i condizionamenti provocati dalla pandemia da Covid-19 non l'hanno permesso.

4. Un progetto di ricerca-intervento internazionale

Visti gli esiti di questa ricerca pilota e le esigenze di orientamento avallate dalle direttive del PNRR (Governo della Repubblica Italiana, 2021, p. 182) in materia di "orientamento attivo nella transizione scuola-università", si ritiene che nel prossimo biennio 2022-2024 si possa realizzare una ricerca-intervento con un cam-

pione più ampio di studenti liceali, che abbia anche una dimensione internazionale. Potendo contare sulla collaborazione di alcuni licei palermitani, si ritiene che nell'anno scolastico 2022-2023 il campione siciliano possa essere costituito da 100 studenti frequentanti la quarta classe liceale; si vogliono parimenti costituire altri due campioni simili di studenti liceali, uno spagnolo (ragazzi/e di Pamplona e Saragozza) e un altro argentino (ragazzi/e di Buenos Aires), con l'intenzione di confrontare gli esiti delle azioni che si vogliono svolgere sui tre campioni diversamente connotati dal punto di vista geo-culturale.

Per formare efficacemente 10 insegnanti-orientatori che metteranno in pratica le azioni da svolgere nella nuova ricerca sul tema dell'orientamento formativo-professionale degli studenti liceali, si cercherà di: concentrare gli interventi formativi sui punti essenziali delle teorie sottese alle metodologie di orientamento che si vogliono applicare, impiegando la maggior parte delle ore in attività di simulazione e di verifica dell'apprendimento delle tecniche (scrittura espressiva, laboratori interdisciplinari e colloquio di orientamento)²; assicurare la co-progettazione, "in presenza", delle attività di orientamento, che veda il confronto costruttivo tra insegnanti e ricercatori; garantire agli insegnanti la continuità dei feedback sulla comprensione corretta del modo in cui applicare le metodologie scelte; prevedere, se possibile, anche degli incentivi economici per gli insegnanti, al fine di rafforzare la loro motivazione a partecipare al progetto di orientamento; verificare periodicamente con gli insegnanti l'efficacia e il gradimento della formazione che riceveranno con interviste e *focus group*, che li mettano in condizione di autovalutare le competenze didattiche e di ricerca acquisite ed il cambiamento delle loro capacità relazionali.

Si ipotizza che l'azione congiunta di tre attività di orientamento

- 2 Per giustificare la scelta di utilizzare la scrittura espressiva, il laboratorio disciplinare e il colloquio di orientamento come metodi di intervento, come per la ricerca pilota svolta nell'anno scolastico 2018-2019, si sono adottati tre paradigmi teorici individuati rispettivamente nel pensiero narrativo (Smorti, 2007), nel principio della didattica orientativa (Zanniello, 2003) e in quello dell'*educational counseling* (Simeone, 2011²).

(5 sessioni mensili di scrittura espressiva, 5 colloqui mensili di orientamento e 5 laboratori interdisciplinari) possa migliorare significativamente tre *character skills* che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale: l'immagine del "sé" attuale, la capacità decisionale, la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio, nonché il grado di chiarezza delle idee sulla scelta universitaria nei tre campioni studenteschi che saranno studiati in Italia, in Spagna e in Argentina. Questa ipotesi generale si può operativamente tradurre nel seguente modo.

- “Si suppone che se gli studenti
- scrivono, una volta al mese per 5 mesi (da gennaio a maggio 2023) e per 30 minuti ogni volta, circa le loro esperienze formative/lavorative pregresse (obiettivo procedurale della prima sessione di scrittura), i loro interessi di studio/lavoro (obiettivo procedurale della seconda sessione di scrittura), le loro attitudini e competenze (obiettivo procedurale della terza sessione di scrittura), i loro limiti personali, risorse economiche e condizionamenti (obiettivo procedurale della quarta sessione di scrittura), il loro obiettivo formativo-professionale (obiettivo procedurale della quinta sessione di scrittura);
 - fanno 5 colloqui di orientamento (uno al mese per cinque mesi, da gennaio a maggio 2023) con un insegnante che abbia ricevuto una formazione specifica, ognuno focalizzato su un obiettivo procedurale delle 5 sessioni di scrittura espressiva;
 - partecipano a 20 ore di laboratorio interdisciplinare “Scuola-Università” (distribuite tra l'8 gennaio e il 15 maggio 2023), focalizzate sull'area disciplinare preferita (*scientifica*: Matematica e Fisica; *umanistica*: Filosofia e Letteratura; *educativa*: Psicologia, Pedagogia):
 - 1) migliorino in modo significativo tre dimensioni (“Energia”, “Affettività positiva” e “Stabilità emotiva”) dell'immagine del proprio “sé attuale”, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio;
 - 2) conseguano un grado maggiore di chiarezza delle proprie idee

sulla scelta formativo-professionale post-diploma che corrisponde al passaggio di almeno un grado rispetto a quello rilevato all'inizio delle attività di orientamento (passaggi da “per niente” a “poco” o da “poco” a “sufficientemente” o da “sufficientemente” a “molto”).

Per una ulteriore verifica dei risultati che saranno ottenuti alla fine della prima annualità di ricerca, si ripeteranno nell'a. s. 2023-2024, con gli stessi studenti che avranno partecipato alle attività nell'a.s. 2022-2023³, le attività realizzate l'anno precedente, con queste modifiche: gli studenti, giunti all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, potranno scegliere di frequentare i laboratori afferenti a un'area disciplinare diversa da quella scelta l'anno precedente; focalizzeranno le loro narrazioni autobiografiche solo sui loro obiettivi formativo-professionali; nei colloqui di orientamento con i loro insegnanti, discuteranno solo di questi obiettivi.

Per valutare l'azione congiunta delle tre attività di orientamento si impiegheranno: il *Differenziale semantico per la valutazione del “sé” attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita; il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale; il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) messo a punto da Pellerey e colleghi (2010)⁴ per valutare la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio.

Per valutare il livello di maturazione del progetto professionale dei gruppi di studenti si userà il *Questionario per l'Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, p. 315), che è la traduzione ita-

- 3 In Argentina (Buenos Aires), durante le due annualità della ricerca 2022-2023 e 2023-2024, tutte le attività di orientamento si svolgeranno dal mese di marzo al mese di luglio, poiché nel mese di gennaio gli studenti argentini si trovano in piene vacanze estive.
- 4 Per valutare queste tre competenze nel campione spagnolo e in quello argentino di studenti, si utilizzeranno gli stessi strumenti di valutazione (DS, QSD e QPCS) che si applicheranno sul campione italiano dopo averli opportunamente validati.

liana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Savickas e Porfeli (2012)⁵.

Per elaborare statisticamente i dati si utilizzerà il software libero “R” (versione 3.1.0 – Spring Dance) e si applicherà il test *t* di Student per l’apprezzamento della significatività delle differenze tra i punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca.

5. Conclusioni

Si ritiene che gli insegnanti, che si formeranno prima e durante la ricerca, senza essere specialisti dell’orientamento professionale, saranno capaci di promuovere la maturazione della scelta formativo-professionale perché si impegneranno, da un lato, a insegnare le discipline scolastiche in modo tale da favorire lo sviluppo dell’immagine di “sé” attuale, della capacità decisionale e delle competenze strategiche nello studio dei loro alunni e, dall’altro lato, nel far acquisire agli alunni metodologie, competenze e strumenti adeguati per favorire in loro una conoscenza realistica di se e del mondo del lavoro.

Gli interventi formativi per gli alunni, che si effettueranno nella nuova ricerca-intervento, dovrebbero riportare al di sotto del valore medio la frequenza dei casi di insuccesso universitario durante il primo anno di corso, tenuto conto che, almeno nella popolazione universitaria italiana, questo valore medio è stabilizzato intorno al 30% da molti anni. Chiaramente un *follow up* sarà necessario quando i destinatari degli interventi formativi frequenteranno il primo anno di università.

5 Anche nel caso del QAP per la valutazione dell’adattabilità professionale nei campioni spagnolo e argentino, si utilizzerà una versione in castigliano opportunamente validata.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti T., Ribolzi L., Vittadini G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 105-128). Bologna: Il Mulino.
- Bay M., Grządziel D., Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. CNOS-FAP: Roma.
- Butler R.J., Gasson S.L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10 (4), 190-201.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13 (6), 653-665.
- Creed P., Patton W., Prideaux L.-A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development*, 33 (1), 47-65.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Di Vita A., Zanniello G. (2020). La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza. In P. Lucisano (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp. 73-81). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Governo della Repubblica Italiana (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Roma.
- Heckman J.J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19 (4), 451-464.
- Heckman J.J., Humphries J.E., Kautz T. (Eds.) (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.
- Iannaccone A., Tateo L., Storti G. (2012). Introduzione. In Id. (Eds.), *Decisa- mente. Teorie, processi e contesti di decision making* (pp. 11-20). Roma: Aracne.
- Ibarra H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 764-791.
- La Marca A. (2019). Lo sviluppo e l'esercizio delle *soft skills*. In Id., *Soft skills e saggezza a scuola* (pp. 13-27). Morcelliana: Brescia.
- Luzzo D.A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in pre-

- dicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (2), 194-199.
- Magnano P., Costantino V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), 309-322.
- Prideaux L.A., Creed P.A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development*, 10 (3), 7-12.
- Ribolzi L., Gentili C., Maraschiello A., Benetti P., Gallina V. (2020). *Dai saperi disciplinari alle competenze. Strategie organizzative per la progettazione del curriculum*. Bologna: Il Mulino.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- Simeone D. (2011²). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Zanniello G. (2003). *Didattica orientativa: una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo personale e professionale*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

III.

APPRENDISTATO DI ALTA FORMAZIONE COME LEVA PER L'INNOVAZIONE SOCIALE

Paolo Bertuletti, Andrea Potestio¹

1. Terzo settore e innovazione

Il tema dell'innovazione è diventato centrale per il terzo settore e le imprese sociali. La cosa non deve sorprendere, visto che gli enti del terzo settore nascono proprio per trovare risposte innovative ai bisogni sociali che né lo Stato, né il mercato riescono a soddisfare.

Rispetto alla concezione più comune di innovazione, diffusa in ambito tecnologico-industriale, quella realizzata dal terzo settore sarebbe una tipologia particolare di innovazione capace di coniugare la produzione di valore economico con il raggiungimento di fini sociali (Fazzi, 2019, pp. 19-22). Uno studio sulle associazioni di volontariato inglesi ne ha evidenziato ben quattro forme: innovazione "totale" (quando si inaugurano servizi inediti rivolgendosi ad un'utenza completamente nuova); innovazione "espansiva" (quando si estendono i medesimi servizi ad una nuova utenza); innovazione "evolutiva" (quando alla medesima utenza si offrono nuovi servizi)

- 1 Paolo Bertuletti è ricercatore (rtd-a) di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bergamo, dove ha conseguito il dottorato di ricerca in "Formazione della persona e mercato del lavoro" nel 2020. Andrea Potestio è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso lo stesso Ateneo bergamasco, dove insegna Filosofia dell'educazione e Pedagogia del lavoro e coordina il corso di studi in Scienze dell'educazione; è membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro". Il contributo è condiviso interamente da entrambi gli Autori. Nello specifico, Paolo Bertuletti ha scritto i paragrafi 1 e 2, Andrea Potestio ha curato la stesura del paragrafo 3.

e “sviluppo incrementale” (quando i servizi offerti vengono progressivamente migliorati) (Osborne et alii, 2008).

La capacità innovativa delle organizzazioni del terzo settore deriverebbe dall'intreccio di quattro fattori strettamente connessi tra loro: la forte motivazione e l'orientamento pro-sociale degli operatori; un diffuso atteggiamento cooperativo in grado di mobilitare reti e azioni collettive di imprenditorialità sociale; una *governance* distribuita, caratterizzata generalmente da un buon livello di interlocuzione con tutti i soggetti interessati; infine, il carattere non lucrativo delle iniziative, orientata anzitutto al raggiungimento dei risultati (Tortia et alii, 2019). Ovviamente, gli enti del terzo settore presentano anche delle caratteristiche che frenano l'innovazione. In primo luogo, l'avversione al rischio con la conseguente tendenza a non prendere decisioni dirompenti (come succede nei settori più dinamici del privato); poi, l'informalità delle relazioni, che limita una circolazione sistematica ed ampia delle nuove idee; da ultimo, un approccio per “compartimenti stagni” ai problemi sociali, per definizione complessi e multifaccettati, causato da una strutturazione dei servizi spesso costretta a seguire le rigidità del finanziamento pubblico (Chalmers, 2013, pp. 20-22).

Al di là di ciò, se è vero che l'innovazione è un processo “aperto” e “distribuito” e che le organizzazioni trovano all'esterno, più che al proprio interno, le idee migliori per ripensare creativamente se stesse (Chesbrough, 2006), un ulteriore – e decisivo – fattore di innovazione, anche nel terzo settore, dovrebbe essere la sinergia fra le imprese sociali e le istituzioni preposte alla formazione dei professionisti che in tali imprese lavorano. Ciò significa che esiste un legame forte tra la formazione, la professionalizzazione e l'innovazione sociale, non solo sul piano della formazione continua (Galeotti, Del Gobbo, 2019), ma anche su quello della formazione iniziale. Circostanza che oggi interpella più che mai le Università, in particolare quelle che offrono corsi di laurea in Scienze dell'educazione e Scienze pedagogiche che hanno la finalità di formare educatori socio-pedagogici e pedagogisti.

L'innovazione cessa di essere un problema esclusivamente sociologico o da scienze dell'organizzazione, per diventare anche una questione pedagogica. Infatti, è solo nell'intreccio fra formazione e

lavoro che può sbocciare l'innovazione – oltre che la migliore realizzazione possibile delle persone che lavorano. Purché si superi un approccio “domandista” (secondo cui la formazione dovrebbe preparare i professionisti richiesti dal mercato del lavoro), magari temperato da meccanismi di interazione tra le due sfere, a favore invece di una concezione del lavoro e della formazione che metta al centro la persona: i suoi bisogni, i suoi talenti e la sua singolare capacità di ripensare i processi lavorativi (Bertagna, 2006), la sua integralità da valorizzare attraverso processi di alternanza formativa (Potestio, 2020).

2. Diventare educatori socio-pedagogici in apprendistato. Il caso dell'Università di Bergamo

Sullo sfondo di queste considerazioni, può essere interessante approfondire il caso dei percorsi di laurea in Scienze dell'educazione progettati e realizzati in apprendistato dal Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo insieme a Confcooperative Bergamo. Scopo dell'iniziativa è quello di formare educatori socio-pedagogici per diversi servizi educativi (terza età, comunità per persone svantaggiate, disabilità, infanzia e politiche per il lavoro) coniugando fin dai primi anni di studio una solida preparazione teorica con la pratica sul campo. Dall'a.a. 2017-2018 ad oggi, il progetto ha coinvolto tredici giovani (un apprendistato è ancora in corso) e ha incontrato l'apprezzamento generalizzato delle cooperative sociali interessate.

Il presente contributo illustra i risultati di un'indagine empirica condotta inizialmente con l'intento esplorativo di valutare questa esperienza sul piano degli apprendimenti, ma che in corso d'opera ha fatto emergere l'impatto significativo dei percorsi in alternanza formativa sullo sviluppo di una propensione all'innovazione, tanto degli enti del terzo settore che hanno assunto gli apprendisti, quanto dell'insegnamento universitario.

