

**Gruppo 5**  
*Precarietà, giovani, orientamento e lavoro*

*Introduzione*

Giuditta Alessandrini

*Interventi*

Caterina Benelli

Giuseppa Cappuccio

Andrea Cegolon

Ferdinando Cereda

Massimiliano Costa

Antonia Cunti

Paola D'Ignazi

Daniela Dato

Alessandro Di Vita

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Cristina Lisimberti

Massimo Margottini e Concetta La Rocca

Claudio Melacarne e Carlo Orefice

Katia Montalbetti

Manuela Palma

Alessandro Tolomelli

Alessandra Vischi



*Introduzione*  
**Precarietà, giovani, orientamento e lavoro**

Giuditta Alessandrini

*Università di Roma TRE*

L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile pone *al centro della nuova visione* dello sviluppo la piena e produttiva occupazione dei giovani. Da qui l'attenzione al *tema della transizione scuola-lavoro* con lo sviluppo di alcune Survey per 34 paesi (School-to work Transition Survey, SWTS).

È utile ricordare che “*Decent jobs for youth*” è un’iniziativa globale, partita nel 2016 che ha avuto come focus tematici la formazione alle digital skills, la qualità dell’apprendistato, il green job, l’imprenditorialità ed il self employment, insieme all’attenzione per le situazioni particolari di fragilità del lavoro dei giovani. Secondo il Report dell’ILO (Industrial Liaison Office) del 2017, i giovani lavoratori definiti come “nativi digitali” dovrebbero essere *in grado di adattarsi in modo migliore ai nuovi posti di lavoro* ed ai continui cambiamenti oggi richiesti. In molti casi i nativi digitali (o millennials) si trovano in realtà “disorientati” nei contesti delle nuove geografie del lavoro, dovendo occuparsi di mansioni e compiti che non esistevano in passato. In media, i giovani lavoratori sono ora più istruiti rispetto alle generazioni precedenti. Inoltre, essendo cresciuti in un ambiente più aperto alla tecnologia, sono in una posizione migliore rispetto agli adulti per cogliere le opportunità derivanti dall’attuale ondata di cambiamento tecnologico e possono adattarsi più facilmente ai nuovi lavori e alle interruzioni digitali. Il documento aggiunge anche che il mondo del lavoro viene percepito dai *nativi digitali* in modo differente rispetto alla generazione dei padri, i quali, nei paesi sviluppati vedevano il lavoro come “job for life”: oggi le generazioni giovani sanno che dovranno iniziare la loro vita lavorativa *con lavori a breve termine*, che fanno riferimento a piattaforme ed ai principi della gig economy. La crescita del lavoro e del guadagno per questi giovani non si correla con un lavoro sicuro e di qualità.

Il dato, particolarmente significativo, è che, nel periodo fra il 2011 e il 2016, si è avuta una *riduzione delle professioni tecniche operative* (-222mila occupati) e una *crescita di simile intensità* nelle professioni elementari (+215mila) e in quelle specializzate (+171mila). In molte Survey si delinea la crescita della polarizzazione tra tipologie alte e tipologie basse di lavoro, correlate a diversi

livelli di formazione formale. La competenza tecnica “digitale” (come qualsiasi altro sapere meramente disciplinare), pur essendo certamente elemento di in-dubbia utilità nell’occupabilità “in entrata”, non è un fattore sufficiente a garantire un’occupazione lungo tutto l’arco della vita (Hanushek, Wossmann, Zhang, 2011), ovvero a quella *dimensione integrale di formazione* alla quale deve mirare ogni processo effettivamente formativo (Alessandrini, 2004, 2016).

L’aumento della disoccupazione convive paradossalmente con la difficoltà di quasi il 40% delle aziende europee di trovare profili idonei. La stessa Commissione Europea stima che entro il 2025 quasi il 50% dei nuovi posti di lavoro richiederà qualifiche di alto livello e circa il 40% qualifiche di poco inferiori; solo l’11% richiederà nessuna o scarse qualifiche. L’inchiesta Eurofound rivela che oggi meno del 60% dei lavoratori europei (65% in Italia) dichiara di avere le competenze in linea con il proprio lavoro, mentre il 15% richiede maggiore formazione (Cedefop, 2017). L’impatto previsto per questo disallineamento di competenze è stimato in una perdita pari allo 0,47% del PIL dei paesi Ocse, oltre 150 miliardi di dollari (Ocse, 2017).

Diventa fondamentale pertanto quello che l’Ocse evidenzia nell’ultimo documento relativo alla *Skill agenda* (2016) denomina “*Skill intelligence*”, ovvero lo studio e la comprensione del quadro delle conoscenze e delle skills che occorrono nell’ambito delle diverse professioni: da qui la rilevanza del tema pedagogico dell’orientamento in quanto processo capace di integrare orientamenti motivazionali dei soggetti con i fabbisogni di conoscenza e competenza relativo alle nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2017).

Di questi temi il Gruppo ha discusso affrontando da diversi punti di vista la tematica delle misure per migliorare i processi di occupabilità dei giovani e favorire le transizioni nel sistema lavorativo. Al gruppo di lavoro hanno presentato le loro relazioni e ricerche scientifiche docenti e ricercatori universitari che si occupano di orientamento al lavoro (Cunti, Univ. Parthenope di Napoli; Margottini e La Rocca, Univ. Roma Tre; Benelli, Univ. Messina; Di Vita, Univ. Palermo; Gentile, Univ. Verona), alternanza scuola-lavoro (Cappuccio, Univ. Palermo; Montalbetti, Cattolica Sacro Cuore; Cegolon, Univ. Macerata), le adolescenze urbane (Barone, Univ. Milano Bicocca; Vischi, Cattolica Sacro Cuore; D’Ignazi, Univ. Urbino; Benedetta e Passerini, Univ. Milano Bicocca), gli scenari del lavoro (Costa, Cà Foscari Venezia; Melacarne e Orefice, Univ. Siena; Cereda, Cattolica Sacro Cuore Milano; Dato, Univ. Foggia; Palma, Univ. Milano Bicocca), la povertà educativa e la dispersione scolastica (Tolomelli, Univ. Bologna), il dottorato di ricerca (Lisimberti, Cattolica Sacro Cuore).

## Bibliografia

- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Cedefop (2017). *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016). *New skills Agenda for Europe*. Luxembourg.
- Hanushek E.A., Wossmann L., Zhang Y. (2011). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. The Netherlands: Elsevier B.V.
- ILO (2017). *Tendenze sull'occupazione giovanile nel mondo 2017*. 20 novembre 2017.
- OCSE (2017). *OECD National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy 2017*. Paris: OECD Publication.



# I. I giovani di Lampedusa. Un progetto di Orientamento Autobiografico

Caterina Benelli

*Università di Messina*

## 1. Lampedusa: un territorio speciale

All'interno di una ricerca esplorativa e partecipativa sul tema dell'inclusione sociale effettuata a Lampedusa dal 2015 al 2017, sono emerse nuove emergenze, nuovi bisogni e ipotesi progettuali per e sull'Isola. Se Lampedusa è (ed è sempre stata) il luogo degli approdi e dell'accoglienza, è oggi anche il simbolo dell'incontro e dello scontro di mondi e della formazione di una geografia umana portatrice di nuove istanze e nuovi bisogni.

Il tema trattato all'interno di questo contributo fa parte di una delle questioni emerse dalla ricerca sopra indicata dove, dopo un biennio di lavoro con un gruppo di persone della comunità lampedusana, abbiamo posto l'attenzione su una delle fragilità del territorio: i giovani abitanti dell'Isola. Una doverosa premessa. Viste le difficoltà organizzative e le scarse opportunità formative e culturali a Lampedusa, i giovani abitanti risultano essere "soggetti dimenticati", non sempre accompagnati alle scelte per il proprio progetto di vita. Lampedusa non è un luogo dimenticato, anzi. È conosciuta dal mondo dopo i numerosi sbarchi che negli anni si sono succeduti e ai quali eventi non sono mai mancati gli scoop giornalistici sovente al posto del silenzio, del rispetto e della discrezione. Certamente, l'isola è stata conosciuta anche grazie a film, documentari e alle molte pagine scritte dedicate agli sbarchi, alle tragedie del mare, ma non si pensa mai alla quotidianità della gente, agli abitanti, ai loro bisogni e ai sogni dei ragazzi che nell'Isola ci vivono e che la abitano. Sono gli stessi ragazzi che incontrano i giovani migranti nelle strade di via Roma, la via principale di Lampedusa. Alcuni si incontrano e le loro vite si scambiano, con naturalezza, attraverso un'improvvisata partita di pallone che diventa strumento di inclusione e di incontro spontaneo: un grande esempio di inclusione naturale, così come raccontano alcuni lampedusani.

I ragazzi di Lampedusa non sempre decidono di andare all'Università. Anzi, quasi mai. Non sempre comprendono l'importanza della formazione sco-

lastica e universitaria, come del resto non sempre sono interrogati su cosa vorrebbero “essere” nella vita, cosa è diventata e come vedono Lampedusa, quali sono i loro sogni e come vorrebbero la loro Isola. Domande che abbiamo preso in esame per l'impostazione del progetto di Orientamento Autobiografico presentato nella seconda parte di questo contributo.

Tra i bisogni rilevati nella nostra indagine esplorativa con la popolazione di Lampedusa, emerge – tra gli altri – il “territorio dei giovani” come ambito strategico da ripensare, ri-significare e cui prestare maggiore cura e con maggiore investimento di risorse.

Tra le problematiche emerse il riferimento ai giovani lampedusani, rileviamo:

- L'assenza dei giovani a livello di *Cittadinanza attiva*;
- Le *scelte formative future* dettate prevalentemente se non esclusivamente dalle opportunità economiche;
- Mancanza di spazi/luoghi e *progetti per i giovani abitanti*;
- Insufficienza di *spazi di confronto intergenerazionale* come luogo di ‘passaggio dei saperi’.