La ricerca, condotta da novembre 2020 ad aprile 2021, si è sviluppata in due fasi. Nella prima è stato somministrato un questionario strutturato, inviato tramite e-mail ad apprendisti, tutor

accademici e tutor aziendali. Nella seconda, sono stati intervistati coloro che avevano risposto al questionario. Le interviste semi-strutturate (Mantovani, 1998, pp. 216-217), basate su traccia predefinita ma non rigida², sono state realizzate telematicamente (per ragioni legate all'emergenza sanitaria di Covid-19) utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.

La funzione dei questionari, con domande prevalentemente a scelta multipla su scala Likert, è stata duplice: stimolare gli intervistati a riflettere sulla propria esperienza di apprendistato e fornire ai ricercatori spunti utili per formulare la traccia delle domande da rivolgere nel corso delle successive interviste orali (Coggi, Ricchiardi, 2005).

In questo modo, in occasione delle interviste discorsive, i ricercatori sono partiti dalle risposte date al questionario dagli intervistati per sollecitare quest'ultimi ad approfondirle attraverso resoconti auto-biografici. In particolare, è stato chiesto loro di raccontare fatti, episodi o situazioni significativi approfondendo quanto dichiarato solo in termini generali nel questionario. Raccontandosi, cioè dando forma alla struttura pre-narrativa della loro esperienza (Ricoeur, 1983), essi hanno avuto l'opportunità di prendere le distanze dai ricordi, spesso non rielaborati, legati alla loro esperienza – in alcuni casi appena conclusa, in altri ancora in corso – così da farne un primo bilancio critico. Si potrebbe dire che questa rielaborazione dei propri vissuti abbia creato lo spazio per un conferimento di senso, o meglio – poiché non è pensabile che quei vissuti non fossero già stati oggetto di riflessione durante lo svolgimento dell'esperienza – che si sia creato lo spazio per “prendere consapevolezza dell'esistenza di un residuo di ciò che è accaduto, che lascia traccia nella memoria individuale e costituisce l'origine della coscienza” (Potestio, 2020, p. 53). La successiva interpretazione dei racconti, di natura idiografica (Trinchero, 2015), aveva appunto lo scopo di far emergere ciò che ad apprendisti e tutor era apparso come il senso del loro percorso, più che

2 Sulla possibile e legittima commistione all'interno della medesima intervista di interventi caratterizzati da diversi gradi di strutturazione si veda: Bichi, 2007, pp. 55-57.

semplici informazioni in merito alla loro esperienza relativa all'apprendistato (Demazier, Dubar, 2000).

Dall'analisi dei questionari emerge un giudizio generalmente positivo sull'esperienza di apprendistato, sia da parte degli apprendisti, sia da parte dei tutor. Lo dimostra il fatto che dieci apprendisti su undici abbiano condiviso la seguente dichiarazione: "l'apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza" e che i tutor abbiano così espresso il loro grado di accordo rispetto alla medesima affermazione (Tabella n. 1).

<i>Tutor aziendali (tot. 9)</i>	<i>Tutor accademici (tot. 8)</i>
4: completamente d'accordo	4: completamente d'accordo
4: molto d'accordo	3: molto d'accordo
1: poco d'accordo	1: abbastanza d'accordo

Tabella n. 1 – *Risposte alla domanda
"L'apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza?"*

Tutti gli apprendisti (tranne una)³ e i tutor aziendali sono stati concordi nel dire che l'apprendistato consente una "formazione professionale migliore di quella che si riceve in un percorso di studio tradizionale", mentre i tutor accademici hanno riconosciuto come l'apprendistato faccia maturare competenze difficili da coltivare in un percorso di laurea tradizionale.

Dalla lettura dei questionari emerge tuttavia una certa insoddisfazione riguardo allo stipendio: troppo basso rispetto alla mole di lavoro e alle responsabilità assegnate per dieci apprendisti su undici. Si tratta indubbiamente della principale criticità di questa esperienza ed è presumibilmente la causa che ha spinto ben sei giovani su tredici a dare le dimissioni durante il percorso formativo (pur continuando gli studi). La questione si lega, per altro, al più generale problema delle basse retribuzioni nel settore dei servizi sociali, uno dei fattori

3 Significativamente, un'apprendista che ha dato le dimissioni durante il percorso.

che sta generando l'attuale "crisi del mercato del lavoro educativo" (Premoli, 2022).

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, se fra gli apprendisti si riscontra un diffuso apprezzamento per il supporto ricevuto dall'Università durante il percorso, abbastanza evidente è invece l'insoddisfazione verso la rigidità burocratica espressa dai tutor accademici, metà dei quali si è detta poco d'accordo sul fatto che "la struttura amministrativa e burocratica dell'Università agevoli la progettazione e la conduzione di un percorso di laurea in apprendistato". Non a caso sette su otto ritengono che "progettare e condurre un percorso di laurea in apprendistato [sia] faticoso" (Tutor accademico 7).

Tutto questo lascia intuire – come si vedrà meglio in seguito – la difficoltà da parte dell'Università ad accogliere dentro la tradizionale organizzazione della propria offerta formativa un percorso dal carattere innovativo come l'apprendistato duale, ma non dice ancora nulla sull'impatto di questa inedita modalità di inserimento lavorativo sulla capacità innovativa delle cooperative sociali interessate. Tema che è stato indagato più attentamente nel corso delle successive interviste.

Uno stimolo per l'innovazione dei servizi sociali

Un dato che emerge da tutte le testimonianze rese dai tutor aziendali intervistati è che l'accoglienza degli apprendisti ha stimolato la ricerca di soluzioni innovative all'interno dei servizi dove questi giovani erano impiegati.

La presenza stessa dell'apprendista, in quanto novizio/a ancora inserito/a in un percorso di studio, quindi aperto/a all'approfondimento teorico dei problemi connessi con il lavoro, pare abbia sollecitato i colleghi a riflettere sui principi pedagogici che informano le proposte educative: gli apprendisti "sono persone giovani che stanno studiando adesso e quindi rispetto al nostro personale, non sempre così giovane, portano un arricchimento dal punto di vista teorico" (Tutor aziendale 5). "L'educatrice che lavora da cinque anni nello stesso servizio, si è un po' dimenticata di pensare, la sua diventa spesso un'azione meccanica": un'apprendista giovane e curiosa "fa

domande [...] perché fai così? perché abbiamo questo oggetto piuttosto che l'altro? perché questo materiale? [...] facendo domande interroga l'educatore e la coordinatrice" (Tutor aziendale 8).

Tale approccio ha aiutato a rimettere in discussione in un'ottica di ricerca permanente soluzioni consolidate, ma spesso frutto di scelte dettate più dalle urgenze che da un'attenta riflessione: "Inizialmente – afferma un'altra tutor – gli educatori non capivano bene il ruolo dell'apprendista, il perché delle sue frequenti assenze [a motivo degli impegni universitari], ma poi hanno apprezzato il valore del suo punto di vista "differente": esso ha portato una ventata di novità nelle strategie di lavoro, nell'osservazione dei problemi. In alcuni casi, grazie allo studio condotto in Università ha proposto soluzioni innovative ai problemi educativi". In proposito la stessa tutor ha riportato due episodi significativi. La sua apprendista, impiegata in un Centro diurno per disabili, avrebbe suggerito l'adozione di metodologie di osservazione più raffinate e in linea con le raccomandazioni della letteratura scientifica in materia, al fine di comprendere meglio i comportamenti provocatori di una ragazza affetta da sindrome di Down. O ancora, avrebbe contribuito a risolvere alcuni problemi di comunicazione fra gli educatori e un ospite con grave ritardo cognitivo, mettendo a frutto le letture fatte durante la scrittura della tesi di laurea, dedicata proprio al tema della comunicazione nella disabilità cognitiva grave. Migliorando la comunicazione è stato quindi possibile impostare in maniera nuova l'intero progetto educativo (Tutor aziendale 7).

Diversi tutor hanno anche sottolineato come questa "ventata di novità" sia stata uno stimolo di crescita professionale per gli stessi colleghi, pure in servizio già da parecchi anni (Tutor aziendale 5), oltre che un'occasione per riappassionarsi al proprio mestiere: "gli educatori apprezzano il fatto che ci sia un apprendista che per i prossimi mesi accompagnerà il loro lavoro, perché vogliono farci un ragionamento più accademico, di metodo, di ricerca, perché poi si riappassionano anche a questa cosa... spero che l'apprendistato diventi l'occasione per farlo" (Tutor aziendale 3).

Di contro, bisogna rilevare come, nonostante tali consapevolezza dei tutor aziendali, non sempre il management delle cooperative si sia mostrato pronto "ad affrontare la novità dell'apprendistato" (Ap-

prendista 2). La scarsa e poco sistematica formazione interna fornita agli apprendisti, l'informalità e, in molti casi, l'irregolarità degli incontri con i rispettivi tutor (Apprendisti 1, 3, 5, 6.), non solo hanno limitato lo sviluppo professionale dei giovani, ma – è lecito pensare – devono aver ridotto anche gli spazi per quel vicendevole arricchimento fra novizi e lavoratori esperti che pure è stato riconosciuto come uno dei valori aggiunti dell'apprendistato.

Senza contare un caso di grave disorganizzazione interna che avrebbe spinto a dimettersi un'apprendista – così ha riferito una tutor accademica – è ragionevole imputare queste mancanze alla scarsa attenzione storicamente accordata in ambito cooperativo alle politiche di sviluppo del personale: “Alla nostra cooperativa manca una struttura effettiva per la gestione delle risorse umane. Al di là del lavoro del tutor, questo ha fatto sì che le apprendiste non fossero seguite abbastanza (Tutor aziendale 1).

Un'occasione per ripensare l'offerta formativa universitaria

Nel corso dell'indagine è stato impossibile trascurare un altro ambito, oltre a quello delle cooperative sociali, sollecitato a rinnovarsi dall'apprendistato: la didattica universitaria.

Insegnare a studenti che si confrontano con i problemi concreti della professione pare abbia stimolato i professori universitari a mettere in discussione oppure ad arricchire il loro stesso insegnamento. “Finalmente – afferma una professoressa che è stata anche tutor – usciamo da questa accademia dorata dove facciamo solamente teoria”. Agli apprendisti che hanno frequentato il suo corso la docente ha proposto approfondimenti mirati su contenuti subito spendibili in ambito professionale, una ristrutturazione che è tornata utile al medesimo insegnamento, perché le ha consentito di concentrarsi meglio sui “modelli teorici e gli strumenti che poi serviranno in contesto lavorativo” (Tutor accademica 12).

In termini simili, si è espressa anche un'altra docente-tutor: “ho notato proprio alla luce dell'esperienza con [la mia apprendista] che nel momento in cui vengono ridefiniti i nostri curricula sulla base delle tematiche, dei temi che questi ragazzi affrontano all'interno del

loro percorso c'è un arricchimento anche sul piano scientifico, della riflessione – parlo della mia disciplina pedagogica – perché poter partire dalla realtà, dalla concretezza toccata con mano della realtà educativa, consente anche a noi che stiamo dall'altra parte di poter mettere in discussione quelle che sono le nostre proposte, di poterle rivedere e arricchire” (Tutor accademica 2). Insomma, se, come si è visto, lo studio teorico degli apprendisti aiuta a rivitalizzare le pratiche lavorative, si può affermare pure il contrario: l'esperienza lavorativa di cui gli apprendisti sono portatori rivitalizza l'insegnamento universitario.

Tutto ciò ha portato ad alcune piccole innovazioni nella costruzione dei piani degli studi, come lo “spezzettamento” di due corsi (Didattica e Metodologia della ricerca educativa) spalmati su più annualità per seguire la progressiva maturazione professionale degli apprendisti; misura apprezzata da alcuni⁴, ma criticata da altri (Tutor aziendale 6). C'è chi ha addirittura pensato – ma solo come proposta per il futuro – ad una completa riorganizzazione degli insegnamenti in funzione dei problemi professionali incontrati dagli apprendisti e in un'ottica multidisciplinare (Tutor accademico 2).

Eppure, non tutti i docenti (specialmente quelli non ingaggiati come tutor accademici) sembra abbiano accolto la sfida rappresentata dall'apprendistato: “Con alcuni docenti è stato faticoso, probabilmente non erano mentalizzati su studenti-apprendisti, facevano il loro lavoro, insegnavano la teoria e basta” (Tutor aziendale 9). “Connettere ciò che questo ragazzo stava facendo nella cooperativa dove lavorava con gli insegnamenti universitari” non è certo un'operazione facile sul piano didattico, ma spesso ci si è trovati di fronte ad una resistenza di principio, legata ad una concezione astratta e disciplinarista dell'insegnamento universitario: “non è stato così semplice trovare una strada per far capire ai miei colleghi quanto questo sapere teorico che stava nelle loro discipline potesse essere coniugato con il fare e la riflessione professionale che questo ragazzo conduceva

4 “Essendo materie trasversali, riproporle durante i due anni di apprendistato, si è rivelata una scelta vincente che mi ha dato modo di approfondire ulteriormente le tematiche che, sul luogo di lavoro, stavo affrontando in quel periodo” (Apprendista 2).

quotidianamente” (Tutor accademico 7); anche per la legittima preoccupazione da parte dei docenti di non indulgere troppo ad una “professionalizzazione esasperata” (Tutor accademico 6).

Ma il vero freno alla trasformazione dell’offerta formativa in funzione delle specifiche esigenze degli apprendisti (che – va detto – erano solo poche unità a fronte di una popolazione di studenti ordinari di diverse centinaia) è stata la rigidità burocratica: “La principale difficoltà è stata quella di piegare l’acquisizione dei CFU rigidamente collocati all’interno di un curriculum triennale prestabilito [...] dentro il percorso che l’apprendista stava facendo” (Tutor accademico 7). Rigidità che ha portato in alcuni casi a soluzioni “bizantine” (Tutor accademico 8), incoerenti con lo spirito del progetto (Tutor accademico 2) e, comunque, ad un dispendio di energie (specialmente, in fase di rendicontazione) percepito dai tutor accademici come eccessivo (Tutor accademico 5).

3. L’alternanza formativa come strategia per l’innovazione

L’interpretazione delle risposte ai questionari e alle interviste ci porta a poter affermare che l’incontro con giovani apprendisti impegnati in un percorso di alta formazione sia stato percepito, in buona parte, come propizio per il miglioramento dei propri servizi dalle cooperative che li hanno assunti. La presenza degli apprendisti viene considerata, nelle situazioni in cui il dialogo tra i tutor e l’apprendista è fecondo e approfondito, come un’opportunità per interrogare e problematizzare, alcune prassi lavorative diventate consuetudinarie.

Richiamandosi alla schematizzazione di Osborne – precedentemente citata – l’innovazione favorita dall’apprendistato si configurerebbe come “sviluppo incrementale” dei servizi, non certo come “innovazione totale”, cosa comprensibile, giacché gli apprendisti non sono ancora professionisti capaci di portare nell’organizzazione idee completamente nuove, ma persone in formazione che, in virtù della posizione occupata, possono stimolare un ripensamento e, a volte, un miglioramento delle soluzioni educative e organizzative adottate.

La funzione di “catalizzatori” dell’innovazione da parte degli apprendisti può avvenire, in particolare nel contesto cooperativo e del

terzo settore in generale, là dove si creano le condizioni di disponibilità all'ascolto e di accompagnamento attento da parte dei tutor aziendali, che assumono una funzione decisiva nella formazione degli apprendisti e nel loro inserimento equilibrato nei processi organizzativi dell'ente.

Proprio la funzione educativa dei tutor e il dialogo tra tutor aziendali e accademici risultano essere le condizioni fondamentali per la realizzazione di percorsi di apprendistato positivi per l'apprendimento degli studenti e per favorire processi di innovazione. Infatti, il confronto costante tra i due tutor che seguono l'apprendista consente di sviluppare un reale apprendimento fondato sul principio dell'alternanza formativa, che descrive il movimento continuo e complesso che, a partire dal contesto empirico nel quale si trova, porta il singolo essere umano a riconoscere ciò che sta accadendo, a produrre astrazioni sempre più complesse e, infine, a narrare la propria esperienza, ossia a raccontare le modificazioni che hanno formato la sua identità nella relazione con gli altri e con la realtà.

Infatti, i processi in alternanza formativa partono dall'osservazione di un'azione educativa concreta, che prende forma dalla relazione tra almeno due esseri umani, in una determinata situazione, e studiano le caratteristiche che la strutturano per mostrare come si trasformano, in modo alternato, le potenzialità di ciascuna persona coinvolta nel processo. Non a caso Perla sostiene la necessità di partire dall'esperienza e dai contesti concreti: “un cambiamento di “sguardo” in direzione empiriologica, orientato alla costruzione di un'epistemologia non edificata su categorie a-priori ma sull'esplicitazione delle conoscenze incorporate sui gesti, su un'ermeneutica delle pratiche e dei discorsi capace di comprendere le modalità di costruzione di un sapere che nasce e si costruisce nell'esperienza e a partire dall'esperienza. Un sapere che, proprio per questo, è idiografico, sfuggente ai tentativi di formalizzazione, perlomeno di quelle formalizzazioni ancorate alle logiche di razionalità forte che hanno influenzato in larga parte la tradizione epistemologica moderna” (Perla, 2010, p. 19). Ecco che l'alternanza formativa riesce a manifestare la propria tensione – tipicamente pedagogica – allo sviluppo integrale delle potenzialità di ogni soggetto in formazione [dimensione idiografica] in processi ibridi come gli apprendistati, che por-

tano i singoli, attraverso l'accompagnamento attento dei tutor, a mettere in atto, in azioni concrete e professionali, le proprie conoscenze e capacità. Solo in questo modo, armonizzando, senza gerarchie, due polarità (studio e lavoro; teoria e prassi, riflessione ed esperienza) l'apprendista può migliorarsi apprendendo, fino a trasformarsi, anche, in un catalizzatore di processi di innovazione.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Chalmers D. (2013). Social innovation: An exploration of the barriers faced by innovating organizations in the social economy. *Local Economy*, 28 (1), 17-34.
- Chesbrough H., Vanhaverbeke W., West J. (2006). *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Demazier D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fazzi L. (2019). *Costruire l'innovazione nelle imprese sociali e nel terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.
- Galeotti G., Del Gobbo G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi. *Lifelong Lifewide Learnig*, 15, 70-87.
- Mantovani S. (1998). *L'intervista biografica, Id., a cura di, La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori: Milano.
- Osborne S.P., Chew C., McLaughlin K. (2008). The once and future pioneers? The innovative capacity of voluntary organisations and the provision of public services: A longitudinal approach. *Public Management Review*, 10 (1), 51-70.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Premoli S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educa-

tivo. *Vita*, 28 (1). Retrieved July 12, 2022, from <http://www.vita.it/it/-article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678>.

Ricoeur P. (1983). *Tempo e racconto*, Vol. I. Milano: Jaca Book.

Tortia E.C., Degavre F., Poledrini S. (2020). Why are social enterprises good candidates for social innovation? Looking for personal and institutional drivers of innovation, *Annals of Public and Cooperative Economics*, 91 (3), 459-477.

Trincherò R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

IV. **PEER TUTORSHIP E FORMAZIONE DEI TUTOR. L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ DELL'INSUBRIA**

Stefano Bonometti¹

1. La socialità nei processi di apprendimento

La centralità della dimensione sociale nei processi di apprendimento è stata ampiamente riconosciuta e dimostrata a partire dagli studi di Dewey (1897, 1938) in cui l'esperienza nell'ambiente circostante diventa una condizione necessaria per lo sviluppo e la crescita della persona. Secondo l'autore americano, l'agire nell'ambiente, delineando piani di azione per progettare il futuro, metodi di intervento e ipotesi di soluzione, rappresenta un fondamentale processo evolutivo per la persona. L'interazione tra persona e ambiente è per Dewey il fattore centrale per attivare un pensiero riflessivo e critico, un agire che non si ferma al solo fare, ma si compone di una riflessività che promuove consapevolezza e conoscenza.

In ambito europeo, la dimensione esperienziale emerge con forza anche nei lavori di Piaget nei quali l'agire in uno contesto adeguato rappresenta la possibilità per ogni persona e, in particolare per coloro che vivono la fase evolutiva, di rafforzare o trasformare i propri schemi cognitivi e porsi come attivo costruttore delle proprie conoscenze. In questo caso, attraverso una linea di sviluppo che persegue stadi di crescita, la persona e in particolare il bambino attraverso la dimensione esperienziale e sociale elabora un equilibrio

1 Stefano Bonometti è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione del territorio dell'Università dell'Insubria, Varese-Como, e membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro".

sempre più evoluto, teso alla costituzione di un pensiero formale e simbolico.

Il contributo più significativo alla valorizzazione della dimensione sociale dei processi di apprendimento emerge dai lavori di Lev Vygostkij che pone le basi per un approccio socio-culturale dell'educazione. L'apprendimento è caratterizzato da un processo che prende avvio dalle funzioni intersichiche per poi raggiungere la funzione intrapsichiche, ovvero ogni funzione psicologica prima compare a livello sociale e poi a livello individuale (Ligorio, Cacciamani, 2013). La proposta vygostkiana vede quindi centrale l'azione sociale dalla quale emergono le contraddizioni che favoriscono l'attivazione di un processo elaborativo e costruttivo che promuove l'apprendimento di nuovi saperi e modelli di pensiero e azione. Proporre la soluzione di compiti di poco superiori alle proprie capacità (prossimi, di poco oltre alla propria zona di comfort) in un'interazione sociale e culturale con persone che posso guidare in modo indiretto la ricerca della soluzione, rappresenta la modalità di apprendimento più efficace. Questa "zona di sviluppo prossimale", per lo studioso russo, è composta da una componente soggettiva e una sociale inserite in un contesto storico-culturale in grado di fornire stimoli intesi a far progredire lo sviluppo.

A partire da questi studi, si sono sviluppati contributi più recenti che hanno confermato e superato modelli e intuizioni precedenti. Da Bandura (1986) a Bruner (1996²), da Bronfenbrenner e Morris (1998) a Cole (1996) e Engeström (2009), nonché con il contributo di molti altri studiosi, si rafforza in modo sempre più marcato un approccio sociale, culturale, ambientale all'apprendimento. Più recentemente, si evidenziano ulteriori prospettive d'indagine, che mettono in luce la dimensione fisica, antropologica, linguistica, dialogica del contesto, enfatizzando quanto il nostro modo di conoscere, pensare e agire sia strettamente intrecciato con l'ambiente in cui siamo inseriti. Da qui, l'ampio ambito che dalla *Situated* all'*Embodied* nonché all'*Extended Cognition* (Kirchhoff, 2011; Clark, 2008; Wheeler, 2010; Vaesen, 2014) attraversa campi del sapere interdisciplinari che indagano una nuova epistemologia della conoscenza e dell'apprendimento.

Questo seppur sintetico e focalizzato posizionamento nella lette-

ratura di una teoria sociale dell'apprendimento esprime, nelle sue diverse espressioni, la sua importanza e centralità scientifica e porta un contributo imprescindibile nella riflessione pedagogica e didattica nei vari gradi di scuola e nei vari contesti di apprendimento, formali e informali. Sottolineare questa prospettiva socio-costruttiva, che a onore del vero trova i suoi riferimenti ben prima del 800-900, significare rimarcare che se dal punto di vista teoretico negli ultimi decenni si è consolidata una prospettiva sempre più condivisa, non altrettanti passi avanti sono seguiti nel contesto pratico della formazione, almeno in Italia, per la quale si può tranquillamente affermare che l'innovazione stenta a decollare. I sistemi di burocrazia professionale (Mintzberg, 1996) tipici dei modelli di istruzione difficilmente riescono a uscire dalle maglie strette dei regolamenti, i quali se per un verso sono restrittivi e rigidi, dall'altra parte forniscono sicurezza e protezione. Con ciò non si vuole negare l'esistenza di numerose esperienze di innovazione, in molte occasioni centrate sui gradi dell'infanzia e della primaria, ma che a gran fatica si estendono in modo diffuso e strategico, in particolare nei gradi superiori della formazione.

2. La società della prestazione e il rischio dell'isolamento

La necessità di valorizzare la dimensione sociale nei sistemi formativi trova un'ulteriore ragione, oltre a quelle richiamate poco fa in letteratura, nella necessità di dare una risposta alle difficoltà vissute dalle persone, e in particolare dai giovani, nella società complessa attuale. Ciò che alcune riflessioni critiche sulla società di oggi mettono in evidenza, tra le numerose questioni aperte, è il rischio dell'isolamento, un progressivo distanziamento sociale sostituito da un mondo sociale mediato dalla tecnologia.

Le sollecitazioni di Bauman (2021) che descrivono la società d'oggi come sciame inquieto di consumatori mette in luce quello che viene definito come un "individualismo di massa", una progressiva incapacità delle persone di costruire relazioni significative e autentiche, ovvero non superficiali, strumentali e utilitaristiche. Si osserva, attraverso il contributo di molti studiosi sociali, un ripiega-

mento narcisistico sul sé, teso ad un rapido aggregarsi e disaggregarsi per un effimero riconoscimento reciproco, in base alle ondate della moda del momento. Questa ipertrofia dell'ego rischia di diventare la cifra delle relazioni, minando la possibilità di costituire una socialità generativa, prossimale e di comunità. Questa dimensione auto-centrata fa perdere di vista il valore dell'altro in termini disinteressanti, accentuando uno sguardo funzionale e concorrenziale, sempre più individualista.

Non sfugge a questo rischio il mondo dell'istruzione e della formazione. Le esperienze di apprendimento possono rischiare di diventare una gara continua in cui l'altro è il concorrente da battere, una prestazione continua in cui in palio c'è solo un unico posto, per il vincente. Ciò fa perdere evidentemente lo specifico proprio dell'apprendimento, evidenziato dalla letteratura nella socialità, nel confronto, nella vera condivisione costruttiva e non solo espositiva. Ogni studente vede il proprio percorso di apprendimento come una corsia nella quale deve correre da solo il più veloce di tutti, salvo perdere. Byung-chul Han (2012, 2020) descrive bene questa cultura prestazionale che produce alla fine solo stanchezza ed esaurimento, una gara contro sé stessi e con la paura di essere in ogni situazione inadeguati. Lo studioso sudcoreano ci mette in allerta, affermando che siamo «al tempo stesso detenuti e guardiani, vittime e carnefici, padrone e servi. Sfruttiamo noi stessi» (p. 108). Gli altri, declinati solo come follower hanno soprattutto la funzione di incrementare l'autostima narcisistica. Costituiscono una massa plaudente (o delatoria) che dona attenzione all'Ego, esposto come una merce (p. 89).

È necessario far vivere ai giovani esperienze di socialità costruttiva e generativa, proporre esperienze di formazione, in particolare nei contesti formali, dalla scuola all'università, centrate sul confronto, sulla discussione, sulla valorizzazione della molteplicità delle prospettive, recuperare uno *slow&deep learning* che favorisce lo sviluppo di un Sé autentico e maturo.

Alla luce di queste riflessioni emerge l'importanza di svolgere un'esperienza di vita universitaria capace di maturare la persona verso un pensiero critico, un agire responsabile e collaborativo, un dialogo costruttivo e autentico. Queste esperienze trovano spazio non solo

in progetti ad hoc, ma integrate all'interno dell'esperienza didattica accademica trasformando l'agire didattico. Il "campo pedagogico-didattico" (Damiano, 2013) che richiama il campo di forze di K. Lewin, si compone di una pluralità di soggetti e di forze che, ricercando di volta in volta un equilibrio dinamico, superano le contraddizioni per evolvere verso un sapere più ampio e approfondito. Da qui l'importanza di sostenere l'esperienza di apprendimento attraverso figure tutoriali che si pongono a fianco degli studenti (*peer tutoring*) e dei docenti per attivare uno *scaffolding* vygostkiano, un contesto nel quale una guida al pari o con una preparazione poco superiore, affianca gli studenti per condurli alla propria zona prossimale di sviluppo attraverso un'interazione sociale volta alla crescita autentica della persona.

3. Il progetto Tutor presso l'università dell'Insubria

Durante l'anno accademico 2021-2022 e per l'anno 2022-2023 la Commissione Orientamento dell'Università dell'Insubria ha elaborato un progetto finalizzato a migliorare l'esperienza accademica degli studenti e ridurre il numero degli abbandoni. Obiettivi che sono da perseguire attraverso attività di orientamento, di autovalutazione e recupero delle conoscenze per l'ingresso all'università e con attività di tutorato in particolare a sostegno di studenti che dimostrano difficoltà nel superamento della prova di verifica delle conoscenze in ingresso e nel primo anno di esperienza universitaria.

Attraverso le opportunità offerte dal Piano Lauree Scientifiche e con lo sviluppo di una proposta specifica a partire dai Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT), nell' a.a. 2021-22 si è posta l'attenzione in particolare sull'attività di orientamento e tutoraggio. La prima azione svolta è stata una raccolta dei dati relativi ai tassi di abbandono e, nello specifico, sulla motivazione all'abbandono, esiti utilizzati come base fondamentale per la progettazione dell'attività di formazione dei tutor.

La commissione Orientamento a partire dai risultati ha proposto tre macro obiettivi:

- far conoscere agli studenti temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere, al fine di individuare interessi e predisposizioni specifiche e favorire scelte consapevoli in relazione ad un proprio progetto personale
- consentire allo studente di auto-valutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze in relazione alla preparazione richiesta per i diversi corsi di studio;
- supportare gli studenti del primo anno di corso con attività di tutorato in particolare a sostegno di coloro che avessero dimostrato difficoltà nel superamento della prova di verifica delle conoscenze in ingresso; formare i tutor.

In particolare, per il conseguimento dell'obiettivo 3 sono stati individuati tramite bando 40 tutor suddivisi tra i dipartimenti, con l'obbligo di una formazione iniziale di tipo pedagogico-didattico. Attraverso questa formazione, si è voluto supportare i tutor nell'attivazione, con gli studenti, di relazioni educative autentiche ed efficaci con l'intento di favorire lo sviluppo di un contesto accademico accogliente e supportivo.

Nel progetto di formazione sono state poste come competenze chiave per un buon tutoraggio le competenze di natura relazionale, comunicativa e didattica. Nello specifico, sono stati indicati come obiettivi traguardo:

- Comprendere la varianza degli strumenti didattici e del *setting* d'aula.
- Saper attivare una relazione di fiducia e di supporto emotivo.
- Gestire e modulare la comunicazione didattica.
- Valorizzare le dinamiche di gruppo come risorsa per l'apprendimento.
- Conoscere i differenti livelli di feedback.
- Conoscere promuovere metodologie di studio.