Durante il laboratorio autobiografico in due classi prime della scuola secondaria di primo grado realizzato nel maggio 2017, si stavano svolgendo le campagne elettorali delle amministrative: periodo *caldo* per Lampedusa, ma anche un'opportunità per riflettere insieme su progetti futuri, desideri e passioni dei giovani abitanti. Nelle classi, infatti, essendo stati affrontati temi legati alla percezione di sé e dell'Isola/nell'Isola, è stata interessante l'esplorazione della seguente questione posta ai ragazzi:

*Se fossi io il sindaco di Lampedusa (e Linosa) farei....*

Se solo l'amministrazione avesse ascoltato – negli anni – e dato voce ai suoi giovani abitanti, molte cose sarebbero state migliori e migliorabili! I ragazzi con estrema lucidità e lungimiranza, hanno avuto la possibilità di tracciare proposte di aree di sviluppo per l'Isola che, purtroppo, non sono ancora state prese in considerazione. I ragazzi di Lampedusa hanno portato alla luce alcune necessità in materia di diritti e di opportunità. Infatti, pur avendo gli stessi diritti dei loro coetanei italiani, i ragazzi di Lampedusa non hanno le stesse opportunità in termini di formazione scolastica ed extrascolastica. Non ci sono spazi di educazione non formale e la scuola, fino a qualche tempo fa, era considerata come un'attività secondaria in quanto le famiglie non attribuivano valore all'attività scolastica considerandola come spazio non prioritario per la formazione dei futuri cittadini. Come sappiamo (e come dovrebbe essere, sempre) la scuola forma al pensiero critico, all'apprendimento di competenze specifiche e trasversali e ac-



compagna i ragazzi al raggiungimento dei propri desideri e alla valorizzazione dei talenti: talenti che spesso non hanno la possibilità di emergere e di essere ascoltati. Invece, non sempre si ascoltano quei ragazzi che si trovano a vivere su un'Isola sempre più tesa alla risoluzione delle emergenze e sempre meno attenta ai suoi giovani condannati all'emigrazione. Durante la prima parte della ricerca i nostri intervistati, parlando della condizione dei giovani lampedusani, non hanno avuto dubbi nell'asserire che non sempre la scuola è stata considerata dalla popolazione stessa, un'istituzione importante ai fini formativi per i giovani. Gli adulti non credono che la scuola possa offrire una vita migliore ai loro giovani, ed è per questo che non c'è stato un necessario investimento nel modo della formazione di tipo formale e non formale.

Dimenticare i ragazzi e la scuola e centrare l'interesse unicamente su altre questioni, diviene un danno per l'Isola e per le sue potenzialità. Per rispondere al problema della scarsa cultura della formazione scolastica ed extrascolastica, abbiamo ipotizzato e co-progettato con l'Istituto comprensivo di Lampedusa, un percorso di Orientamento Autobiografico a partire dalla storia dei ragazzi e dalla storia dell'Isola per un migliore orientamento alle scelte di vita.

## 2. Orientamento Autobiografico

Il percorso di *Orientamento autobiografico* emerge dalla ricerca esplorativa sopra indicata, dove sono sorti bisogni, problemi e opportunità e che si è terminato con una formazione rivolta ai ragazzi delle scuole secondarie di primo grado a Lampedusa nel corso dello scorso maggio 2017, come annunciato nella prima parte del contributo.

Una doverosa premessa. Quando parliamo di orientamento, dobbiamo tenere in considerazione che è un processo multidimensionale volto a fornire agli individui gli strumenti per riflettere sulla propria storia identitaria e per scegliere con maggiore consapevolezza il percorso da intraprendere dopo un'analisi critica di idee, progetti, desideri e motivazioni. La questione identitaria è ancora un dibattito aperto che ha visto – nel tempo – il passaggio dell'isola da luogo incontaminato a luogo turistico con forte crescita economica. Emergono anche delle peculiarità presenti nell'Isola da sempre che assumono oggi un altro valore, così come ha affermato Mancini (1978, p. 63) asserendo che l'identità di Lampedusa è data dalla generosità e dal mare e della gente: una consapevolezza che appare oggi una predizione.

In questo luogo così speciale tra tradizione e cambiamento, si inserisce un'attenzione verso i suoi ragazzi, il futuro di Lampedusa.

L'orientamento si configura come pratica capace di promuovere azioni per

la facilitazione e l'emersione di risorse e competenze individuali utili per gestire e accompagnare il processo formativo e, dunque, il cambiamento. Tra i vari approcci e dispositivi della pratica dell'orientamento, il paradigma narrativo (Bruner, 2004; Smorti, 1994; Batini, Giusti, 2008) e autobiografico (Demetrio, 2003; Formenti, 2010; Benelli, Pedretti, 2017) sono tra i metodi più favorevoli per sviluppare le capacità individuali ai fini di indirizzare i soggetti verso la riflessione, la meta cognizione e l'autonomia, ripercorrendo il proprio percorso formativo.

L'Orientamento Autobiografico guarda all'educazione come ad un'elaborazione personale del proprio percorso di vita, promuovendo la ri-costruzione della vicenda esistenziale attraverso pratiche di narrazione e di scrittura di sé che facilitano la maturazione degli elementi di consapevolezza della propria vicenda esistenziale, con i limiti e le potenzialità. Diventa dunque importante progettare ed elaborare percorsi di accompagnamento all'attraversamento delle tappe della vita per farne emergere le risorse e le fragilità. La scrittura di sé, accanto alla narrazione, è volta alla valorizzazione della persona secondo un'ottica di approccio di ricerca qualitativo che prende in considerazione frammenti biografici di piccoli gruppi. Il soggetto in autobiografia compie un percorso di costruzione di significati in cui diventa attore, esperto di un sapere personale e al contempo cittadino attivo, poiché la sua stessa storia va ad intrecciarsi con quella degli altri: si genera una presa di coscienza collettiva. Scrivere di sé in maniera organizzata e progettata da esperti, consente di ancorarsi, di ascoltarsi, di significare azioni ed eventi della propria storia di vita attraverso un'azione di tessitura e ricucitura di frammenti di sé. Il lavoro del soggetto in autobiografia rientra dunque anche in quel processo di *educazione alla cittadinanza*, perno della nostra società: l'obiettivo è di accrescere nel cittadino la capacità critica, l'autonomia, la partecipazione, la condivisione.

Scrivere significa ri-narrare e re-interpretare il significato di eventi, aggiungere, modificare il senso e dunque, apprendere da se stessi. Ma l'altra potenzialità del lavoro autobiografico sta anche nel gruppo dove, attraverso il rispecchiamento, la scoperta dell'altro come diverso-da-sé e favorisce nei singoli componenti la consapevolezza e la facilitazione del dialogo e dell'ascolto delle differenze. Pensiamo alla potenzialità del metodo autobiografico in luoghi interculturali, intergenerazionali e, ancora più in generale, nei luoghi delle differenze. Pensiamo anche all'importanza alla necessità di compiere progetti di Orientamento Autobiografico a scuola – in particolare nelle scuole secondarie di primo e secondo grado – per facilitare percorsi di orientamento formativo ai fini dello sviluppo del progetto di formazione (e dunque, di vita) dei giovani studenti. Come?

Attraverso attività di formazione rivolta a:

- Docenti, per fornire competenze di base sul metodo autobiografico;
- Studenti, per un orientamento autobiografico;
- Ragazzi e nonni, per una narrazione intergenerazionale;
- Comunità, attraverso una raccolta di storie.

E infine alla realizzazione di un prodotto condiviso e co-costruito con i ragazzi per raccontare un'altra Isola dove i veri protagonisti sono gli stessi giovani e la comunità che, raccontandosi, hanno l'opportunità di formarsi e orientarsi al loro progetto di vita.

## Bibliografia

- Ballerini A. (2015). *La vita ti sia lieve*. Milano: Melampo.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.
- Benelli C., Pedretti A.M. (2017). *La formazione autobiografica in gruppo*. Milano: Unicopli.
- Benelli C. (2017). Biografia e autobiografia. In M. Fiorucci, A. Portera, F. Pinto Minerva (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Benelli C., Passaseo A.M. (2017). Curare l'arte dell'incontro. In G. Aleandri (ed.), *Com-passione: nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando.
- Bruner J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentire pedagogici e spazi educativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Formenti L. (ed.) (2010). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche di scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (2002). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Giusti M. (2010). *Formazione e spazi pubblici. Descrivere e narrare luoghi multiculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Jedlowski P. (2017). *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci.
- Mancini E. (1978). *Le isole del sole*. Milano: Mursia.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.



## II.

# Alternanza scuola-lavoro: gli studenti e il processo decisionale

Giuseppa Cappuccio  
*Università di Palermo*

### 1. Il processo di alternanza scuola lavoro in Italia

L'alternanza scuola lavoro rappresenta uno dei punti più delicati e laboriosi perché costituisce un tentativo di allineamento alle politiche educative degli altri Paesi europei, con la finalità di introdurre nei percorsi formativi una modalità di apprendimento che, valorizzando i saperi operativi, consenta una preparazione più rapidamente spendibile sul mercato del lavoro.

La legge 107/2015 descrive l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro che si avvia dall'a. s. 2015/16<sup>1</sup>.

Gli studi e le ricerche, svolte negli ultimi anni, mostrano caratteristiche diverse dell'apprendimento promosso a scuola rispetto a quello costruito in ambiente lavorativo (Flynn, Pillay, Watters, 2016; Taylor, Lehman, Raykov, 2015; Zitter, Hoeve, 2012; Akkerman, Bakker, 2012; Schaap, Baartman, de Bruijn, 2012; Nielsen, 2009) e individuano nello specifico: i fattori che, nei due ambienti promuovono l'apprendimento significativo e la motivazione; gli aspetti che facilitano la costruzione delle competenze professionali e trasversali e la loro trasferibilità; i principi che reggono la costruzione dell'identità professionale; i fattori in termini di efficacia delle pratiche attuate con i diversi metodi, definiti sulla base degli esiti dei percorsi o della percezione dei differenti attori coinvolti. Tali ricerche evidenziano che l'apprendimento degli studenti è tanto più significativo quanto più le esperienze condotte a scuola e a

1 Le modifiche apportate dalla legge 107/2015 sono significative: non c'è solo l'obbligatorietà, ma si delineano anche cambiamenti relativi alla metodologia didattica. Se in precedenza le istituzioni scolastiche si potevano attivare in risposta a una domanda individuale di formazione da parte dell'allievo, ora, come riportato nella "Guida operativa" "si innesta all'interno del curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti" (Miur, 2015, p. 6).

lavoro sono parte di un progetto comune, condiviso e integrato da parte di tutti i protagonisti dell'azione.