Il progetto prosegue con la pianificazione operativa dell'attività di tutoraggio per l'a.a. 2022-23 al fine di rafforzare l'attività di orientamento e tutoraggio attraverso iniziative sempre più mirate e qualificate. Anche in questo caso gli esiti emersi dal gradimento del percorso di

formazione dei tutor e del loro servizio verso gli studenti, ha portato a rafforzare questa prospettiva, che ha trovato ulteriore conferma nei risultati dell'indagine rivolta agli studenti riguardo la conoscenza e le attese verso il servizio di tutoraggio. La Commissione Orientamento attraverso un questionario online ha rilevato che più del 90% degli studenti rispondenti (più di un migliaio) sarebbe disposto a usufruire di un servizio di *tutorship*, più della metà di questi con certezza.

Alla luce di questi dati, attraverso il dispositivo DM 752/21 e la declinazione nelle diverse linee di azione, sono stati previsti numerosi bandi per ruolo di tutor rivolto ai diversi target evidenziati nel bando. Nello specifico, per l'anno 2022-2023 è stato previsto un progetto dedicato all'accoglienza degli studenti del primo anno guidato da docenti e tutor "esperti" nell'area relazionale, comunicativa e educativa, denominato *Welcome Lab*. Ciò che è importante evidenziare come questa proposta sia declinata nell'arco dell'intero anno accademico, durante il quale ai tutor viene assegnato un gruppo di studenti. Questo accompagnamento prende avvio durante uno specifico percorso formativo che si sviluppa tra ottobre e novembre, attraverso iniziative personalizzate e di gruppo per rafforzare i processi di apprendimento, organizzazione dello studio, motivazione e progettualità personale. Va da sé, che a questi tutor "esperti" è richiesta la partecipazione ad un percorso formativo specifico relativo all'area pedagogica, didattica e psicologica e sono supportati da un team di docenti interni relativi a questi ambiti disciplinari.

A fianco di questa iniziativa è stata prevista un'ulteriore figura di tutor, di taglio più informativo con l'intento di diventare dei facilitatori che sostengono la circolarità delle informazioni necessarie per la vita universitaria. Anche per questi, è stato avviato un percorso di formazione suddiviso in due fasi, la prima centrata sugli aspetti relazionali e comunicativi, la seconda basata sulle necessità del singolo dipartimento di appartenenza.

4. Quale tutor vorrei essere?

I percorsi di formazione dei tutor, sia quelli realizzati nell'a.a. 2021-2022 sia quelli in fase di progettazione, si contraddistinguono per

una metodologia didattica centrata sull'interattività, il confronto, la creatività. Nelle esercitazioni proposte, i corsisti sono stati sollecitati a riflettere sul ruolo del tutor ricercandone caratteristiche e competenze.

Un aspetto interessante emerso durante i lavori di gruppo è stata la condivisione dell'immaginario sul ruolo dei tutor espresso dai partecipanti tramite una metafora.

Volendo forzare una sintesi è stato possibile ricondurre il loro immaginario a tre metafore principali: a) la guida di montagna; b) il *puzzle* e infine, c) il ponte.

La prima metafora, che ha raccolto la maggior parte degli interventi, ha aiutato il gruppo a condividere alcune posture pedagogiche centrali nel ruolo del tutor, declinate nella metafora del contesto alpino, che ha permesso di mettere in luce le dimensioni dell'impegno, dell'aiuto reciproco e del camminare insieme. Il necessario impegno per raggiungere la meta, l'obiettivo, la vetta è un aspetto che riguarda sia lo studente che il tutor. In questo caso il tutor cammina e fatica insieme allo studente. Nel contesto di montagna serve qualcuno che aiuti ad orientarti e a trovare la direzione, permette di riconoscere i pericoli, favorisce l'organizzazione per tappe del percorso. Infine, la guida di montagna è al tempo stesso un compagno di viaggio, un amico, un coach che ti affianca, ti offre una mano, cammina non per te ma con te, e molto importante si assume anche una responsabilità nei tuoi confronti.

La seconda metafora indicata dai corsisti è quella del *puzzle*. Il tutor è colui che aiuta a mettere insieme "i pezzi", a ritrovare un senso logico tra gli eventi che accadono, permette di mettere in ordine le idee. Il tutor favorisce lo studente a scoprire come unire aspetti al primo momento inconciliabili e indipendenti, diventa effettivamente facilitatore di interconnessioni.

Infine, la terza metafora richiama un'immagine classica dei ruoli educativi, ovvero il ponte. È evidente come in questo caso l'associazione è relativa all'attività di incontro, di unione, di collegamento che il tutor può svolgere. L'organizzazione di momenti di incontro e conoscenza tra gli studenti stessi o anche per costruire un rapporto "più umano" con i docenti, per superare ostacoli percepiti come insormontabili.

Con questo lavoro basato su un pensiero divergente e creativo si è messo in luce come il ruolo del tutor non si limiti ad un'interazione funzionale rispetto ad un obiettivo personale dello studente, ma diventa una vera e intensa esperienza relazionale, educativa, affettiva. L'incontro con gli studenti è un'esperienza che ha un valore anche per i tutor, i quali devono mettersi in gioco, aprirsi, costruire un rapporto autentico e reciproco con i propri pari. Da qui, l'importanza della risonanza emotiva che nasce dalla relazione e sostiene i processi di apprendimento, motiva per il superamento degli ostacoli, favorisce un senso di appartenenza sociale, culturale, affettiva, permette l'attivazione di un atteggiamento solidaristico che rafforza un senso di auto-efficacia, di self *empowerment*, di autostima, ma più di tutto offre l'opportunità di un'esperienza di vita autentica.

5. Questioni aperte

L'esperienza qui narrata rappresenta ancora un cantiere aperto nel quale sono in corso riflessioni e analisi relative all'attività di tutorship. Rimangono ben saldi i riferimenti pedagogico-didattici entro i quali si muove il progetto Tutor ed anche le finalità culturali e sociali evidenziate in precedenza a favore di uno sviluppo autentico della persona, al tempo stesso, si osservano anche alcune questioni che richiedono un confronto aperto con altre esperienze nazionali e internazionali per comprendere al meglio le dinamiche interne. Fra queste ci pare interessante focalizzare l'attenzione rispetto a 4 parole chiave:

- *Efficacia*. Il progetto Tutor su entrambe le annualità (21-22 e quella in corso 22-23) ha pianificato un'attività di monitoraggio dedicando risorse specifiche per questa azione, con il fine di comprendere se effettivamente ciò che è stato e verrà proposto produce effettivamente miglioramenti riguardo agli obiettivi prefissati. Se con l'a.a. 21-22 il monitoraggio ha evidenziato alcuni scostamenti positivi interessanti, sarà con la proposta del 22-23 che si avrà uno sguardo d'insieme più realistico e la possibilità di raccogliere dati validi e pertinenti sull'efficacia dell'attività di tutoraggio.

- *Innovazione*. La seconda questione che ci pare importante è che questo progetto non sia visto solo come un servizio offerto ma come un'opportunità di ricerca e crescita per la dimensione didattica e orientativa dell'ateneo. Nella complessità dell'intrecciare servizio e ricerca si è cercato di porre le basi per comprendere i fattori di sviluppo, di cambiamento, di innovazione dell'azione didattica.
- *Coinvolgimento*. Non può esserci cambiamento e innovazione se non sono coinvolti direttamente i docenti interessati, questo è un esercizio di collaborazione e cooperazione non scontato attraverso il quale ogni soggetto diviene un sotto-sistema correlato ad altri. In questa prospettiva sistemica è possibile condividere obiettivi e incrementare le responsabilità.
- *Contesto*. Come è stato già richiamato precedentemente, il contesto anche fisico-ambientale ha un suo peso nei processi di apprendimento. È emerso con forza che l'aspetto logistico delle aule, come quello degli strumenti tecnologici rappresentano un fattore determinante sul quale è necessario riflettere per trovare setting e modalità che favoriscono l'interazione e lo scambio.

Alla luce di tutto questo si evince quanto sia necessario uno sguardo e un pensiero pedagogico, didattico ed educativo anche all'interno del contesto universitario, molte volte centrato principalmente su modalità istruttive e di valutazione certificativa. L'azione di tutorship può essere un'occasione importante per sollecitare azioni di trasformazione e cambiamento negli atenei, volte alla valorizzazione della partecipazione degli studenti non solo attraverso organi formali ma anche attraverso modalità di didattica quotidiana basata sul confronto e l'interattività.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bauman Z. (2021). *Homo Consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Il Margine.

- Bonometti S. (2022). Innovare la didattica nell'alta formazione. In E. Bianco, D. Russo (Eds.), *Annali di DISUIT 2019-21* (pp. 71-78). Milano: Mimesis.
- Bonometti S., Guerra L. (2020). *Didattica della bioetica*. Brescia: Morcelliana.
- Bronfenbrenner U., Morris P. (1998). The Ecology of Developmental Process. In W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner J. (1996²). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Byung-Chul Han (2020). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Clark A. (2008). *Supersizing the mind: Action, embodiment, and cognitive extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Cole M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1897). *My Pedagogic Creed* (Tr. it. di Borghi, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1982²).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Illinois: Kappa Delta Pi (Tr. it. di E. Codignola, *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina, 2014).
- Engeström Y. (2009). The future of Activity Theory: a rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, K.D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). New York: Cambridge University Press.
- Fiorucci M., Lopez G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Romatre Press.
- Kirchhoff M. (2011). Extended cognition and fixed properties: Steps to a third-wave version of extended cognition. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 11 (2), 287-308.
- Ligorio M.B., Cacciamani S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Mintzberg H. (1996). *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: Il Mulino.
- Vaesen K. (2014). Dewey on extended Cognition and epistemology. *Philosophical Issues*, 24 (1), 426-438.
- Wheeler M. (2010). In Defense of Extended Functionalism. In R. Menary (Ed.), *The Extended Mind. Life and Mind series: Philosophical Issues in Biology and Psychology* (pp. 245-270). Cambridge: MIT Press.

V.
"JOB DESIGN":
LA SPERIMENTAZIONE DI UN SERVIZIO
DI CAREER ADVISING
PRESSO IL DISTUM DELL'UNIVERSITÀ DI FOGGIA

Severo Cardone¹

1. Introduzione

L'Unione Europea – già a partire dalla Strategia di Lisbona del 2000 – ha individuato nell'orientamento un processo di accompagnamento *lifelong, lifewide e lifedeeep*, ovvero un insostituibile strumento formativo in grado di supportare i cittadini nella gestione delle transizioni e nella capacità di progettare e riprogettare continuamente i personali obiettivi formativi, professionali e di vita. Nel documento "Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento" (2014) è specificato come tra i compiti che spettano alle università rientrano, oltre alle tradizionali funzioni informativa (in ingresso) e di *job placement* (in uscita), anche la funzione educativa e di consulenza orientativa *in itinere*. Accogliendo questa prospettiva, l'università non può che rivestire un ruolo imprescindibile nella capacità di formare quelle che Morin (2015) definisce "teste ben fatte" e lo può fare non solo attraverso l'offerta di una didattica orientativa di qualità ma soprattutto investendo in servizi di orientamento formativo sempre più innovativi e personalizzati in grado di accompagnare gli studenti, promuovendo un processo di attivazione e trasformazione.

Il Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di

1 Severo Cardone, PhD, è responsabile tecnico-scientifico del Laboratorio di bilancio delle competenze del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, componente del *board* scientifico del *Career Development Center* di Ateneo; è membro del gruppo SIPEd di "Pedagogia del Lavoro".

Foggia, coordinato scientificamente da Isabella Loiodice, ha voluto accogliere questa sfida proponendo a partire dall'a.a. 2016-2017 la sperimentazione di un servizio di *Career Advising* (denominato “Job Design”) presso il Dipartimento di Studi Umanistici (Cardone, 2015); lo ha fatto partendo dai feedback offerti dagli studenti/laureati che negli anni hanno partecipato alle attività orientative (individuali o in gruppo) proposte dal Laboratorio, ma soprattutto monitorando attentamente alcune criticità registrate a livello di dipartimento: pensiamo ad esempio al fenomeno del *dropout* (l'abbandono anticipato che si verifica soprattutto al termine del primo anno di iscrizione all'università), al numero elevato di studenti inattivi o che impiegano troppi anni per conseguire il titolo di laurea di primo livello, fino ad analizzare il “disorientamento post-laurea” che spesso colpisce i nostri laureati nella transizione verso il mondo del lavoro.

Per tali motivazioni il team di ricerca del Laboratorio ha deciso di trasformare tali criticità in un'opportunità di crescita e cambiamento, “mettendo a sistema”, intrecciando in un unico e innovativo percorso di orientamento una pluralità di servizi e azioni di orientamento tradizionalmente afferenti alle tre differenti aree dell'orientamento: in ingresso, in itinere e in uscita.

2. Prevenire l'abbandono e l'insuccesso accademico

D'altronde numerose ricerche condotte soprattutto negli Stati Uniti hanno evidenziato come i fattori che più di altri incidono negativamente sul successo accademico (Tinto, Pusser, 2006; Tinto, 2001, 2012), perché capaci di generare negli studenti incertezze, paure, demotivazioni potenzialmente in grado di trasformarsi in un abbandono anticipato degli studi (*dropout*), sono quasi sempre legate ad una serie di fattori interconnessi: una non adeguata chiarificazione delle personali aspettative (*expectations*), la difficile integrazione nel contesto universitario, soprattutto relativamente alla capacità di tessere relazioni positive con i pari e i docenti; l'incapacità di acquisire informazioni pertinenti sulle caratteristiche del mercato del lavoro (Herr, Cramer, Niles, 2004) e di allenare il *problem solving*, il *decision making*, l'autoefficacia e altre competenze soft (Bandura, 1996).

In particolare, Astin (1984; 1993) sottolinea come l’impegno accademico degli studenti sia indissolubilmente legato ad un loro maggiore coinvolgimento fin dal primo anno (*engagement*), ad esempio instaurando una quantità e una qualità di relazioni sociali significative, che nel tempo determina il successo accademico e la fidelizzazione. D’altronde, come ci ricorda Tinto nel suo *Model of Institutional Action for Student Success* (2006), l’abbandono prematuro o l’insuccesso formativo sono spesso il risultato di un profondo “misconoscimento” tra aspettative personali e caratteristiche-esigenze del contesto in cui ci si relaziona. Se invece si vuole promuovere la *student retention* (Tinto, Pusser, 2006; Tinto, 2012, 2001), sin dal primo anno è indispensabile fornire alle matricole un adeguato supporto (*support*) e quindi investire in servizi di orientamento in grado di favorire l’integrazione nel nuovo contesto universitario (*academic & social integration*), accompagnando e supportando gli studenti in una progressiva e sempre più approfondita conoscenza del Sé e del contesto (università/lavoro).

Più lo studente si percepirà coinvolto (*involvement*), integrato, allineato alle personali aspettative e bisogni (*self awareness*), capace di fronteggiare le difficoltà legate alla transizione e alla gestione dello studio, maggiori saranno in lui le possibilità di adattare efficacemente il proprio comportamento (*feedback*), di impegnarsi con consapevolezza nel raggiungimento degli obiettivi pianificati (*commitment*), di sviluppare capacità di autovalutazione e auto-orientamento (*self-assessment*) e quindi di acquisire progressivamente quelle *soft skills* indispensabili per dare forma al suo essere, raggiungere il successo universitario e gestire autonomamente e intenzionalmente la transizione verso il mondo del lavoro (*college e career ready*).

Alle tesi di Astin (1984) e Tinto (2006), occorre aggiungere la *Self-Determination Theory* (SDT) proposta da Ryan e Deci (2000). Secondo questa teoria, gli esseri umani sono organismi sociali naturalmente orientati allo sviluppo e alla realizzazione delle proprie potenzialità attraverso la soddisfazione di tre bisogni psicologici universali: la competenza, l’autonomia e la relazionalità. Ryan e Deci (2000) sostengono che le caratteristiche dell’ambiente (ad esempio il contesto universitario) possono influire fortemente sulla motivazione (intrinseca ed estrinseca) e quindi incoraggiare o limitare il

raggiungimento di questi bisogni psicologici essenziali. Pertanto, un individuo che apprende ad agire in maniera autonoma e autodiretta perseguirà con maggiore motivazione e determinazione tali bisogni psicologici e risulterà gratificato in modo più duraturo rispetto a coloro che sono spinti soprattutto da motivazioni estrinseche, in quanto percepirà i suoi comportamenti e le sue azioni come espressione del proprio “Sé”.

3. Il progetto di *Career Advising* realizzato presso il DISTUM

La sperimentazione del servizio di *Career Advising* presso il DISTUM (Cardone, 2016) nasce proprio come una possibile risposta alle problematiche e criticità precedentemente descritte.

Come ci ricorda Metz (2009), nelle università degli Stati Uniti esistono differenti modelli istituzionali di *career development* che possono prevedere in alcuni casi servizi di *academic advising*, in altri servizi di *career advising*, oppure l'integrazione tra le due diverse tipologie. Mentre *l'academic advisor* offre soprattutto un supporto nella gestione della carriera universitaria, ad esempio aiutando lo studente nella strutturazione del piano di studi o nel superare preoccupazioni e ansie di natura accademica, “il *career advising* si sforza di aiutare gli studenti a capire le ‘relazioni’ spesso complesse esistenti fra esperienze accademiche e settori professionali, promuove inoltre l'autoesplorazione, l'acquisizione di informazioni accademiche e professionali e il *decision making*” (Di Fabio, 2009, p. 36). Pertanto, di solito, il ruolo del *career advisor* comprende interventi consulenziali “a più ampio raggio”, che spaziano dal supporto all'integrazione nel nuovo contesto, alla promozione del successo universitario, fino alla pianificazione del futuro professionale.

Il progetto di *Career Advising* (CA) “Job Design” (Cardone, 2015, 2016) è partito nell'a.a. 2016-2017 con 80 matricole del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione², se-

2 Il 95% degli iscritti era di sesso femminile e l'80% aveva un'età media compresa tra i 18 e i 20 anni; di questi il 20% era anche lavoratore. Tra le principali mo-

lezionate (tramite questionario motivazionale e colloqui individuale) a partire dalle 134 richieste di partecipazione formulate in sede di immatricolazione al corso di laurea. Ma nello specifico la sperimentazione cosa prevedeva esattamente?

- un servizio di orientamento formativo personalizzato, “trasversale” ai tradizionali insegnamenti universitari, in grado di accompagnare e sostenere gli studenti durante l’intero percorso di studi (laurea triennale) nelle decisioni formative e nelle scelte professionali;
- un percorso di orientamento strutturato in dieci distinte fasi, ogni anno (tranne l’ultimo di *follow-up* e monitoraggio ex post) erano previste 25 ore di attività di orientamento in presenza (colloqui di orientamento, attività laboratoriali, atelier *self-marketing*, partecipazione ad eventi di *placement* e *networking*, ecc.) + 25 ore di approfondimento individuale da realizzare a casa;
- l’assegnazione ad ogni matricola di un *Personal Career Advisor* (PCA), un consulente con competenze esperte nell’orientamento e nella relazione di aiuto in grado di supportare (*scaffolding*) lo studente nel raggiungimento di precisi obiettivi formativi e orientativi;
- l’offerta periodica di consulenze di orientamento individuali o in piccoli gruppi, calendarizzate nell’arco temporale di quattro anni, in grado di valorizzare le dimensioni della narrazione, del laboratorio e dell’interazione in gruppo;
- per i frequentanti (almeno il 70% delle ore di attività calendarizzate per ogni annualità) il riconoscimento al termine del percorso di 6 crediti formativi universitari (CFU), utilizzabili per il conseguimento del titolo di laurea triennale.

La sperimentazione è stata condotta da 8 *Personal Career Advisor* (PCA), nello specifico ricercatori o consulenti del laboratorio di bi-

tivazioni che hanno spinto ad aderire alla sperimentazione: disporre di un sostegno continuo durante il percorso universitario (40,7%); l’organizzazione dei tempi di studio e la gestione degli esami (31,4%).

lancio delle competenze, che hanno accompagnato e supportato gli studenti (ogni PCA seguiva tra le 8 e le 12 matricole) in tutte le fasi del progetto nel raggiungimento degli obiettivi formativi e professionali pianificati. Per la conduzione delle consulenze di orientamento e nella relazione di aiuto fornita allo studente l'approccio metodologico utilizzato dai PCA ha fatto riferimento soprattutto al *counselling* formativo, al *career counselling* e ad alcuni presupposti teorici fondanti i modelli del colloquio "centrato sul cliente" di Carl Rogers (1997) – pensiamo ad esempio all'autorealizzazione, all'ascolto attivo, alla sospensione del giudizio, alla comprensione empatica e alla congruenza – e del colloquio di aiuto di Robert Carkhuff (1988), come l'autoesplorazione, l'autocomprensione e l'azione.

Per quanto riguarda la struttura del percorso, il progetto "Job Design" (CA) ha previsto 10 distinte fasi (nove più una fase di "monitoraggio in itinere" che ha attraversato l'intero percorso) distribuite nell'arco temporale di quattro anni, ognuna delle quali contemplava diverse attività orientative e specifici obiettivi.

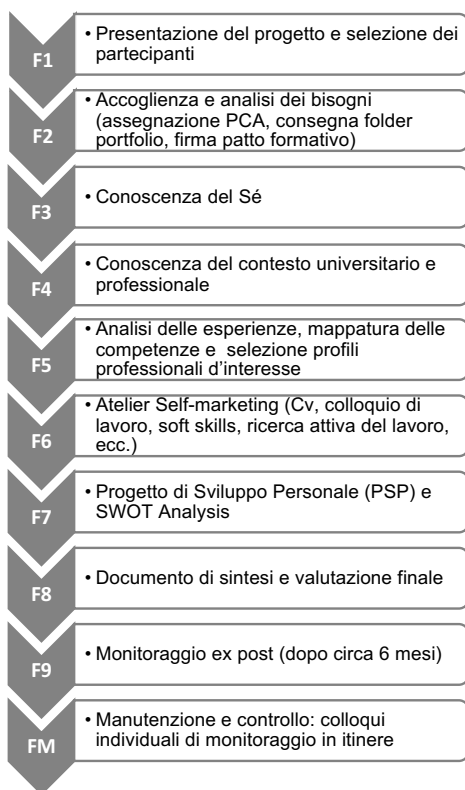


Grafico n. 1 – Le 10 fasi del progetto di *Career Advising Job Design*

I principali obiettivi da raggiungere nelle diverse fasi del percorso di *Career advising* “Job Design”, possono essere così sintetizzati:

- sperimentare un servizio di orientamento formativo fortemente personalizzato in grado di accompagnare e sostenere lo studente universitario per l'intero corso di studi (laurea triennale);
- contrastare l'abbandono universitario, diminuire il numero di anni necessari per conseguire il titolo di laurea triennale e contemporaneamente aumentare il numero di cfu acquisiti dai partecipanti durante il primo anno;

- facilitare la transizione e l'integrazione dello studente nel nuovo contesto universitario (*drop-in*);
- supportare lo studente in una migliore conoscenza di sé, del contesto universitario e professionale;
- aiutare lo studente nel saper fronteggiare problematiche, crisi e insuccessi universitari;
- educare lo studente a prendere decisioni (formative, professionali ed esistenziali) in maniera autonoma, consapevole e intenzionale (educare alla scelta);
- favorire nello studente lo sviluppo di competenze orientative e trasversali (*soft skills*), come le *Career Management Skills* (CMS);
- sostenere lo studente nel processo di autovalutazione delle personali competenze di forza;
- supportare lo studente nella definizione di un “Progetto di Sviluppo Personale” (PSP) con descrizione analitica delle tappe, delle azioni e dei tempi (piano d'azione);
- migliorare il posizionamento distintivo del neolaureato nel mercato del lavoro, attraverso mirate azioni di *networking* e una migliore conoscenza dei principali canali e strumenti di self-marketing (*job placement*).

4. Azioni e attività di orientamento individuali e di gruppo

Le attività di orientamento realizzate nel primo anno (*Self-knowledge and context exploration*) sono state progettate per supportare gli studenti nella capacità di gestire adeguatamente la difficile transizione dalla scuola secondaria superiore all'università e per consentire agli stessi una migliore conoscenza di sé e del contesto universitario. Nello specifico miravano a raggiungere un duplice obiettivo: 1) promuovere l'autonomia e favorire il processo di integrazione delle matricole nel contesto universitario (*Drop-in*) attraverso l'esplorazione degli spazi (visite guidate in piccoli gruppi), la conoscenza dei servizi, l'organizzazione periodica di incontri informativi (*Question Time*) con il personale universitario e la partecipazione ad attività laboratoriali finalizzate a trasferire le principali tecniche e metodologie per migliorare e personalizzare lo studio universitario; 2) supportare gli

studenti in una maggiore conoscenza della sfera del Sé, attraverso colloqui individuali, attività laboratoriali di gruppo e l’utilizzo di strumenti narrativi (film, fotografie, poesie) e dispositivi autobiografici in grado di aiutare gli stessi nella capacità di rivedere e riflettere sugli eventi marcati (decisioni, transizioni, momenti di svolta, cambiamenti), mettere ordine ai propri vissuti, reinterpretarne criticamente i significati rintracciando anche nelle esperienze negative delle competenze e delle risorse riutilizzabili in nuove progettualità (Bruner, 1990; Demetrio, 1996; Maree, 2011).

Le attività pianificate nel secondo anno (*Strenghts Skills e Job Profiles*), invece, intendevano fornire una migliore conoscenza dei profili professionali in uscita e delle caratteristiche del mercato del lavoro, anche attraverso l’organizzazione di azioni di networking finalizzate ad avvicinare gli studenti alle imprese e ai professionisti operanti nel settore educazione e della formazione. Grazie ad apposite schede biografiche e griglie di autovalutazione, i corsisti hanno prima avviato una “riflessione” analitica sulle esperienze realizzate in diversi ambiti (formali, informali e non formali), traducendo le stesse in competenze di forza e poi, sempre con l’ausilio dei *Personal Career Advisor* (PCA), hanno finalizzato il lavoro di “mappatura delle competenze” realizzando il personale CV Europass.

Lo *step* successivo è stato quello di supportare gli studenti nella ricerca (su apposite piattaforme online) delle professioni più in linea con le personali vocazioni, aspettative e con il percorso universitario intrapreso; i partecipanti hanno prima selezionato alcuni profili professionali d’interesse – individuando la formazione necessaria, le condizioni di lavoro, le prospettive occupazionali e le competenze richieste – e nella seconda fase dell’attività laboratoriale hanno realizzato un *matching* tra le competenze richieste dai profili e le competenze di forza in loro possesso (emerse attraverso il precedente processo di autovalutazione), attività indispensabile per far emergere i gap formativi da colmare con una formazione aggiuntiva, non solo universitaria.

La possibilità di avviare una seria riflessione sulle competenze richieste dalle professioni d’interesse, ma anche l’opportunità di incontrare e dialogare con professionisti esperti di uno specifico settore professionale (apprendimento vicario), o di partecipare a *career fair*

o *recruiting day* (azioni di *networking* e *placement*) è stata indispensabile per consentire ai corsisti di acquisire una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità, di comprendere l'importanza strategica di investire nella formazione universitaria, migliorando automaticamente la motivazione intrinseca nello studio e nella capacità di auto-dirigere il proprio apprendimento verso precisi obiettivi formativo-professionali.

Il terzo anno (*Self marketing Atelier & Professional Development Plan*) è stato dedicato ad una serie di azioni finalizzate a supportare lo studente nella capacità di promuoversi in modo distintivo nel mercato del lavoro utilizzando canali e strumenti di *self-marketing* e a sostenere lo stesso nella costruzione di un concreto Progetto di Sviluppo Personale (formativo e professionale).

In particolare, i corsisti hanno appreso come realizzare un video cv e un cv creativo o resume utilizzando, ad esempio, specifiche *App* o piattaforme online come Canva, Doyoubuzz o Enhancv. Ben due incontri sono stati dedicati alla gestione efficace di un processo di selezione: il primo più focalizzato sulla conoscenza delle principali tecniche utilizzate dai *recruiters*, fornendo utili suggerimenti per affrontare con successo un colloquio di lavoro individuale o una prova di selezione di gruppo; il secondo, invece, più laboratoriale, grazie a specifiche attività di *roleplaying* ha consentito di sperimentare le principali fasi di un processo di selezione. In particolare, grazie alla simulazione di un colloquio di gruppo, gli studenti hanno compreso l'importanza di valorizzare e far emergere in una dimensione grupale le loro *soft skills* di forza (comunicazione interpersonale, mediazione, empatia, leadership, *teamworking*, gestione delle emozioni, *problem solving*).

Inoltre, sempre con l'ausilio dei PCA, i corsisti si sono cimentati nella stesura di un Progetto di Sviluppo Personale (PSP), prima rispondendo ad una serie di quesiti ("What", cosa si vuole realizzare e a quali condizioni? "Where", dove e in quale contesto specifico? "When", quando il progetto sarà a regime? "Who", con chi intendi realizzarlo e in quale forma giuridica? "Why", quali sono le tue motivazioni e quali risorse ti servono per iniziare?) e poi traducendo il tutto in un "Piano d'azione" analitico, strutturato in tappe, azioni e tempi (a breve, medio e lungo termine). Per la realizzazione del *Pro-*

getto di *Sviluppo Personale* (PSP) è stata predisposta una specifica attività laboratoriale che prevedeva la compilazione con la tecnica dei post-it di una matrice a otto dimensioni denominata *My personal brand*, successivamente testata attraverso la *SWOT Analysis*.

Durante il quarto anno del progetto (a.a. 2019-2020), i PCA hanno provveduto a stilare un “Documento di sintesi”, in grado di offrire una fotografia sintetica di tutte le attività realizzate durante la sperimentazione da ogni studente; infine, dopo 6 mesi dalla stesura del PSP, ogni PCA ha incontrato i propri studenti per realizzare un primo “monitoraggio ex post”, al fine di valutare l’efficacia del Progetto di Sviluppo Personale realizzato ed eventualmente modificare alcune tappe, azioni o tempistiche precedentemente inserite.