La capacità decisionale è da sempre considerata fondamentale perché oltre ad essere esercitata nella vita quotidiana, risulta particolarmente importante nella scelta professionale. I giovani devono prendere delle decisioni professionali molte volte durante la propria vita; formare a queste competenze è uno dei compiti principali della scuola.

Il contributo presenta un'indagine esplorativa che ha come oggetto lo sviluppo del processo decisionale degli studenti di scuola secondaria che svolgono percorsi di Alternanza scuola-lavoro. L'attività di ricerca ha coinvolto 516 studenti di scuola secondaria di secondo grado delle province di Palermo e Agrigento nell'a.s. 2016/2017.

## 2. I processi decisionali nell'adolescenza

La presa di decisione<sup>2</sup> è un processo complesso, che coinvolge diverse strutture cognitive, in cui la persona valuta e interpreta gli eventi, al fine di scegliere azioni tra loro alternative (von Winterfeld, Edwards, 1986). La ricerca mostra (Mann et al, 1998) che l'immagine di sé come decisore aumenta con l'età. Bassi livelli di fiducia nelle decisioni possono essere il risultato di troppe poche opportunità per prendere decisioni di reale significato<sup>3</sup>.

Alcuni studi (Ormond, Man, Luszcz, 1987; Weithom, Campbell, 1982; Greenberg, 1983) indicano che gli adolescenti, in particolare durante la fase intermedia dell'adolescenza, acquisiscono conoscenze sui passi necessari per un processo decisionale sistematico e possiedono una soluzione creativa dei problemi abilità. Gli adolescenti mostrano anche una maggiore capacità di compiere scelte adeguate e un forte impegno all'azione. La fase finale dell'adolescenza è caratterizzata da una maggiore competenza nelle aree in cui gli adolescenti hanno più esperienza. Altre studi (Kaser-Boyd, Adelman, Taylor 1985; Lewis, 1981) attestano che i giovani sono più deboli in certi aspetti del

- 2 Il termine "prendere decisioni" in diverse fonti è definito come: "la procedura per ridurre il divario tra la situazione esistente e la situazione desiderata risolvendo i problemi e sfruttando le opportunità" (Saroj, 2009); "la trasformazione della conoscenza e dell'informazione nell'azione manageriale" (Weick, 2001; March, 1991).
- 3 Ad esempio, molti adolescenti credono che la scuola non permetta loro di prendere decisioni e che di fatto non hanno il potere di influenzare le decisioni (Collins & Hughes, 1982).

processo decisionale: identificare la gamma di rischi e guadagni; prevedere nuovi esiti alternativi; testare l'affidabilità delle informazioni fornite dagli esperti<sup>4</sup>.

Negli ultimi anni grazie al contributo delle neuroscienze cognitive si è riacceso l'interesse verso lo studio dell'adolescenza (Durston, Casey, 2006; Kuhn, 2006; Paus, 2005). Lo sviluppo cognitivo nell'adolescenza, in particolare delle funzioni esecutive, è tornato alla ribalta dopo anni, se non decenni, di oblio (Steinberg, 2005). Diversi studi e ricerche (Bechara, Damasio, Damasio, Anderson, 1994; Bechara, Tranel, Damasio, 2000; Fellows, 2007; Krawczyk, 2002; Kringelbach, Rolls, 2004) sono ormai concordi sull'esistenza di due sistemi principali coinvolti nei processi decisionali, con differenti correlati neurali: un sistema caratterizzato da processi mentali automatici, intuitivi e affettivi, ed un sistema caratterizzato da processi controllati, deliberati e cognitivi.

### 3. L'indagine esplorativa

Le domande che hanno guidato l'indagine esplorativa, condotta su un campione di 516 studenti del quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado delle province di Agrigento e Palermo, sono state: gli studenti sono consapevoli delle modalità attivate per prendere decisioni? conoscono il percorso di Alternanza Scuola Lavoro? sono in grado di scegliere responsabilmente e consapevolmente un percorso di Alternanza Scuola Lavoro?

L'indagine è stata condotta nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2017, le scuole coinvolte sono state 10. Gli strumenti utilizzati per la rilevazione sono stati: il Questionario sulla Tipologia Decisionale (QTD) di Polacek (2005) e un focus group adeguatamente costruito.

#### 3.1 *Il Questionario sulla Tipologia Decisionale (QTD) di Polacek (2005)*

Il Questionario sulla Tipologia Decisionale (QTD) è stato costruito da Friedman nel 1996 e verifica il modo in cui gli adolescenti, dai 14 ai 17 anni, operano le loro decisioni. In Italia il QTD è stato tradotto da Polá ek nel 2005 e consta di 24 affermazioni. Lo strumento fa riferimento alla tipologia decisio-

4 Le debolezze degli adolescenti in queste aree possono essere dovute alla mancanza di esperienza e per via dei cambiamenti a cui si è sottoposti durante il periodo adolescenziale.

nale basata su due componenti: razionale (*deliberazione*) e volitiva (*risolutezza*)<sup>5</sup>.

<b>DELIBERAZIONE</b>	<i>Alta</i>	Riflessione senza decisione (7)	Riflessione e decisioni instabili (8)	Riflessione e determinazione (9)
	<i>Media</i>	Riflessione parziale e indecisione (4)	Riflessione e decisione mediocri (5)	Decisione forte ma poco fondata razionalmente (6)
	<i>Bassa</i>	Evitamento e disimpegni (1)	Riflessione scarsa e decisione debole (2)	Decisione forte ma infondata (3)
		<i>Bassa</i>	<i>Media</i>	<i>Alta</i>
	<b>RISOLUTEZZA</b>			

In base al punteggio ottenuto dal questionario è possibile stabilire a quale livello delle due dimensioni decisionali (deliberazione e risolutezza) si colloca un soggetto, in quanto nella deliberazione, come anche nella risolutezza, possono essere distinti tre livelli: alto, medio e basso.

### 3.2 Il focus group

Le aree indagate dal focus group sono: il sistema di istruzione e di formazione italiano per la promozione del processo di maturazione professionale degli studenti. Le modalità e le strategie didattiche che meglio si configurano in questa prospettiva e che naturalmente conducono a realizzare corretti progetti di alternanza scuola lavoro. Le competenze sviluppate negli studenti. La consapevolezza del processo decisionale e la sua influenza nel processo di Alternanza Scuola Lavoro.

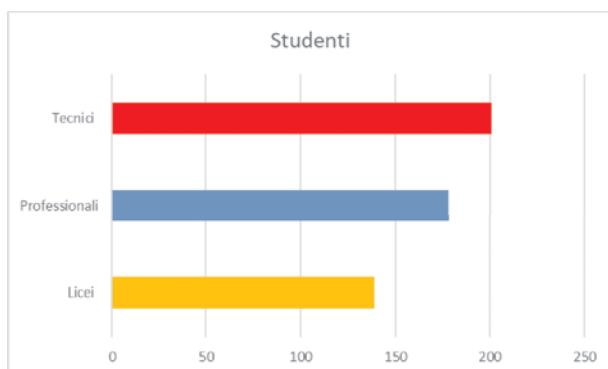
Ogni sessione di focus group ha coinvolto circa 25 studenti con una durata media di 70 minuti. Sono state condotte 10 sessioni di focus group, una per ogni scuola coinvolta, per un totale 250 studenti.

- 5 La *deliberazione* consiste in un processo mentale, per mezzo del quale viene definito ed esaminato un problema per poter essere risolto. A tale scopo vengono raccolte informazioni per poter giungere ad una oggettiva valutazione del problema stesso. La *risolutezza* è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate. Alla *deliberazione* si oppone un sommario esame del problema, una approssimativa informazione e una superficiale comprensione del medesimo. La *risolutezza* è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate.



### 3.3 I risultati

Gli studenti coinvolti nell'indagine frequentano il quarto anno della scuola secondaria di secondo grado delle province di Palermo e Agrigento e rispetto alla tipologia di scuola sono così distribuiti:



Dall'esame dei dati relativi la scala di *deliberazione* gli adolescenti si dispongono nel modo seguente: il 25% dei ragazzi ottiene un punteggio alto in questa scala e quindi mostra un serio impegno di voler capire il problema; in generale, di fronte a un problema, questo impegno si dimostra con la formulazione di più soluzioni possibili, ciascuna delle quali viene attentamente valutata. In altri termini, chi ottiene un punteggio elevato nei processi decisionali tende ad essere razionale, riflessivo e analitico. Il 52% ottiene un punteggio medio ciò descrive una persona che dimostra un'attenzione superficiale al problema e alle sue possibili soluzioni; si può ragionevolmente supporre che tale persona dipende notevolmente dalle opinioni di terzi. In altri termini, chi ottiene un punteggio medio, tende a non valutare le possibili soluzioni del problema e, per la sua soluzione, si lascia condizionare dal parere altrui. Il 23% dei ragazzi ottiene un punteggio basso. Sono persone che mostrano nessuna o scarsa attenzione al problema e la cui raccolta di informazioni è affrettata e superficiale. In altri termini chi ottiene un punteggio basso evita la riflessione e sceglie basandosi su pochi e immediati dati; per ciò che concerne i processi decisionali può essere descritto come scarsamente riflessivo o tendente all'impulsività.

Per quanto riguarda la scala della *risolutezza*: il 22% ottiene un punteggio alto e mostra un profondo coinvolgimento rispetto all'alternativa scelta per risolvere il problema e tende a realizzare quanto esaminato razionalmente. In altre parole dimostra una forte volontà e una capacità di coinvolgersi emotiva-

mente nelle decisioni prese che lo aiuta a portarle a termine. Il 58% ha un punteggio medio e ciò descrive una persona che dimostra una tendenza a operare scelte senza coinvolgersi troppo emotivamente; inoltre, la decisione presa è instabile; tende a scegliere una soluzione, ma con scarso coinvolgimento emotivo; dunque, si attiva poco per portare avanti la decisione presa e, facilmente, può decidere di cambiare la scelta operata. Il 20% ottiene un punteggio basso, manifesta nessuna o incerta conduzione del processo decisionale alla sua conclusione; descrive una persona che di fronte al problema tende a evitare la scelta e, ancora meno, ad attivarsi per portarla avanti.

Dai focus group emerge che: il processo di alternanza scuola-lavoro acquisisce valore soltanto se l'apprendimento tra studio e lavoro è finalizzato non tanto ad una mera acquisizione della padronanza degli strumenti necessari per la futura professione, quanto piuttosto ad offrire prospettive diverse di apprendimento nel percorso scolastico e differenti possibilità per le scelte future.

Solo in questo modo, sono convinti, il potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro diventa un valido strumento per discriminare e coltivare, all'interno degli stessi percorsi formativi, le diverse eccellenze, nonché permettere di formulare le scelte per un corretto utilizzo per la prosecuzione negli studi e formazione dopo il diploma. Gli studenti sostengono fortemente che l'alternanza scuola-lavoro non può essere interpretata come momento formativo unico per le scelte future ma lo studente deve potere usufruire di diverse possibilità e di possibili alternative presenti dentro e fuori la scuola.

## Bibliografia

- Akkerman S.F., Bakker A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5: 153-173.
- Bechara A., Damasio A.R., Damasio H., Anderson S.W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50: 7-15.
- Bechara A., Tranel D., Damasio H. (2000). Characterization of decision-making deficits in patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123: 2189-2202.
- Collins C., Hughes P. (1982). *Where Junior Secondary Schools are Heading: Research and reflections*. Hawthorn: A.C.E.R.
- Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*.
- Durstun S., Casey B.J. (2006). What have we learned about cognitive development from neuroimaging? *Neuropsychologia*, 44: 2149-2157.

- Fellows L.K. (2007). Advances in understanding ventromedial prefrontal function. The accountant joins the executive. *Neurology*, 68: 991-995.
- Flynn M.C., Pillay H., Watters J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3): 309-331.
- Friedman I.A. (1996). Deliberation and resolution in decision-making processes: a self-report scale for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5): 881-890.
- Greenberg E.F. (1983). An empirical determination of the competence of children to participate in child custody decision making. *Dissertation Abstracts International*, 45(0-1): 350-B.
- Krawczyk D.C. (2002). Contributions of the prefrontal cortex to the neural basis of human decision making. *Neuroscience and Biobehavioural Reviews*, 26: 631-664.
- Kringelbach M.L., Rolls E. (2004). The functional neuroanatomy of the human orbitofrontal cortex: evidence from neuroimaging and neuropsychology. *Progress in Neurobiology*, 72: 341-372.
- Kuhn D. (2006). Do cognitive changes accompany developments in the adolescent brain? *Perspective on Psychological Science*, 1, 1: 59-67.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lewis C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to eleven and policy implications. *Child Development*, 52: 538-544.
- Mann L., Radford M., Burnett P., Ford S., Bond M., Leung K., Nakamura H., Vaughan G., Yang K. (1998). Cross-Cultural Differences in Self-reported Decision Making Style and Confidence. *International Journal of Psychology* 33(5): 325-335.
- March J.G. (1991). Exploration and Exploitation in Organization Learning. *Organization Science*, 2.
- Miur (2015). *Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida Operativa per la Scuola*. Roma.
- Nielsen K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1): 58-70.
- Ormond C., Man L., Luszcz M. (1987). *A metacognitive analysis of decision making in adolescents*. Unpublished manuscript, The Flinders University of South Australia.
- Paus T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9: 60-68.
- Polacek K. (2005). Q.T.D. Questionario sulla Tipologia Decisionale. In A. Di Saroj K.A. (2009). *Decision Making: Meaning and Definition*. Retrieved from <<http://www.excellentguru.com/index.php>>.
- Schaap H., Baartman L., de Bruijn E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5, 99-117.

- Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 2: 69-74.
- Taylor A., Lehmann W., Raykov M. (2015). “Should I stay or should I go?”. Exploring high school apprentices’ pathways. *Journal of Education and Work*, 28(6): 652- 676.
- Taylor L., Adelman H., Kaser-Boyd N. (1985). Minors’ attitudes and competence toward participation in psychoeducational decisions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16: 226-235.
- Von Winterfeldt D., Edwards W. (1986). *Decision analysis and behavioral research*. Cambridge: University Press.
- Weick K.E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell Ltd.
- Weithom L., Campbell S. (1982). The competency of children and adolescents to make informed treatment decision. *Child Development*, 53: 1589-1599.
- Zitter I., Hovee A. (2012). Hybrid learning environments. Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, 81: 2-27.

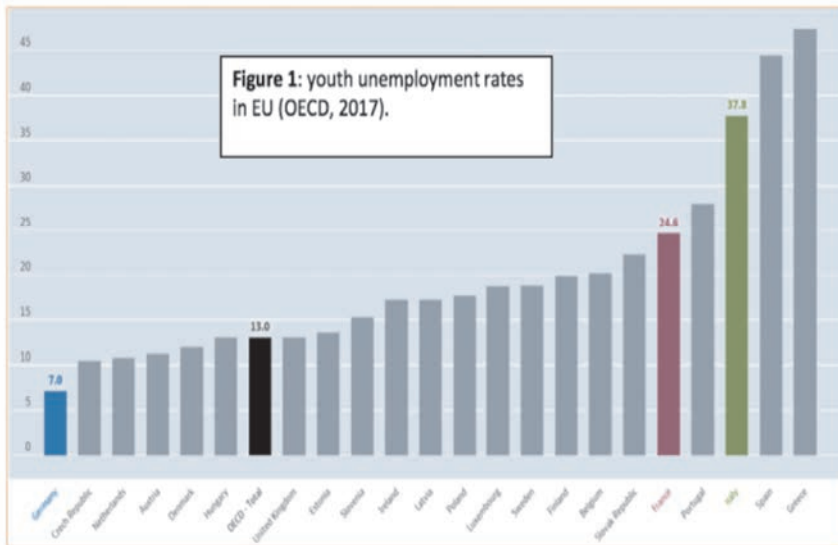
### III.

## I benefici del sistema duale

Andrea Cegolon  
*Università di Macerata*

### Introduzione

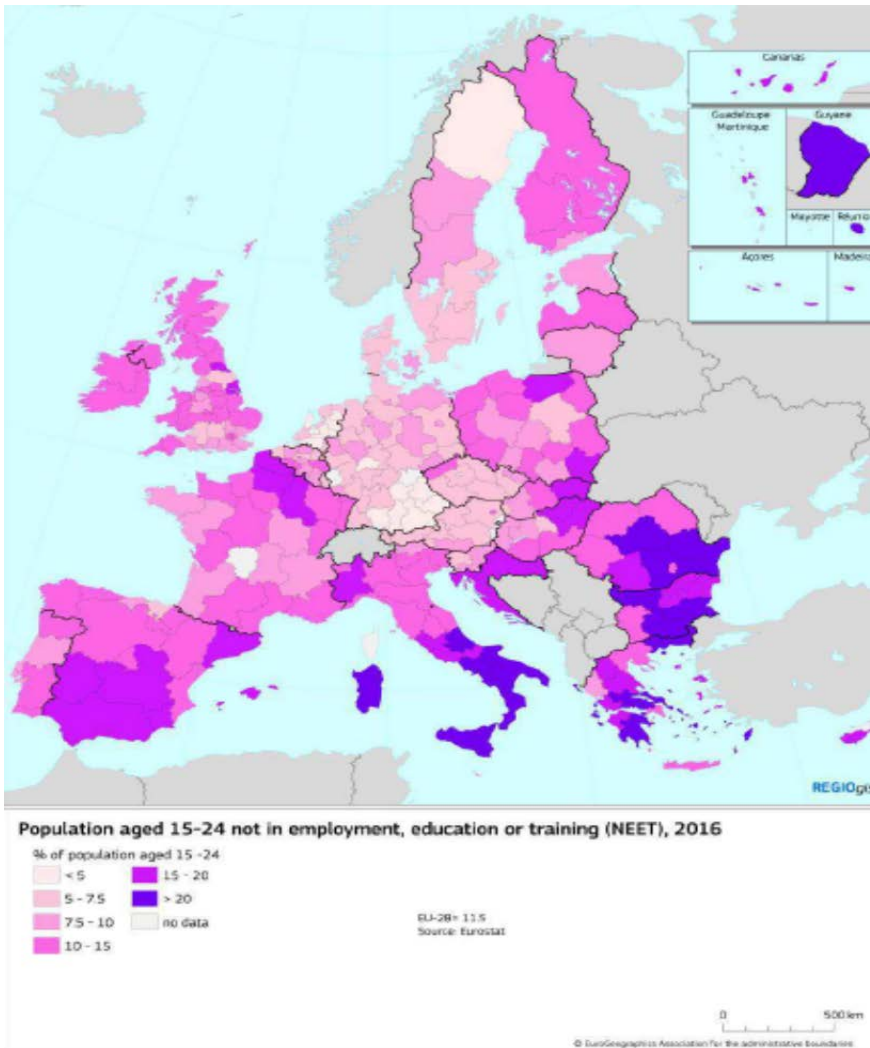
La recente crisi economica ha arrecato notevoli danni alla nostra società, colpendo in particolare i giovani e la loro aspirazione ad ottenere l'indipendenza economica nonché un legittimo appagamento sul piano sociale ed economico. Oggigiorno la situazione è la seguente: il tasso di disoccupazione giovanile dell'area OCSE è aumentato dal 12,1% di fine 2007 ad un picco recessivo del 17,3% nel 2014, quasi il doppio rispetto al tasso di disoccupazione della popolazione adulta. Tuttavia, negli ultimi anni di ripresa economica il tasso di disoccupazione giovanile è diminuito più rapidamente della disoccupazione complessiva, arretrando fino al 13% nel 2017 (cfr. Grafico 1). Sebbene il mercato del lavoro giovanile sia in ripresa, la disoccupazione giovanile continua a rimanere superiore ai livelli pre-crisi in molti paesi europei, oltrechè molto critica nella parte meridionale dell'Unione. Ciò rappresenta una sfida economica poiché i disoccupati tra le generazioni più giovani potrebbero rappresentare un catalizzatore per salari più poveri e per ulteriore futura disoccupazione (Blanchflower e Oswald, 1998). Dati oggettivi suggeriscono che un anno di disoccupazione in età giovanile può ridurre i guadagni annuali a 40 anni del 21% (Gregg, Tominey, 2005) e che un periodo di disoccupazione di almeno 3 mesi prima dei 23 anni aumenta la probabilità di incorrere in periodi di disoccupazione di almeno due mesi, in età compresa tra i 28 ei 33 anni (Gregg, 2001).