5. Gli esiti della sperimentazione

La fase di monitoraggio e valutazione ha previsto per ogni anno della sperimentazione la somministrazione di due questionari, uno “iniziale” ad ottobre e l’altro “finale” a fine giugno/inizi di luglio, e la realizzazione di un focus group condotto da ogni PCA con gli studenti seguiti.

Al termine del primo anno (a.a. 2016-2017) sono stati ammessi al secondo anno 59 studenti (74%), dei 21 studenti che non hanno potuto proseguire la sperimentazione solo in 6 (7,5%) hanno rinunciato a proseguire gli studi, mentre 2 si sono iscritti a percorsi formativi universitari in altre città. Pertanto, il tasso di abbandono registrato tra il primo e il secondo anno ha riguardato solo il 7,5% degli iscritti alla sperimentazione, contro una percentuale del 13,1% relativa all’a.a. 2015-2016 (Momigliano, 2018, pp. 51-52)³.

I primi risultati sono stati visibili sin dal termine del primo anno,

- 3 Consultando il Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018 dell’ANVUR, fonte “Elaborazioni su dati Anagrafe nazionale Studenti”, possiamo notare come per la coorte generale di immatricolati all’a. a. 2015-2016 il tasso di abbandono dopo 1 anno dall’immatricolazione era pari al 12,2%, percentuale che saliva al 13,1% per i corsi di laurea triennale dell’Area CUN 11.

delle matricole del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione iscritte alla sperimentazione del *Career Advising* che a fine giugno 2017 hanno risposto al questionario finale (56 studenti) il 76,7% aveva superato tra i 4 (33,9%) e i 7 esami (8,9%). Mediamente avevano sostenuto 4/5 esami (58,9%) e i migliori anche 6 o 7 esami (17,8%), mentre solo il 23,2% si posizionava nel range tra 1 e 3 esami sostenuti (sotto la media).

Considerando che il piano di studi del I anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (a.a. 2016-2017) prevedeva 4 esami da 9 CFU e 4 esami da 6 CFU (totale 60 CFU) e che, successivamente alla rilevazione del dato tramite questionario (fine giugno 2017), i corsisti hanno potuto usufruire anche degli appelli di luglio, settembre e ottobre 2017, gran parte di quel 76,7%, nei tre successivi appelli ha ampiamente raggiunto i 6-7 esami superando i 40 CFU.

Ed infatti al termine del primo anno (con la sessione di esami di ottobre 2017) la media di crediti formativi universitari conseguiti dalle matricole che hanno ultimato la sperimentazione del *Career Advising* è stata di ben 43,4 CFU (su 60 CFU conseguibili), nello specifico ben il 71,4% di questo campione ha raggiunto almeno i 40 CFU. Un risultato decisamente superiore ad ogni aspettativa, soprattutto se consideriamo come nel 2017 complessivamente solo il 35,3% delle matricole totali iscritte al corso di laurea Unifg in Scienze dell'educazione e della formazione aveva acquisito almeno 40 CFU, un dato percentuale in crescita rispetto al 2016 ma comunque decisamente basso rispetto alla media di area geografica del 52,3% e a quella nazionale del 58%.

Inoltre, al termine del primo anno della sperimentazione il 93% dei partecipanti risulta decisamente soddisfatto di aver aderito al progetto di *Career Advising*, in particolare il gradimento (valori della scala 4 "d'accordo" + 5 "molto d'accordo") ha riguardato soprattutto i seguenti aspetti illustrati nella tabella 1:

Mi sono sentito supportato nella gestione delle problematiche legate al contesto universitario	94%
Il PCA mi ha sostenuto nella capacità di conoscermi meglio e prendere decisioni in modo più consapevole	93%
Mi sento migliorato nella gestione dello studio	80%
Ho avuto modo di conoscere meglio gli spazi e i servizi universitari	96%
Sono riuscito a tessere relazioni positive e significative con i compagni di corso e il personale universitario	88%
Il progetto ha favorito la mia integrazione nel contesto universitario	90%

Tabella n. 1 – *Aspetti del gradimento dei partecipanti al progetto di Career Advising*

Nel secondo anno della sperimentazione (a.a. 2017-2018) il numero di studenti partecipanti è sceso da 80 a 58, un calo che potremmo definire “fisiologico” considerando l’impegno notevole richiesto dalle attività orientative proposte nel primo anno e la motivazione necessaria per condurre il percorso parallelamente alle tradizionali lezioni universitarie. I dati del questionario finale (44 risposte) della seconda annualità, somministrato sempre a fine giugno 2018, mostrano una percentuale molto simile a quella registrata nell’anno precedente: il 78% dei corsisti alla sperimentazione aveva superato almeno 4 esami. Nello specifico la media si posizionava tra i 4 (22%) e i 6 esami (24,4%), i migliori avevano sostenuto anche 7 esami (12,2%) ed in casi eccezionali anche 8, 12 o la totalità degli esami sostenibili (tra primo e secondo anno), solo una percentuale del 22% aveva superato meno di 3 esami. Inoltre, il 95% dei corsisti ha evidenziato come, attraverso le testimonianze a lezione dei professionisti e la partecipazione alla career fair di dipartimento, ha potuto ampliare la conoscenza degli sbocchi occupazionali in linea con il personale percorso formativo universitario. Questo dato è molto interessante, soprattutto se confrontato con il questionario iniziale del secondo anno che mostrava come la percentuale di corsisti che possedevano conoscenze adeguate dei profili professionali in uscita risultava essere pari solo al 62,5%.

All'inizio del terzo anno (a.a. 2018-2019) il numero dei corsisti è sceso ulteriormente da 58 a 48. Un dato particolarmente positivo rilevato attraverso il questionario finale (40 corsisti) è che nessuno degli studenti iscritti al progetto aveva sostenuto nell'anno meno di 4 esami, a testimonianza di una acquisita maturità e consapevolezza nella gestione della carriera universitaria: mediamente nel terzo anno i corsisti avevano superato 6 o 7 esami (55%), nel migliore dei casi anche 8 o 9. Altre valutazioni positive registrate: per l'85% dei partecipanti il percorso è stato in grado di promuovere l'occupabilità e facilitare la transizione verso il mercato del lavoro; l'80% ha dichiarato di essere in grado di costruire un efficace progetto di sviluppo formativo-professionale; l'85% si è sentito accompagnato e supportato adeguatamente dal suo PCA durante l'intero percorso.

Al termine della sperimentazione (a.a. 2019-2020) delle 80 matricole che nell'a. a. 2016-2017 avevano aderito al progetto di CA "Job Design", il 52,5% (42 studenti) ha frequentato e ultimato con successo il percorso quadriennale, superando la prova finale ed ottenendo il riconoscimento di 6 CFU utili per il conseguimento del titolo di laurea triennale. Di questi 42 corsisti, l'80,9% (34 su 42) si è laureato "in corso" (con la sessione di aprile 2020), ovvero entro la normale durata del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione, tuttavia il 40,4% (17 corsisti su 42) risultava essersi già laureato con la sessione di novembre 2019. Anche questo è un dato assolutamente sorprendente, soprattutto considerando come nel 2017 la percentuale di laureati "in corso" del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione di Unifg risultava essere del 23,8% e nel 2016 solo del 17,8% (dati scheda di monitoraggio 2019), rispetto ad una media di area geografica del 35,4% e nazionale del 41,4% (2017).

Per quanto riguarda i 38 studenti (47,5%) che non hanno completato il percorso "Job Design", i motivi dell'abbandono sono stati di varia natura (soprattutto la frequenza obbligatoria e la conciliazione università-lavoro) e comunque di questi una gran parte ha proseguito il percorso di laurea triennale: infatti solo 8 studenti hanno rinunciato definitivamente agli studi.

6. Criticità e nuove prospettive

Tra le principali criticità registrate attraverso i questionari e i *focus group*, le più ricorrenti sono state le seguenti: la realizzazione delle attività esclusivamente “in presenza”, che ha penalizzato soprattutto gli studenti-lavoratori e i pendolari; la difficoltà nel reperire aule e laboratori liberi per un numero considerevole di studenti, soprattutto durante il periodo delle lezioni; l’obbligo della frequenza per l’ammissione all’anno successivo del progetto e per l’attribuzione finale dei CFU finali; una calendarizzazione delle attività poco flessibile; la difficoltà da parte dei PCA nel conciliare l’impegno richiesto dal nuovo ruolo con le loro tradizionali attività accademiche.

Tuttavia, i positivi risultati raggiunti dalla sperimentazione, soprattutto in relazione agli obiettivi pianificati ad inizio percorso, hanno spinto le delegate all’Orientamento e al *Placement*⁴ a rendere accessibile, dall’a.a. 2020-2021, il servizio di *Career Advising* a tutti gli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale afferenti a ogni dipartimento, anche se con alcune sostanziali modifiche: la nuova versione del servizio (denominata *Peer Career Advising*) prevede che il ruolo di *Career advisor* sia esercitato (sia in presenza che online) da studenti “senior” iscritti a corsi di laurea magistrale o a dottorati di ricerca — adeguatamente formati al ruolo attraverso un corso di formazione della durata di 30 ore — coordinati da consulenti di orientamento senior e componenti del *Career Development Center* di Ateneo; le attività di orientamento proposte dai PCA (*Peer Career Advisors*) non sono più obbligatorie (la frequenza minima è stata eliminata), bensì più flessibili perché spalmate su un lasso temporale più ampio e offerte su richiesta degli studenti stessi, che possono usufruire di consulenze individuali o in piccoli gruppi, in presenza o “a distanza” attraverso l’utilizzo delle *Classroom* e di *Meet* (Cardone, Dato, 2020); l’acquisizione dei 6 cfu avviene attraverso la partecipazione a tre LABS (ognuno ha una durata di 16 ore e consente di ottenere 2 cfu)

4 La delegata all’Orientamento è la professoressa Daniela Dato, mentre la delegata al *Placement* è la professoressa Mariangela Caroprese, le due nomine di Ateneo sono state attribuite dal nuovo Rettore dell’Università di Foggia, professore Pierpaolo Limone.

che sono proposti ogni anno tra il primo e il secondo semestre e sono condotti da consulenti del Laboratorio di bilancio delle competenze, da componenti del *Career Development Center* o da esperti esterni appositamente selezionati.

Riferimenti bibliografici

- Astin A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin A.W. (1993). *What matters most in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura A. (Ed.) (1996). *Il senso di autoefficacia. aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardone S., (2015). La sperimentazione di un servizio di Career Advising all'Università. *MeTis*, 5 (2), versione online (<http://www.etisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/770-la-sperimentazione-di-un-servizio-di-career-advising-alluniversita-di-foggia-.html>).
- Cardone S. (2016). Il Career Advising: nuove opportunità per l'orientamento in Università. In R. Pace, G.R. Mangione, P. Limone (Eds.), *Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale* (pp. 139-152). Milano: FrancoAngeli.
- Cardone S., Dato D. (Eds.) (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo in gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- Carkhuff R. (1988). *L'arte di aiutare. Guida per insegnanti, genitori, volontari e operatori socio-sanitari*. Trento: Erickson.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni (2014). *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*. Roma.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Fabio A. (Ed.) (2009). *Career Counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti.
- Herr E.L., Cramer S.H., Niles S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*. Boston: Prentice-Hall.
- Maree K. (Ed.) (2011). *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo*. Firenze: Giunti.
- Metz A.J., (2009). Modelli post-secondari di career development e coun-

- seling negli Stati Uniti. In A. Di Fabio (Ed.), *Career Counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali* (pp. 29-49). Firenze: Giunti.
- Momigliano S. (Ed.) (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*. Roma: ANVUR.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers C.R. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Tinto V. (2001). *Rethinking the first year of college*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Tinto V. (2012). *Completing college. Rethinking Institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto V., Pusser B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative, U.S. Department of Education.

VI.
UNA RICERCA-AZIONE A SUPPORTO
DELL'ORIENTAMENTO TRA PARI:
DALLA SPERIMENTAZIONE "JOB DESIGN"
AL SERVIZIO "PEER CAREER ADVISING" DI ATENEIO

Miriam Bassi¹

1. Il ruolo strategico dell'auto-orientamento in contesti di apprendimento permanente

Il mondo del lavoro sta cambiando rapidamente in modi che rendono più complessa la pianificazione della vita personale (privata, formativa e lavorativa), nonché il processo decisionale che ne è alla base. Questa necessità è diventata più evidente quando, a partire dagli inizi del XXI secolo, le organizzazioni hanno iniziato a mutare drasticamente la propria fisionomia, trasformandosi in organizzazioni senza confini (Kahn, 2001). Tale fenomeno ha causato uno spostamento del fulcro dell'attenzione dall'organizzazione all'individuo, ed in particolare rispetto alla costruzione, decostruzione e ricostruzione delle identità personali. Sono gli individui, sia singolarmente che in gruppo, a diventare autori delle proprie storie in quanto soggetti a sempre più numerose transizioni occupazionali.

Al mutamento della struttura delle organizzazioni, anche la definizione di carriera ha assunto dei connotati inediti. Hall (1996) ha definito per la prima volta le carriere come proteiformi, non solo per indicare il loro carattere mutevole, adattivo e versatile, ma anche

1 Miriam Bassi è dottoranda di ricerca in "Cultura, Educazione, Comunicazione" (curriculum Apprendimento Permanente) presso l'Università di Foggia e membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro"; nel medesimo Ateneo foggiano, collabora con il Laboratorio di Bilancio delle Competenze e con il *Career Development Center* nella progettazione e conduzione di attività di orientamento e formazione.

per sottolineare quanto esse siano autodeterminate e modellate da variabili psicologiche interne al soggetto più che da valori estrinseci.

Tenuto conto dei cambiamenti che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro è fondamentale puntare l'attenzione al ruolo strategico e trasversale che l'orientamento può ricoprire in termini di supporto alla costruzione delle carriere e alla gestione delle diverse transizioni che accompagnano l'individuo nel corso della vita. Del resto, si esprime in questa direzione la definizione di orientamento permanente ribadita in una riunione del Consiglio dell'Unione Europea (2008) indetta con il titolo "Educazione, Giovani e Cultura", che è alla base del lavoro degli enti e dei centri di ricerca europei. Tale definizione evidenzia la dimensione auto-regolativa dell'orientamento, definendolo come un processo che dura per tutto il corso della vita e che, in qualsiasi momento di transizione serve ai cittadini per identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, al fine di prendere delle decisioni che riguardano l'educazione, la formazione ed il futuro professionale. Vale a dire che oggi più che mai l'orientamento, a partire dalla sua radice etimologica (dal latino *orior*), rimanda ad un processo dinamico e senza sosta. Come è stato affermato da Dato (2020, p. 4), si tratta di un processo che considera il soggetto "impegnato a riallacciare i fili della propria storia emotiva, cognitiva, formativa e professionale; a coniugare le istanze della ragione e dell'emozione; a riconoscere a riconoscersi, sempre nella prospettiva di un progetto futuro, di una competenza di progettazione esistenziale".

Tra i luoghi privilegiati per la messa in atto di azioni orientative si colloca certamente l'università, intesa come luogo in cui possano incontrarsi "memoria e futuro, sapere generale e sapere specialistico, conoscenza teorica e conoscenza empirica, formazione iniziale e formazione continua, comunità accademica e istituzioni di territorio, cultura e professionalità, istituzioni formative e mercato del lavoro" (Loiodice, 2015, p. 10).