Graf. 1: La percentuale di giovani (anni 15-24) disoccupati nell'area OCSE nel 2017  
Fonte: OCSE (2017)

La disoccupazione è solo una parte del problema. Una sfida correlata è la percentuale elevata e crescente di NEET (acronimo inglese per “*Not in Education, Employment or Training*”) che si registra in Europa. Questo indicatore fornisce una misura aggiuntiva della condizione lavorativa dei giovani, utile per evidenziare la quota di individui tra 16 e 24 anni inoccupati – disoccupati o inattivi – e che nemmeno seguono corsi di formazione e/o aggiornamento professionale. Lo status di NEET può quindi essere più strettamente connesso al rischio di marginalizzazione di lungo periodo nel mercato del lavoro per i giovani (OCSE, 2016). In Europa la quota di NEET tra le persone di età compresa tra i 15 ei 24 anni è stata del 14% circa nel 2016 (Grafico 2). Dal 2007 la percentuale di NEET è aumentata soprattutto nei paesi con mercati del lavoro più vulnerabili: Grecia, Irlanda, Spagna e Italia hanno fatto registrare aumenti particolarmente elevati di questo indicatore. Al contrario, i NEET sono diminuiti significativamente nei paesi dell'Europa centrale: Germania, Austria e Danimarca.

### III. I benefici del sistema duale



**Graf. 2: Percentuale di NEET tra i giovani in età compresa tra i 15-24 anni in Europa nel 2016**  
Fonte: European Commission (2017)

L'istruzione e la formazione professionale (IFP) è spesso percepita come la soluzione per migliorare la situazione dei giovani privi di risorse e sprovvisti delle capacità o delle motivazioni necessarie per continuare nell'istruzione superiore (Lerman, 2012). Inoltre, molti sostengono che l'IFP promuova lo sviluppo di quelle competenze utili per preparare i giovani ad entrare nella forza

lavoro, aumentando le loro chances di iniziare una carriera professionale di successo (Quintini e Martin, 2006; Middleton et al., 1993). In particolare, come rileva Alemieda et al. (2012), l'IFP consentendo un più stretto allineamento ai bisogni di specifiche professioni e, più in generale, alle richieste del mercato del lavoro, consente di ridurre quel *mismatch* – spesso visto come una delle principali fonti di elevata disoccupazione nei paesi in via di sviluppo. Tuttavia, l'efficacia dell'IFP varia significativamente tra cluster di paesi di tutto il mondo.

## 2. I benefici del sistema duale

Una buona performance sul mercato del lavoro giovanile, misurata da un basso livello di disoccupazione e da una bassa percentuale di NEET, è un prerequisito per la crescita economica. Ciò può essere il risultato di un valido sistema di IFP. Confrontando i diversi tipi di istruzione e formazione professionale, il sistema duale, presente in un certo numero di paesi dell'Europa continentale (Germania, Austria, Svizzera e Danimarca), sembra essere più efficace nell'aiutare la transizione dei giovani verso l'occupazione rispetto all'istruzione accademica o alla formazione addestrativa. I sistemi di apprendistato, che combinano l'apprendimento esperienziale basato sul lavoro con l'apprendimento teorico in classe, aiutano i giovani ad inserirsi velocemente nel mercato del lavoro. L'evidenza empirica mostra che Germania, Danimarca, Svizzera e Austria presentano i tassi di disoccupazione giovanile più bassi (Quintini e Martin, 2006). Inoltre, in questi stessi paesi più della metà degli studenti che hanno lasciato la scuola ha trovato un lavoro senza aver vissuto alcun periodo di disoccupazione; al contrario altri paesi dell'UE presentano un'alta incidenza di lavoro temporaneo (ad esempio Belgio, Francia, Italia, Portogallo e Spagna) (Quintini, Manfredi, 2009).

Il successo dei sistemi di formazione duale nell'agevolare le transizioni scuola-lavoro è dovuto in particolare modo al coinvolgimento e alla forte cooperazione di tutte le parti interessate (scuole, imprese, governo, sindacati, ecc.). Nella gestione dell'IFP, ad esempio, in Germania le parti sociali sono strettamente impegnate nello sviluppo e nell'aggiornamento dei piani di formazione per ogni qualifica conseguita attraverso l'apprendistato e/o la formazione professionale. Tali piani di formazione, formalmente rilasciati dal Ministero degli affari economici e della tecnologia, regolano la durata dell'apprendistato, descrivono il profilo della professione stabilendo i requisiti dell'esame finale. I salari dell'apprendista, invece, sono determinati attraverso trattative



salariali collettive. Le camere economiche sono responsabili della fornitura di servizi di consulenza alle aziende partecipanti e della supervisione della formazione aziendale. Questi enti, inoltre, registrano i contratti di apprendistato; valutano l'idoneità delle imprese di formazione; monitorano la formazione offerta; controllano la professionalità dei formatori operanti nell'IFP; forniscono consulenza alle imprese di formazione e agli apprendisti; organizzano gli esami finali (WEF, 2014).

La responsabilità del finanziamento delle scuole professionali spetta ai *Länder* (Stati federati), principalmente per gli stipendi degli insegnanti, e alle autorità locali per le attrezzature e le infrastrutture, mentre le imprese sostengono i costi della formazione sul posto di lavoro. In alcuni settori, tutte le società versano contributi a un fondo generale che copre i costi di apprendistato delle istituzioni, mentre in altri settori ciascuna azienda sostiene le proprie spese. Il Patto di formazione 2004 concluso tra le parti sociali centrali e il governo tedesco ha impegnato i datori di lavoro ad offrire sufficienti posti di apprendistato per soddisfare la domanda nei tre anni successivi. Ciò ha incluso 60.000 nuovi contratti di formazione e 30.000 nuove imprese di formazione in media all'anno, così come ulteriori 40.000 posti all'anno per la formazione introduttiva fornita in azienda (Ivi, p.18).

Il principale vantaggio di avere datori di lavoro coinvolti nel sistema di istruzione e formazione professionale si può sintetizzare in questi termini: il contenuto formativo del programma di apprendistato viene progettato in modo parallelo rispetto agli sviluppi tecnologici, ed in questo modo è garantito, oltre al mantenimento di elevati standard di eccellenza, un rapido adattamento alle esigenze del mercato del lavoro. Allo stesso tempo, poiché gli apprendisti arricchiscono il loro apprendimento sulle nuove tecnologie, il coinvolgimento delle associazioni professionali nello sviluppo del curriculum potrebbe generare esternalità positive per le aziende che operano al di sotto della frontiera tecnologica (Rupietta, Backes-Gellner, 2012).

### 3. Le riforme italiane per costruire un sistema duale

L'Italia, come e forse più di gran parte dei paesi europei, è stata duramente colpita dalla crisi economica e finanziaria e la disoccupazione è cresciuta di quasi sei punti percentuali dal 2007. Con un tasso di disoccupazione tra i più alti all'interno dell'UE, i giovani sono stati i più colpiti durante la recessione.

Per stimolare l'occupazione giovanile la risposta del Governo si è concentrata nel rafforzamento dell'IFP. Tradizionalmente, rispetto al sistema duale te-

desco, la parte scolastica domina il sistema italiano di IFP. Gli apprendisti /studenti trascorrono la maggior parte della settimana a scuola e solo la parte residua in una azienda ospitante. Configurandosi per lo più come semplici visitatori dell'azienda, essi non possono che ottenere un'esperienza lavorativa modesta.

Recentemente sono state approvate nuove misure volte a progettare un sistema duale simile a quello in vigore nei paesi germanici, allo scopo di rispondere alle seguenti sfide: migliorare l'orientamento professionale, prevenire l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, aumentare le offerte di istruzione e formazione, promuovere apprendistati e tirocini, potenziare il personale e migliorare lo sviluppo professionale dei docenti. Particolarmente degne di menzione sono state due importanti riforme; il Jobs Act (2014) con la relativa legislazione di attuazione (2015) e la Buona Scuola (2015). Con il Jobs Act, l'apprendistato non solo ha subito un certo rinnovamento, ma sembra essere stato rivalutato pur in un'ottica di lavoro flessibile, al fine di renderlo più attraente per studenti e datori di lavoro. Nei propositi del Governo Italiano, infatti, la creazione di un sistema duale passa per il consolidamento delle due tipologie di apprendistato formativo:

- *Apprendistato per la qualifica professionale* per giovani di età compresa tra 15 e 25 anni ai fini del conseguimento di una qualifica professionale e /o un diploma di scuola secondaria superiore o un certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS);
- *Apprendistato di alta formazione* per i giovani di età compresa tra 18 e 29 anni finalizzato al conseguimento di un diploma di istruzione superiore (università) o un diploma di istruzione superiore non accademico (ITS) o un dottorato di ricerca o attività di ricerca o tirocini per accedere alle professioni regolamentate.

La Buona Scuola, invece, ha reso obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro in qualsiasi tipo di curriculum secondario superiore (minimo 400 ore nelle scuole tecniche e professionali e 200 ore nei percorsi generali secondari superiori – licei). Questa metodologia pedagogica specifica mira a rafforzare i meccanismi che favoriscono la transizione scuola-lavoro aumentando le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti.