Orientare all'università significa progettare e realizzare una serie di attività e servizi strutturati con il preciso obiettivo di supportare il soggetto nel proseguire (o nel cominciare) un cammino finalizzato a realizzare il pieno sviluppo delle proprie capacità cognitive, emotive

e relazionali che si traducono nella realizzazione di un progetto di sviluppo personale, formativo e professionale.

2. Analisi del contesto di riferimento

Sono di diversa natura (finanziaria, etica, filantropica, formativa) le ragioni che portano gli istituti universitari italiani ad investire sempre di più nell'offerta di servizi di orientamento per studenti e studentesse, a partire da quelli che interessano gli adolescenti prossimi al diploma fino ad arrivare ai laureandi e laureati, così come agli adulti che decidono di tornare in formazione. I principali obiettivi che gli atenei italiani – al pari delle università internazionali – si propongono di raggiungere si muovono su tre differenti piani: incrementare, o per lo meno mantenere costante, il numero degli studenti che scelgono di proseguire gli studi intraprendendo consapevolmente il percorso universitario; promuovere il successo universitario e sfiduciare il fenomeno del *dropout*; incoraggiare lo sviluppo di competenze legate alla costruzione della carriera, nell'ottica di migliorare l'occupabilità dei propri laureati e delle proprie laureate.

A tal proposito, l'Università di Foggia riserva da sempre una particolare attenzione ai di servizi di orientamento e placement per i propri studenti, integrandone e aggiornandone l'offerta tenendo conto dei bisogni degli stessi e dei mutamenti del mercato del lavoro. Tra questi servizi, spicca il progetto – partito in via sperimentale durante l'a.a. 2020-2021 – di *Peer Career Advising* (consulenza alla carriera tra pari) con la finalità di supportare gli studenti e le studentesse nella piena realizzazione del proprio sé e nel completare gli studi con successo

Il suddetto progetto rappresenta la naturale evoluzione della linea di ricerca avviata a partire dell'apertura del Laboratorio di Bilancio delle Competenze (2004), coordinato dalla professoressa Isabella Lodi, che nel corso degli anni ha progettato e realizzato attività e iniziative di orientamento in grado di rispondere efficacemente alle esigenze delle diverse tipologie di utenza. *Benchmark* di riferimento del servizio di *Peer Career Advising* è stata la sperimentazione di un percorso di *Career Advising* (denominato "Job Design") realizzato

presso il Dipartimento di Studi Umanistici tra gli a.a. 2016-2017 e 2019-2020 (Cardone, 2015; 2016). Gli esiti positivi della sperimentazione e le criticità riscontrate hanno permesso di riprogettare il servizio in modo da estenderlo anche agli altri dipartimenti dell'Università di Foggia. Proprio nell'ottica di centralizzare tutte le iniziative di orientamento e *placement* l'Università di Foggia ha istituito, in data 16 gennaio 2020, il *Career Development Center* (Centro per lo sviluppo della carriera) il quale, in stretta collaborazione con l'Area "Orientamento e Placement" e con il Laboratorio di Bilancio delle Competenze, progetta e propone agli studenti e alle studentesse, servizi di orientamento informativo e formativo per accompagnarli durante l'intero percorso di studi nella gestione delle transizioni e nella loro crescita personale e professionale.

Fa parte delle attività messe in atto dal *Career Development Center*, il nuovo progetto di *Peer Career Advising*, che si configura come un servizio sperimentale di consulenza alla carriera alla pari dedicato a tutti gli studenti e le studentesse iscritti ai corsi di laurea triennale di ogni dipartimento dell'Ateneo foggiano. Per le esigenze di questa progettualità sono stati selezionati tra gli studenti e le studentesse iscritti a corsi di laurea magistrale o a corsi di dottorato di ricerca, mediante apposito bando, venti *Peer Career Advisors* (PCA) di Ateneo, ovvero consulenti di carriera alla pari. Conclusa la procedura di selezione, i PCA sono stati adeguatamente formati al ruolo, attraverso un corso di formazione obbligatorio progettato ed erogato dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze, con il supporto di docenti e personale tecnico-amministrativo dell'università. Inoltre, durante lo svolgimento delle loro attività i PCA sono supportati da un gruppo di coordinamento composto da consulenti di orientamento senior e responsabili degli organi di Ateneo che si occupano di supporto alla carriera degli studenti (area "Orientamento e Placement", *career development center* e servizio *counseling*). Concluso il corso di formazione, della durata di trenta ore, ad ogni PCA sono stati assegnati fino ad un massimo di venti studenti appena immatricolati ad un corso di laurea triennale o ad un corso magistrale a ciclo unico provenienti da tutti i dipartimenti. Il filo conduttore, nonché la finalità principale dell'intero progetto, sta nella promozione di competenze di cittadinanza attiva e di gestione della carriera

utili per partecipare attivamente e positivamente alla vita sociale della comunità, a partire dall'acquisizione delle cosiddette *Career Management Skills* (CMS).

Il suddetto servizio di orientamento innovativo e fortemente personalizzato si propone, attraverso colloqui individuali e attività laboratoriali di gruppo, di migliorare il coinvolgimento dei neo-immatricolati (Tinto, 2012) e di supportarli nella capacità di: prevenire la rinuncia agli studi (*drouppout*); gestire efficacemente e autonomamente il percorso universitario; fronteggiare eventuali problematiche legate al contesto universitario; approfondire la conoscenza di se stessi (valori, vocazioni, competenze, interessi professionali) e degli sbocchi occupazionali dei corsi di laurea di riferimento; utilizzare consapevolmente i principali strumenti di self marketing. Vale a dire che l'obiettivo è quello di accompagnare gli studenti e le studentesse durante l'intero percorso universitario perseguendo i seguenti obiettivi, legati all'anno di corso e, quindi, rispettivamente al primo, al secondo e al terzo anno: promuovere e migliorare la conoscenza di sé e del contesto universitario; riconoscere le proprie competenze di forza ed i profili professionali di interesse; utilizzare i principali strumenti di *self marketing* e realizzare il proprio progetto di sviluppo personale (formativo, professionale, di vita).

Poiché il servizio è riservato solo agli iscritti ad un corso di laurea triennale² occorre precisare inoltre che – sia durante che al termine di questo percorso “tra pari” – gli studenti e le studentesse hanno la possibilità di usufruire di altri servizi di orientamento (erogati dai singoli dipartimenti o dagli organi che coordinano lo stesso progetto di *Peer Career Advising*) e di *counseling* psicologico, proprio nell'ottica di accompagnarli nel percorso universitario nella sua interezza con attività orientative e di supporto psicologico in ingresso, *in itinere* e in uscita.

A sostegno di tale progettualità è necessario rendere noti alcuni

- 2 Fanno eccezione gli iscritti ai primi tre anni di un corso di laurea magistrale a ciclo unico, i quali possono usufruire del progetto per i primi tre anni del percorso.

dati nazionali rilevati dall’Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario (ANVUR) riguardanti le diverse tipologie di *dropout* nonché le percentuali relative all’incidenza con le quali queste modalità si verificano, soprattutto quando si prendono in considerazione le diverse aree geografiche della penisola italiana. Nel panorama nazionale italiano, sono due le modalità con cui si manifesta la dispersione universitaria: le vicende di irregolarità negli studi (in termini di tempo per il conseguimento del titolo) ed il vero e proprio abbandono precoce dei corsi universitari. Occorre sottolineare inoltre che, nel Rapporto biennale dell’ANVUR sullo stato del sistema universitario e della ricerca (Momigliano, 2018), a proposito dei risultati emersi da numerose indagini sulla rinuncia agli studi nell’ambito universitario, si afferma che il passaggio tra il primo ed il secondo anno costituisce uno “snodo” cruciale nel percorso degli studenti – configurandosi come il periodo durante il quale si registra la grande maggioranza degli abbandoni o si concretizzano le decisioni relative al cambio di corso di studio. Lo stesso ente, a questo proposito, ha potuto rilevare che la percentuale di dropout, dopo essere stata prossima al 16% nelle coorti anteriori al 2010, è andata calando e ha raggiunto il 12,2% nella coorte 2015-2016. Rimangono tuttavia differenze notevoli quando si prendono in considerazione altre variabili come, per esempio, l’area geografica: circa tre punti percentuali separano gli atenei del Nord e quelli del Sud, a discapito di questi ultimi.

Con l’obiettivo di monitorare e valutare l’impatto del servizio di *Peer Career Advising*, alla consueta attività di ricerca condotta dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze, è stato affiancato un progetto di ricerca³ dal titolo “Sciogliere nodi, tessere trame: Il servizio di *Peer Career Advising* di Ateneo per promuovere il successo universitario” con la precisa finalità di supportare le innovazioni messe in atto dall’Università di Foggia nel campo dell’orientamento. A questo proposito il progetto in questione si configura come uno strumento di monitoraggio, sia durante l’attuazione del progetto (con

3 Io stessa ho realizzato questo progetto nell’ambito del Dottorato in Cultura, Educazione, Comunicazione - curriculum in Apprendimento Permanente.

particolare attenzione alle attività svolte durante il primo anno del servizio) ma anche per valutare ed apportare eventuali correttivi e migliorativi a tale servizio offerto agli studenti e alle studentesse dell'Ateneo.

3. Peer education e peer guidance

L'approccio metodologico privilegiato nel progetto "Peer Career Advising", che guida anche il presente lavoro di ricerca, pone le sue radici nell'educazione tra pari (*peer education*) che si evolve in un metodo che potremmo definire orientamento tra pari (*peer guidance*). Nello specifico, quando si parla di *peer education* si fa riferimento a quella metodologia didattico-educativa che pone le basi nello scambio tra pari, storicamente utilizzato sin dall'antichità, nei più svariati contesti di apprendimento. Basti pensare alle primissime forme di apprendistato risalenti alla civiltà greca in cui un lavoratore più esperto si fa formatore "sul campo" per istruire una persona interessata ad apprendere quel determinato mestiere. Tuttavia, la prima forma di metodologia di apprendimento tra pari fa riferimento al modello di organizzazione didattica che Sidoni definisce "senza confini"; questo modello nacque nel XVIII secolo in Inghilterra grazie al lavoro di Joseph Lancaster e si sviluppò negli Stati Uniti, in Asia, in Africa e in Russia, nonché in alcuni Paesi europei, inclusa l'Italia. Sindoni (2015, p. 106) afferma che il "metodo del Lancaster, inizialmente sperimentato nella scuola di Southwark (Borough Road), si basava sul principio dell'idoneità e della reciprocità che hanno gli allievi già istruiti (monitori) di farsi maestri ai meno istruiti (pupilli)". Tale metodologia, nota con il termine inglese *monitoring system*, permetteva ad un numero elevato di allievi di istruirsi, nonostante le scarse risorse messe a disposizione dai governi del tempo.

Al giorno d'oggi ci si avvale dei benefici dell'educazione tra pari sia nell'ambito della prevenzione medico-psicologica (droghe, HIV, tabagismo, alcolismo) sia come pratica pedagogica utilizzata nel contesto del lavoro sociale e di volontariato, nelle scuole e nelle università, sia in ambito educativo che di orientamento. Dal punto di vista

pedagogico, possiamo definire l'educazione tra pari come una metodologia educativa che si basa su un processo di trasmissione di conoscenze ed esperienze tra membri di un gruppo di pari nell'ambito di un piano che prevede obiettivi, tempi, modi, ruoli e strumenti ben organizzati. Topping (1996) individua dieci dimensioni – presentate nella tabella 1 – che dovrebbero essere prese in considerazione quando si progettano interventi educativi di *peer tutoring*, che sono state oggetto di riflessione in fase di stesura del servizio di *Peer Career Advising*.

<i>Curriculum content</i>	Il contenuto del curriculum può essere orientato all'acquisizione di conoscenze e/o competenze.
<i>Contact constellation</i>	Fa riferimento alla tipologia di rapporto che intercorre tra il peer tutor e gli studenti, che avviene generalmente in gruppi più o meno numerosi. Il lavoro in coppia si sviluppa meno frequentemente.
<i>Year of study</i>	Tutor e i tutee possono appartenere allo stesso anno di studio oppure ad anni diversi.
<i>Ability</i>	Molti progetti operano su base interdisciplinare ma c'è un crescente interesse per il tutoraggio della stessa abilità (dove il tutor ha una padronanza superiore solo di una porzione molto piccola del programma, oppure una coppia ha le stesse abilità ma lavora per una comprensione condivisa, più profonda e auspicabilmente corretta).
<i>Role continuity</i>	Soprattutto nel tutoraggio della stessa abilità, i ruoli di tutor e tutee non devono necessariamente essere permanenti. Uno scambio strutturato di ruoli in momenti strategici (tutoraggio reciproco) può avere il vantaggio di comportare una maggiore novità e una più ampia spinta all'autostima, in quanto tutti i partecipanti diventano tutor.
<i>Place</i>	Il tutoraggio tra pari può variare enormemente in termini di luoghi in cui viene svolto.
<i>Time</i>	Il tutoraggio tra pari può essere programmato nelle ore di lezione così come al di fuori di queste, o in una combinazione di entrambe.
<i>Tutee characteristics</i>	I progetti possono essere rivolti a tutti gli studenti o ad un sottogruppo mirato (ad esempio per studenti considerati a rischio di scarso rendimento, insuccesso o abbandono, a quelli appartenenti a minoranze etniche, religiose o di altro tipo).

<i>Tutor characteristics</i>	Il presupposto tradizionale era che i tutor dovessero essere i "migliori studenti" (cioè quelli più simili agli insegnanti professionisti). Tuttavia, scarti molto ampi nelle capacità con i tutee possono risultare poco stimolanti per il tutor.
<i>Objectives</i>	I progetti possono mirare a guadagni intellettuali, risultati accademici formali, obiettivi in termini di competenze sociali ed emotive o di crescita dell'identità personale. Gli obiettivi che persegue l'organizzazione scolastica, invece, possono includere risultati come la riduzione dell'abbandono scolastico o l'aumento delle iscrizioni.

Tabella n. 1 – *Peer tutoring: le dieci dimensioni individuate da K.J. Topping (traduzione e adattamento dell'Autrice)*

4. Domanda, obiettivi e metodologia della ricerca

Il lavoro di ricerca collegato al suddetto progetto si propone di verificare se attraverso un servizio di supporto alla carriera universitaria – in cui è fortemente valorizzato l'aspetto dell'apprendimento tra pari (*peer education*) e lo sviluppo delle *Career Management Skills* (CMS) – sia possibile ridurre il tasso di abbandono (*dropout*) e promuovere il successo universitario durante il primo anno di studi.

Alla base di queste ipotesi, la consapevolezza che spesso l'abbandono del percorso universitario tra il primo ed il secondo anno di corso è legato a condizionamenti culturali, sociali, a credenze in grado di limitare il potenziale di ogni singolo studente (Bandura, 1997; Seligman, 1996), nonché allo scarso coinvolgimento nel contesto universitario (Astin, 1984; Tinto, Pusser, 2006). Come già anticipato, è altresì fondamentale promuovere lo sviluppo delle *Career Management Skills*, che possiamo definire come una serie di competenze che forniscono, agli individui e ai gruppi, modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare le informazioni (personali, educative e professionali), così come la capacità di prendere e attuare decisioni e gestire le transizioni (ELGPN, 2012; Sultana, 2011).