Il combinato disposto di queste due misure dovrebbe aiutare a formare nel lungo periodo lavoratori qualificati, riducendo così il divario di competenze esistente nel mercato del lavoro italiano.

## Conclusione

È forse ancora troppo presto per formulare un giudizio definitivo sugli esiti delle riforme recentemente attuate dal Governo Italiano, ma è diffusa l'opinione che il nostro Paese sia sulla strada giusta per stabilire un sistema di IFP utile al mercato del lavoro italiano.

Tuttavia, a parere di chi scrive, andrebbero tenute in considerazione almeno un paio di raccomandazioni se si intende creare anche in Italia un efficace sistema duale, sulla falsa riga di quelli openanti nell'Europa Continentale.

La prima questione chiave nell'agenda politica è migliorare il riconoscimento e il valore dell'apprendistato come scelta di carriera attrattiva per i giovani. Sebbene offrano spesso buone opportunità di inserimento lavorativo, i percorsi di istruzione e formazione professionale, incluso l'apprendistato, sono spesso visti come una scelta scadente, di ripiego, rispetto ai percorsi liceali, una forma non dichiarata di discriminazione sociale anticipata. L'apprendistato, in alcuni casi, può essere percepito come una trappola, in particolare quando non vi sono abbastanza "ponti" lungo il percorso che consentano di passare o proseguire nei programmi di istruzione di livello superiore o, peggio ancora, nel caso in cui non venga data l'opportunità di conseguire una precisa qualifica o certificazione formale. L'interesse nei confronti dell'apprendistato, inoltre, può essere limitato se i programmi sono offerti solo per una ristretta gamma di professioni e non coprono settori di occupazione in espansione. Anche la disponibilità dei giovani a intraprendere un apprendistato sarà bassa in presenza di queste semplici considerazioni: se la formazione sarà di scarsa qualità, le condizioni retributive non appetibili e non prevista o garantita l'acquisizione di quelle competenze ricercate dai datori di lavoro (Cegolon, 2017).

In secondo luogo, l'impegno dei datori di lavoro è fondamentale per il successo di un sistema di apprendistato. In Italia, spesso, la sfida principale non è necessariamente l'offerta di strutture formative di qualità, quanto piuttosto nelle scarsità di posti di apprendistato presso i datori di lavoro. Nei paesi con un forte sistema di apprendistato, è attivo il coinvolgimento delle parti sociali che rappresentano sia i datori di lavoro che i sindacati. Pertanto, per un paese come l'Italia, con una debole tradizione di attiva cooperazione tra le parti sociali, la vera sfida sarà raggiungere una forte sinergia tra il sistema di istruzione e formazione, da una parte, e il mondo produttivo, dall'altra. Gli apprendistati di qualità funzionano meglio se gestiti congiuntamente dalle parti sociali e dalle istituzioni competenti. È importante assicurarsi che i contenuti della formazione siano regolarmente rivisti per tenere il passo con il progresso tecnologico e organizzativo (Ivi, p. 34).

## Bibliografia

- Almeida R., Behrman J., Robalino D. (2012). *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers*. Washington, DC: World Bank Publications, World Bank.
- Blanchflower D., Oswald A.J. (1998). *Entrepreneurship and the Youth Labour Market Problem: A Report for the OECD*. Paris: OECD Publishing.
- Cegolon A. (2017). The Benefits of a Linkage Between the Education and Employment Systems in the Apprenticeship. *Nuova Secondaria*, 2: 20-37.
- European Commission (2017). *My region, My Europe, Our future: The seventh report on economic, social and territorial cohesion*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gregg P., Tominey E. (2005). The wage scar from male youth unemployment. *Labour Economics*, 12(4): 487-509.
- Gregg P. (2001). The Impact of Youth Unemployment on Adult Unemployment in the NCDS. *Economic Journal*, 111(475): 623-653.
- Lerman R.I. (2012). *Can the United States Expand Apprenticeship? Lessons from Experience*. American University Working Paper No. 2012-18.
- Middleton J., Ziderman A., Adams, A.V. (1993). *Skills for Productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries*. New York: Oxford University Press.
- OECD (2017). *Youth Entrepreneurship Report*. Paris: OECD Publishing.
- Quintini G., Martin S. (2006). Starting Well or Losing their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n. 39. Paris: OECD.
- Rupietta C., Backes-Gellner U. (2012). High quality workplace training and innovation in highly developed countries. *Economics of Education Working Paper Series*, 74.
- WEF (2014). Matching Skills and Labour Market Needs Building Social Partnerships for Better Skills and Better Jobs. In <[http://www3.weforum.org/docs/GAC/2014/WEF\\_GAC\\_Employment\\_MatchingSkillsLabourMarket\\_Report\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GAC/2014/WEF_GAC_Employment_MatchingSkillsLabourMarket_Report_2014.pdf)>.

## IV.

# Le motivazioni e gli ostacoli alla professione di Personal Trainer per le donne

Ferdinando Cereda  
*Università Cattolica di Milano*

### Introduzione

L'American College of Sports Medicine (ACSM, 2018) definisce il PT come un professionista del movimento impegnato nello sviluppare ed implementare un approccio individualizzato all'esercizio fisico tra la popolazione sana e/o con prescrizione medica. Usando una varietà di tecniche, il PT è competente nel guidare e dimostrare la sicurezza e la metodica corretta per svolgere gli esercizi applicando i principi fondamentali delle scienze, motivando i singoli ad intraprendere e continuare con uno stile di vita sano.

Earle e Baechle (2010), inoltre, descrivono il PT come un professionista impegnato nella programmazione e nell'insegnamento dell'esercizio fisico. Motiva le persone nel darsi degli obiettivi da raggiungere fornendo feedback e responsabilizzandoli. Inoltre il PT misura i punti di forza e le debolezze dei suoi "allievi" attraverso valutazioni validate scientificamente; questi test possono essere svolti prima e dopo il programma di esercizio per misurare il miglioramento della loro physical fitness. Dovrebbe anche educare i suoi "allievi" in altri aspetti del benessere, non solo quello legato al movimento, quali quelli della salute generale e della corretta nutrizione.

Il personal training è indubbiamente una delle occupazioni più importanti all'interno del settore economico europeo del fitness. Il mercato del lavoro per il PT attualmente offre opportunità eccellenti in quanto vi è una sempre più crescente percentuale di popolazione che comprende la necessità di svolgere attività fisica, di mantenere uno stile di vita di tipo attivo, correlandolo con un adeguato e congruo piano alimentare.

Il personal training è un particolare tipo di insegnamento di attività fisica caratterizzato dalla relazione "one-to-one". La programmazione e un'attenta supervisione assicurano un intervento di tipo strutturato ed individualizzato, focalizzato sui fattori critici quanto sui desideri personali di una persona, sul fatto che questi siano realizzabili e sulle motivazioni intrinseche ed estrinseche.

Una relazione stretta, quindi, consente al PT di collezionare un'ampia varietà di feedback che possono essere usati per riadattare il programma di esercizio fisico in maniera congrua rispetto alle sue difficoltà e ai suoi progressi.

La costruzione del rapporto è la chiave perché aiuta la persona a condividere con chi lo segue tutte le informazioni necessarie.

## 2. Il caso studio

È stato sviluppato un questionario di sedici domande per indagare quale fosse la percezione della figura del PT donna da chi in prima persona svolge questa attività professionalmente.

Si è optato per un modello prevalentemente qualitativo per comprendere più efficacemente le esperienze delle PT donne, dando la possibilità di non essere vincolate ed incanalate in risposte predefinite. Inoltre il fatto di essere anonimo, oltre a tutelare la privacy delle partecipanti alla ricerca, ha favorito una maggior libertà e facilità di espressione dei pensieri e dei sentimenti delle rispondenti.

Il numero delle donne che hanno partecipato a questa ricerca preliminare è stato di trentadue PT con un'età compresa tra i  $28 \pm 7$  anni ed un'esperienza del settore del fitness prevalentemente da uno ai sei anni (72%, n=23).

Per quanto riguarda gli anni di esperienza come PT il 60% (n=19) delle intervistate ha dichiarato un'anzianità professionale di 1-3 anni. La totalità delle partecipanti ha ammesso di avere ambizioni di crescita lavorativa nel medio periodo.

Il 47% (n=15) del campione preso in esame ha dichiarato di lavorare prevalentemente nel Nord Italia in particolare a Milano e provincia; l'ambiente di lavoro più comune è il centro fitness (59%, n=18), seguito dal centro di personal training (22%, n=7).

Le partecipanti al questionario hanno affermato di aver intrapreso il lavoro di PT spinte da interessi personali inerenti il benessere della persona, l'ambito preventivo, la provenienza da uno sport, l'interesse per il movimento ed i meccanismi fisiologici e biomeccanici che ne stanno alla base.

Il 50% (n=16) ha dichiarato come background formativo quello universitario e, nonostante ciò, hanno dovuto sostenere dei corsi di formazione supplementari non universitari.

Sette intervistate hanno dovuto cambiare città per poter lavorare come personal trainer ed il 19% del campione ha ammesso di aver dovuto rimandare progetti famigliari a discapito del lavoro.

Un dato interessante è quello legato alla necessità di avere una o più persone che supportassero la scelta professionale delle partecipanti al progetto, che fossero famigliari o il coniuge, colleghi o ex compagni di studio, oppure amici. Le rispondenti ritenevano che avere qualcuno che credesse in loro, le abbia aiutate a reputarsi all'altezza della professione, nonostante le difficoltà che hanno incontrato.

Alla domanda inerente la disparità di numero che vede primeggiare i PT di sesso maschile rispetto a quelle di sesso femminile, i dati rilevati fanno emergere che la prevalenza del pensiero è che il lavoro sia inquadrato come prettamente maschile. Nell'immaginario collettivo, quindi, le donne sono viste come adatte alla parte di insegnanti nei corsi collettivi.