L'approccio metodologico della ricerca sposa a pieno il dialogo tra i metodi qualitativi e quantitativi, la quale ha generato il cosiddetto approccio *mixed methods* (Tashakkori, Teddlie, 2003). Auto-

rizzare un approccio “mixed” alla ricerca significa uscire da una contrapposizione tra quantitativo e qualitativo e pensare al campo euristico come ad uno spazio dove il criterio per la scelta di un metodo è quello dell’utilità, ossia si decide quali metodi usare in base alla domanda di ricerca da cui si muove e alla qualità del fenomeno da indagare (Mortari, 2009, p. 40).

Nella fattispecie, l’utilizzo di un approccio *mixed methods*, basato sull’utilizzo di strumenti qualitativi e quantitativi, ha reso necessaria una fase di integrazione tra i due differenti metodi e strumenti di rilevazione dei dati durante la fase di interpretazione dei risultati. Di conseguenza, le fasi di monitoraggio e valutazione hanno previsto l’alternarsi di diverse tipologie di strumenti valutativi somministrati agli studenti e ai PCA. Gli strumenti predisposti per la valutazione delle attività del progetto e del supporto percepito dai PCA e per l’autovalutazione delle competenze acquisite e del percorso svolto durante il primo anno del progetto, sono stati di tre diverse tipologie: questionari con domande chiuse e aperte per la valutazione delle attività previste dal progetto; questionari con risposte chiuse e scale Likert per l’autovalutazione delle competenze acquisite; portfolio con domande aperte per l’autovalutazione del percorso svolto durante il primo anno del progetto. Ai PCA, invece, sono stati sottoposti questionari con domande chiuse, aperte e scale per valutare: l’efficacia del percorso di formazione obbligatorio; l’acquisizione delle competenze da parte degli studenti.

5. Impatto del progetto sui destinatari e prospettive future

Al primo anno del progetto hanno preso parte n. 262 studenti provenienti dai cinque dipartimenti dell’Università di Foggia: n. 40 dipartimento Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell’Ambiente; n. 90 dipartimento di Economia; n. 21 dipartimento di Giurisprudenza; n. 42 dipartimenti di Scienze Mediche e Chirurgiche e di Medicina Clinica e Sperimentale; n. 69 dipartimento di Studi umanistici. Lettere, beni culturali e scienze della formazione.

L’analisi dei dati emersi dalla fase di monitoraggio mette chiaramente in evidenza l’impatto positivo che il progetto ha avuto per

gli studenti in termini di gestione del percorso universitario. Per esempio tramite le risposte al questionario di monitoraggio sono emersi gli aspetti in cui gli studenti si sono sentiti maggiormente supportati dai propri PCA: gestione delle emozioni legate agli esami, 111 studenti (57,8%); gestione ed organizzazione dei tempi di studio, 106 studenti (55,2%); transizione ed integrazione nel nuovo contesto, 88 studenti (45,8%); pianificazione degli esami, 80 studenti (41,7%) comunicazione con il personale tecnico-amministrativo, 79 studenti (41,1%); utilizzo della piattaforma e-learning, 79 studenti (41,1%).

Dalla sezione del questionario dedicata al monitoraggio del lavoro dei PCA, in cui è stato chiesto agli studenti di indicare il proprio grado di soddisfazione rispetto al supporto ricevuto (selezionando un valore della scala compreso tra 1 e 5, in cui 1 significa "per nulla" e 5 "moltissimo") è emerso che il 90,1% dei partecipanti risulta soddisfatto del supporto ricevuto, in termini di consulenze individuali e di attività di gruppo (il 64,1% ha selezionato la voce "moltissimo", il 26% "molto"). Si è voluto poi indagare la misura in cui per gli studenti la partecipazione al progetto di *Peer Career Advising* ha potuto facilitare l'integrazione nel nuovo contesto universitario⁴. Dai valori rilevati emerge che il progetto PCA ha supportato gli studenti nella capacità di tessere relazioni sociali significative con i propri colleghi, nonostante l'intera vita universitaria (sia didattica che relazionale), a quel tempo, fosse vissuta completamente "a distanza". Altrettanto positive sono state le risposte alla domanda che mirava ad interrogare i partecipanti sull'impatto delle attività di gruppo sull'efficacia personale percepita in termini di raggiungimento degli obiettivi accademici⁵.

- 4 Ai partecipanti è stato chiesto di indicare il proprio grado di accordo con l'affermazione proposta ("La partecipazione al progetto di *Peer Career Advising* sta facilitando le mie relazioni sociali nel nuovo contesto universitario") selezionando un valore della scala compreso tra 1 e 5, in cui 1 significa "per nulla" e 5 "moltissimo". Dalle risposte è stato possibile rilevare che 53 studenti (27,6%) hanno selezionato la voce "moltissimo", 57 studenti (29,7 %) la voce "molto", 63 (32,8%) studenti la voce "abbastanza".
- 5 Dall'analisi delle risposte all'ultima affermazione ("Confrontarmi periodicamente con il mio PCA e con il gruppo dei colleghi di percorso mi ha consentito

Conferire centralità al supporto tra pari è stato un elemento decisivo per supportare il senso di autoefficacia dei partecipanti poiché, come sottolinea Bandura (2012, p. 14), il lavoro in gruppo si configura come “un esercizio di agentività collettiva, in cui gli individui uniscono le loro conoscenze, abilità e risorse, si aiutano a vicenda, formano alleanze e collaborano per realizzare insieme ciò che non possono ottenere da sole”. Variabili, quelle del supporto tra pari e del lavoro in gruppo, perfettamente in linea con le più recenti teorie alla base dei programmi e dei servizi per la carriera, le quali pongono l’attenzione sulle interazioni significative tra pari come fattore promotore del successo accademico e professionale per gli studenti (Astin, 1984; Tinto, Pusser, 2006).

Il progetto, nato in un periodo storico difficile, in cui l’emergenza sanitaria ha portato alla necessità di “vivere” a distanza il contesto universitario si è configurato come una vera e propria finestra sulla vita accademica e, nondimeno, come l’unica opportunità per gli studenti di familiarizzare con il contesto accademico e per stringere nuove amicizie. Si è rivelato cruciale quindi, enfatizzare il ruolo del gruppo e dell’apprendimento tra pari nelle attività di orientamento, in quanto variabili che amplificano il valore e la significatività dell’esperienza dei partecipanti attraverso l’interazione, seppur attraverso strumenti digitali.

I risultati emersi hanno confermato la certezza che orientare al giorno d’oggi significhi anche costruire consapevolmente e sistematicamente degli spazi in cui gli studenti possano ripensare e riorganizzare le esperienze attivando un processo riflessione, dapprima nel gruppo dei pari e poi individualmente, al fine di progettare e riprogettare i propri progetti di vita. In tale direzione, è possibile affermare che la considerazione degli aspetti positivi, nonché delle criticità rilevate⁶ dai risultati del progetto “Peer Career Advising”, ha permesso

di raggiungere con maggiore sicurezza i primi successi universitari”) è stato possibile rilevare che 51 studenti (26,6%) hanno selezionato la voce “moltissimo”, 71 studenti (37 %) la voce “molto”, 56 studenti (29,2%) studenti la voce “abbastanza”.

6 Non è possibile, in questa sede, riportare tutti gli aspetti positivi e negativi riscontrati durante le fasi di monitoraggio e valutazione del progetto: questi


di apportare una serie di correttivi che sono stati applicati nel corso dell'a.a. successivo (2021-2022). Questi miglioramenti hanno posto le condizioni per l'attivazione di un servizio sistematizzato ed inserito in pianta stabile nell'offerta dei servizi di orientamento dell'Università di Foggia.

Riferimenti bibliografici

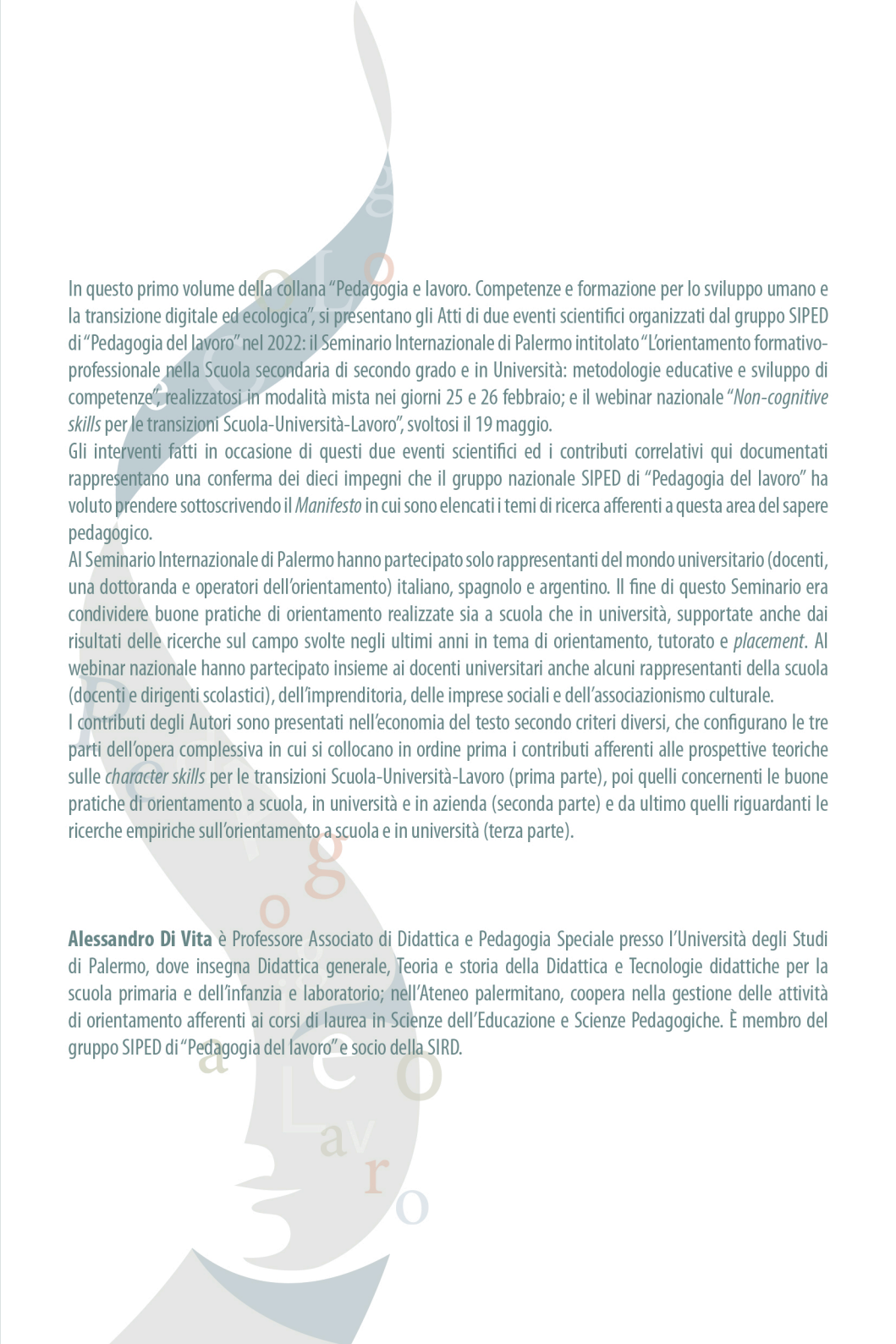
- Astin A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25 (4), 297-308.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. Tr. it. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.
- Cardone S. (2015). La sperimentazione di un servizio di Career Advising all'Università. *MeTis*, 5 (2). Versione online *open access* consultabile all'indirizzo <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/770-la-sperimentazione-di-un-servizio-di-career-advising-alluniversita-di-foggia-.html>.
- Cardone S. (2016). Il Career Advising: nuove opportunità per l'orientamento in Università. In R. Pace, G.R. Mangione, P. Limone (Eds.), *Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale* (pp. 139-152). Milano: Franco Angeli.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2008). Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 2905th Education, Youth and Culture Council Meeting, Brussels, 21 November 2008. Retrieved June 1, 2022, from http://www.consilium.europa.eu/ue-Docs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf.
- Dato D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento. Una sfida possibile. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo (Eds.). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp. 1-13). Bari: Progedit.
- ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2012). *Lifelong*

aspetti saranno descritti esaustivamente in un rapporto destinato alla pubblicazione che è in corso di stesura.

- Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Retrieved June 30, 2022, from <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>.
- Hall D.T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of management perspectives*, 10 (4), 8-16.
- Kahn W. A. (2001). Holding Environments at Work. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37 (3), 260-279.
- Loiodice I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università* (pp. 9-27). Bari: Progedit.
- Momigliano S. (Ed.) (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*. Roma: ANVUR.
- Mortari L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12 (1/2), 33-46.
- Seligman M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo. Come Cambiare la vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti.
- Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di Intercultura*, 7, 101-115.
- Sultana R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225-248.
- Tashakkori A., Teddlie C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6 (1), 61-67.
- Tinto V. (2012). *Completing college. Rethinking Institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto V., Pusser B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative, U.S. Department of Education.
- Topping K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32 (3), 321-345.



Finito di stampare
NOVEMBRE 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it



In questo primo volume della collana “Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica”, si presentano gli Atti di due eventi scientifici organizzati dal gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” nel 2022: il Seminario Internazionale di Palermo intitolato “L’orientamento formativo-professionale nella Scuola secondaria di secondo grado e in Università: metodologie educative e sviluppo di competenze”, realizzati in modalità mista nei giorni 25 e 26 febbraio; e il webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro”, svoltosi il 19 maggio.

Gli interventi fatti in occasione di questi due eventi scientifici ed i contributi correlativi qui documentati rappresentano una conferma dei dieci impegni che il gruppo nazionale SIPED di “Pedagogia del lavoro” ha voluto prendere sottoscrivendo il *Manifesto* in cui sono elencati i temi di ricerca afferenti a questa area del sapere pedagogico.

Al Seminario Internazionale di Palermo hanno partecipato solo rappresentanti del mondo universitario (docenti, una dottoranda e operatori dell’orientamento) italiano, spagnolo e argentino. Il fine di questo Seminario era condividere buone pratiche di orientamento realizzate sia a scuola che in università, supportate anche dai risultati delle ricerche sul campo svolte negli ultimi anni in tema di orientamento, tutorato e *placement*. Al webinar nazionale hanno partecipato insieme ai docenti universitari anche alcuni rappresentanti della scuola (docenti e dirigenti scolastici), dell’imprenditoria, delle imprese sociali e dell’associazionismo culturale.

I contributi degli Autori sono presentati nell’economia del testo secondo criteri diversi, che configurano le tre parti dell’opera complessiva in cui si collocano in ordine prima i contributi afferenti alle prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro (prima parte), poi quelli concernenti le buone pratiche di orientamento a scuola, in università e in azienda (seconda parte) e da ultimo quelli riguardanti le ricerche empiriche sull’orientamento a scuola e in università (terza parte).

Alessandro Di Vita è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l’Università degli Studi di Palermo, dove insegna Didattica generale, Teoria e storia della Didattica e Tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell’infanzia e laboratorio; nell’Ateneo palermitano, coopera nella gestione delle attività di orientamento afferenti ai corsi di laurea in Scienze dell’Educazione e Scienze Pedagogiche. È membro del gruppo SIPED di “Pedagogia del lavoro” e socio della SIRD.