Questa risposta evidenzia il fatto che venga percepita una discriminazione solo per essere donna, non tanto da colleghi o superiori ma, in questo caso, dalla stessa comunità di appartenenza, dall'immaginario collettivo che ha idealizzato la professione di PT incarnandola nell'uomo piuttosto che nella donna.

Approfondendo questo aspetto è emerso che le risposte indicano una percezione comune che è quella della disparità: l'uomo è percepito come "più richiesto" perché l'ambiente della palestra sembra essere a lui più congeniale.

È stato chiesto come le donne potrebbero essere incoraggiate ad intraprendere la professione di PT.

Dalle risposte è emersa la necessità di un cambio di mentalità: dovrebbero decadere i preconcetti basati sull'immagine esteriore, che andrebbero a discapito della formazione della persona. Inoltre occorre valorizzare le capacità delle donne, come quelle riguardanti la sfera psicologico-empatica.

Anche il "mito" che le donne che si allenano con i pesi possono diventare troppo maschiline, da un lato avvalorava l'immaginario collettivo del PT uomo, dall'altro giustificano il fatto che in palestra le donne debbano occuparsi solo della parte di corsi collettivi.

Un altro dato che emerge è la maggioranza di docenti uomini ai corsi di formazione. Dai docenti universitari e non, alla figura del responsabile di lavoro, i dati raccolti rilevano una prevalenza maschile. Questo fatto potrebbe sfiduciare la donna nel credere che possa riuscire a fare bene la propria professione e ad ambire a posizioni di vertice. Per questo aspetto è stato sottolineato che la figura del fitness manager deve credere nell'uguaglianza di potenzialità e competenze tra uomo e donna.

## Conclusioni

Da questa indagine sono emerse similitudini rispetto a quanto presente in bibliografia (Mazerolle et al., 2015).

In primis, l'importanza dell'avere almeno una figura che incoraggi e sia di supporto nell'affrontare le eventuali criticità che possono riscontrare le PT, soprattutto quelle più giovani, sul posto di lavoro e nella cerchia degli affetti. La differenza sostanziale è che se la figura di riferimento e supporto intraprendesse la stessa carriera può essere di maggior supporto.

È importante sviluppare all'interno dell'iter formativo una visione che non stereotipi in negativo la figura della donna e la sua professionalità, aumentando anche numericamente le possibilità di reclutamento per le PT.

Questa ricerca preliminare evidenzia come la PT donna ha dovuto sacrificare momentaneamente i progetti famigliari a causa del lavoro. Appare necessario, quindi, la creazione di un ambiente lavorativo che favorisca armonicamente la sfera lavorativa e quella famigliare, anche per favorire la carriera nel settore del fitness.

Rimane il fatto che la sensazione comune che emerge dalle risposte è quella di essere soggette a discriminazioni solo per il semplice fatto di essere donne.

Se da un lato le donne non vengono ritenute adatte al ruolo di PT, dall'altro è anche vero che molte donne che frequentano i centri fitness sono restie al lavoro con i pesi in quanto, altro luogo comune da sfatare, pensano di poter assumere sembianze tipiche del sesso maschile. Questo connubio di idee non fa altro che diminuire le possibilità di aprire opportunità di lavoro e dimostrare la professionalità e la competenza delle PT donne.

Si avverte la necessità di avere delle donne competenti come PT in quanto soprattutto le "allieve" spesso hanno bisogno di un approccio più sensibile o intuitivo per quelli che potrebbero essere le problematiche riguardanti la sfera emozionale nei confronti del proprio corpo. Le caratteristiche femminili potrebbero perciò aumentare la "complicità professionale" incrementando la resa e l'aderenza al programma di esercizio fisico.

Per far sì che ciò possa avvenire diventa indispensabile combattere i pregiudizi di genere cui sono sottoposte in prevalenza le donne e le credenze sull'utilizzo dei carichi che risuonano dagli utenti medi nelle sale pesi.

L'idea che si deve diffondere tra gli addetti ai lavori nel settore del fitness è che il corpo è sì un biglietto da visita ma intelligenza e capacità lo sono molto di più.



## Bibliografia

- ACSM (American College of Sports Medicine) (ed.) (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription 10<sup>th</sup> ed.* Wolters Kluwer.
- Baechle T.R., Earle R.W. (ed.) (2010). *Il manuale del personal trainer.* Torgiano: Calzetti Mariucci.
- Cereda F. (2008). *Il personal fitness trainer nell'insegnamento dell'esercizio fisico.* Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci.
- Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness.* Milano: Vita & Pensiero.
- Mazerolle S.M., Burton L., Cotrufo R.J. (2015). The experiences of female athletic trainers in the role of the head athletic trainer. *Journal of Athletic Training*, 50(1): 71-81.



# V.

## Industry 4.0 e la trasformazione capacitativa del lavoro

Massimiliano Costa  
*Università di Venezia*

### 1. Le trasformazioni di Industry 4.0

Oggi con industry 4.0 si intende un insieme di nuove tecnologie, nuovi fattori produttivi e nuove organizzazioni del lavoro che stanno modificando profondamente il modo di produrre e le relazioni tra gli attori economici con rilevanti effetti sul mercato del lavoro e sulla stessa organizzazione sociale (Magone, Mazali, 2016).

Nella futura economia il rapporto uomo macchina diventerà il luogo di co-costruzione di significato e possibilità di azione, giacché il lavoratore dovrà pensare e interagire in modo compatibile con robot e reti digitali estese. Da questa collaborazione uomo-macchina si sviluppa il post-umano, che non è solo l'unione di essere biologico e tecnologia, ma anche la possibilità di creare network di conoscenze e procedure in vista di un'operatività che agisca per ruoli e non più per mansioni, tale da creare una forma di intelligenza collettiva in un ambiente cyber-fisico dove i big data sostengono direttamente le scelte del lavoratore.

In questo nuovo rapporto tra uomo macchina e reti digitali la conoscenza dovrà sostenere tanto il linguaggio standardizzato del rapporto uomo macchina che quello creativo e generativo dei network globali al fine di dare significato ai processi di interazione connessi alla realizzazione del valore. Il superamento della divisione tra l'azione cognitiva e quella pratica è un passo necessario per la determinazione di una epistemologia condivisa che permetta di andare oltre all'apprendimento situato, integrandolo con forme teoriche e partecipate capaci di rendere fluido e socializzato lo sviluppo della conoscenza. Il lavoro agisce e retroagisce sul soggetto, determinandolo e determinandone la visione che esso ha di sé e della propria biografia. Il lavoratore deve stringere un nuovo patto di collaborazione con l'organizzazione in cui opera non in quanto mezzo di produzione bensì come attore determinante e partecipante di tutto il processo economico e sociale dentro e fuori la fabbrica (Alessandri-

ni, 2017). Questo forte collegamento tra dimensione economica e sociale ci spinge ad affermare che nel futuro non basterà solo l'operatore 'aumentato', ma anche l'imprenditore consapevole e il politico con una visione chiara dello sviluppo tanto economico che sociale e umano (Dagnino, Nespoli, Seghezzi, 2017).

## 2. La sfida del cambiamento

Il nuovo lavoro è il frutto della continua cooperazione/interazione uomo macchina all'interno di un vero e proprio *Intelligent digital process* (McKinsey Global Institute, 2017). Questo implica una nuova idea di lavoro in cui l'agire sia caratterizzato da autonomia e responsabilità del compito, capacità creativa e scoperta, apprendimento e collaborazione all'interno di un sistema organizzativo caratterizzato da (Meda, 2016):

- una governance più partecipata. L'*intelligent digital process* tende a coinvolgere gran parte dei lavoratori impiegati nell'intero flusso di lavoro. L'uso intelligente delle tecnologie digitali infatti rende possibile la condivisione delle informazioni con una platea più estesa di individui che da meri esecutori diventano decisori e che trovandosi più vicini ai clienti e ai luoghi in cui vengono concretamente eseguiti i processi sono anche in grado di assumere decisioni migliori; quando vengono assunte le decisioni: nel nuovo paradigma di lavoro le decisioni possono avvenire in tempo reale e non è più necessaria la presenza di tutti i lavoratori nel medesimo spazio. La trasmissione dei dati in tempo reale infatti, così come i macchinari che rispondono istantaneamente agli input inviati da remoto, consentono di abbattere le barriere spazio-temporali;
- una competenza del lavoro generativa. Le aziende avranno sempre più bisogno di collaboratori in grado di sperimentare e non solo applicare procedure standard, capaci di imparare e adattarsi e non tanto essere già esperti, di esercitare il giudizio e non solo eseguire, collaborare in un ecosistema aperto e non limitato ai confini aziendali
- dei sistemi lavorativi ricorsivi con adattamento in tempo reale. Le tecnologie digitali aiuteranno le aziende a rispondere alle mutevoli condizioni di business in tempo reale. Connessioni digitali pervasive tra sistemi, persone, luoghi e cose, a volte indicati come *Internet of everything*, produrranno un flusso dinamico di informazioni digitali relativo a dove la macchina e le persone si trovano, quali attività stanno svolgendo e come stanno lavorando.

- do. Il nuovo lavoratore diviene un operatore polivalente, un esperto di flussi all'interno del processo produttivo: esso non interviene manualmente nel ciclo di produzione e non opera con una sola macchina ma, si dedica al monitoraggio di più fasi e più macchinari in frazioni più ampie di processo produttivo;
- una combinazione umana e digitale. I progressi nella tecnologia digitale tra cui la robotica, la simulazione, l'apprendimento automatico, i sensori e gli strumenti di analisi, porteranno a modi creativi e nuovi per gli esseri umani di lavorare in combinazione con le macchine intelligenti. Gli esseri umani saranno in grado di proiettarsi in una grande varietà di situazioni attraverso tool di simulazione, avatar, veicoli controllati a distanza. La tecnologia nel futuro sarà sempre meno “sostitutiva” dell'uomo e sempre più “augmentativa” delle sue capacità psico-fisiche;
  - una sperimentazione e innovazione continua. I processi di lavoro saranno sempre più strutturati intorno ad una serie di cicli agili di “*design-build-test*” che generano un immediato feedback su come coprire i rischi, allineandosi più rapidamente alle preferenze dell'utente. Come risultato, il lavoro diventerà più fluido, con alti livelli d'improvvisazione e sperimentazione.

### 3. Ripensare il lavoro e le competenze

Secondo il rapporto di Accenture (Shook, Knickrehm, 2016) entro il 2020 oltre un terzo delle skills richieste verranno da competenze che oggi non sono ancora considerate fondamentali in quanto il sistema formativo sta ancora elaborando una prospettiva educativa che sia capace di qualificare l'apprendimento dei lavoratori connesse con la velocità del cambiamento ed una nuova visione di cittadinanza attiva e inclusiva industriale (Costa, 2017).

Nei nuovi contesti lavorativi l'apprendimento attraverso il lavoro non potrà pertanto cristallizzarsi nella sola competenza al produrre ma piuttosto diviene centrale quella di sperimentare, mobilitare risorse materiali e immateriali; alla base dell'azione competente non è più centrale il solo risultato ma piuttosto come ci si avvicina o ci si allontana da esso. La competenza al produrre diventa così “competenza ad agire”, ovvero agency. Essa può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità. Non solo competenze ma intelligenza e riconoscimento, coinvolgimento, senso e libertà: questo è quello

che cercano i lavoratori nel momento che devono contribuire attivamente a generare l'innovazione produttiva.

Il contributo dell'agency capacitante alla base di questo nuovo modello di sviluppo consente al lavoratore di superare la separazione tra esecuzione ed ideazione del suo lavoro aumentandone la responsabilizzazione e il potere di scelta e realizzazione. Il lavoratore riconosce e apprezza non solo ciò che sa e ciò che sa fare con ciò che sa, ma soprattutto perché lo fa e che cosa potrebbe realizzare con il suo talento. La dimensione euristica dell'agire competente si traduce così in un processo capacitativo digitale multilivello (spaziale e temporale) che trova il suo punto di leva nella valutazione e scelta continua del lavoratore tra un set di parametri prefissati e rilevati nell'interazione, tra dimensioni creative ed emotive e le mutevoli contingenze/opportunità di un contesto lavorativo capacitante (Costa, 2017) caratterizzato dall'intreccio di fattori (Kira, Van Eijnatten, Balkin, 2010) quali: la qualità del lavoro (salute del lavoratore, benessere e sviluppo personale); la qualità dell'organizzazione (produttività, efficienza e capacità di rispondere alle sfide del mercato del lavoro); la qualità dei collegamenti con l'ambiente esterno (open innovation); la qualità dei processi di apprendimento e formazione.

## Conclusioni

Karl Polanyi (1974) nel testo "La grande trasformazione" scriveva che il lavoro è soltanto un altro nome per un'attività umana che si accompagna alla vita stessa la quale a sua volta non è prodotta per essere venduta ma per ragioni del tutto diverse, né questo tipo di attività può essere distaccato dal resto della vita, essere accumulato o mobilitato. Il lavoro va pertanto non più valorizzato come merce ma come attività in cui concentrare nel lavoratore la capacità critica di scegliere consentendogli al contempo di definire e partecipare al luogo di lavoro come spazio sociale e di attivazione (Seghezzi, 2016). Questi nuovi processi o modalità di lavoro spingono ad una forte personalizzazione del lavoro di qualità (Malavasi, 2007) che si fa sempre più "scelto" e fanno rinvenire nel lavoro, ancorché non in maniera esclusiva, l'"autorealizzazione" e l'identità della persona, nonché forme nuove di "solidarietà" nelle attività lavorative svolte, sempre di più in relazione e in comunicazione interattiva. Questo richiede l'affermazione di una progettualità umana capace di qualificare la dimensione generativa del lavoratore a partire da un'idea di lavoro "scelto" in cui la persona si "autorealizza", un lavoro in cui creatività, iniziativa, responsabilità e formazione si intrecciano indissolubilmente (Costa, 2017).

In una fase di transizione tecnologica come quella attuale, le scelte di politica formativa può influenzare in modo determinante l'impatto delle tecnologie sia in ambito produttivo ma anche sulla qualità e la quantità dell'occupazione (De Stefano, 2016). In questo senso la strutturazione delle opzioni di formazione devono puntare ad una visione capace di integrare la cognizione delle opportunità e delle sfide legate al cambiamento tecnologico e del legame tra queste, la dinamica economica e le condizioni di lavoro, la centralità dell'uomo e del suo talento (Margiotta, 2014). Definire le politiche formative significa oggi non solo raccorderle alla dimensione produttiva e della ricerca ma anche in funzione di poter attenuare il costo sociale di pratiche di rinnovamento tecnologico al fine di creare maggior benessere in modo equo e sostenibile. Solo in questo modo il nuovo paradigma industriale rappresenterà un grande potenziale di rinnovamento capace di ripensare lo sviluppo a partire dall'uomo. L'umano o, più concretamente, la persona – ogni persona – è sempre più del lavoro che svolge. In una visione antropologica ampia e articolata, insieme al lavoro, si dovrebbe dare spazio anche al rapporto dell'umano con l'essere e con l'agire. Si tratta infatti di far emergere all'interno del lavoro componenti consapevoli e autogovernate di azione e di essere, quindi elementi di sapere, di partecipazione, di responsabilità e di decisione, ossia quei profili di valore che rischiano di rimanere soffocati in un vissuto lavorativo ingabbiato in prestazioni di natura puramente quantitativa o assorbito nell'accanimento funzionalistico di un lavoro deumanizzato. Questa è la sfida per il nuovo paradigma di sviluppo economico e umano.

## Bibliografia

- Alessandrini (ed.) (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2017). *Formatività e innovazione, un nuovo legame per industry 4.0*. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dagnino E., Nespole F., Seghezzi F. (2017). *La nuova grande trasformazione del lavoro*. Modena: ADAPT University Press.
- De Stefano V. (2016). *The Rise of the 'Just-in-Time Workforce': On-Demand Work, Crowd Work and Labour, Protection in the 'Gig-Economy'*, Geneve, ILO (ILO Working paper – Conditions of Work and Employment Series, 71).
- Magone A., Mazali T. (2016). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In

- G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- McKinsey Global Institute (2017). *A future that works: Automation, employment, and productivity*, In <<https://www.mckinsey.de/2017-01-20/future-works-automation-employment-and-productivity>>.
- Meda D. (2016). *The future of work: the meaning and value of work in Europe*, ILO, (ILO Research paper, 18).
- OCSE (2016). *Skills for a digital world, Policy brief on the future of work*, December 2016 <<http://goo.gl/FVGOOrQ>>
- Polanyi K. (1974). *La grande trasformazione*. Torino: Einaudi.
- Kira M., Van Eijnatten F.M., Balkin D.B. (2010). Crafting sustainable work: development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management*, 23, 5: 617.
- Seghezzi F. (2016). *Lavoro e relazioni industriali in Industry 4.0*, Working Paper ADAPT.
- Shook E., Knickrehm M. (2016). *Accenture Strategy, Harnessing Revolution Creating the future workforce now*, in <[https://www.accenture.com/us-en/\\_acnmedia/A-2F06B52B774493BBBA35EA27BCDFCE7.pdf](https://www.accenture.com/us-en/_acnmedia/A-2F06B52B774493BBBA35EA27BCDFCE7.pdf)>



## VI. Orientare all'università: tra ricerca, formazione e counseling

Antonia Cunti

*Università di Napoli Parthenope*

### 1. Orientamento, saperi, identità

Accompagnare i processi di crescita è un compito precipuo dei sistemi formativi, laddove l'evoluzione culturale e dei saperi personali e disciplinari rappresentano un fattore imprescindibile della costruzione identitaria e del Sé personale. Lo scopo dell'orientamento nelle istituzioni attiene al creare, educativamente e strutturalmente, contesti, relazioni e organizzazioni in grado di stimolare, alimentare e far crescere istanze, desideri e strategie, oltre che capacità, per orientarsi, e dunque per delineare percorsi di sviluppo del proprio pensare, sentire ed agire.

Pur essendo l'orientamento un tema *lifelong*, in particolare per l'indebolimento delle reti sociali e comunitarie di accompagnamento e di sostegno negli eventi di transizione, come per la precarietà delle forme di definizione identitaria anche nel corso dell'età adulta, esso assume una specifica rilevanza con riferimento all'età giovanile e, dunque, ai principali sistemi educativi che se ne occupano, scuola ed università.

Le caratteristiche della postmodernità (Bauman, 2005, 2000; Beck, 1986; Benasayag, Schmit, 2004; Lasch, 1984) generano una condizione di crisi diffusa, che si acuisce in tutti quei giovani impegnati nei percorsi di *higher education*, dal momento che la società richiede il superamento di una serie di compiti evolutivi funzionali a un loro riconoscimento sociale in quanto adulti; se le possibilità di scelta sono aumentate in maniera vertiginosa, pur tuttavia la crisi giovanile è connessa sia alla imprescindibilità di dover scegliere circa il proprio futuro sia all'imprevedibilità circa le conseguenze alle quali determinate scelte potrebbero condurre (Cunti, 2008; Cunti, Priore, 2014; Cunti, Priore, Bellantonio, 2015).

Una delle funzioni del sistema universitario è quella di preparare gli studenti ad affrontare il mondo del lavoro, non solo nel senso di sostenere l'apprendimento inerente alle conoscenze/competenze coerenti con determinati

profili culturali e professionali ma anche in quello di contribuire all'elaborazione del Sé personale, formativo e professionale; ci troviamo, infatti, in presenza di un imparare da adulti, ossia di un processo di strutturazione dell'identità in cui il proprio sapere e saper fare assumono un'importanza prioritaria e in cui proprio la diversa qualità del contesto universitario rispetto a quello scolastico pone il giovane al cospetto di un rapporto adulto con i saperi, con la propria formazione, col senso di questa per la propria vita, per la realizzazione di sé come soggetto, uomo/donna e cittadino/cittadina. La qualità educativa di tali sistemi non può, allora, che essere in via prioritaria rivolta alla formazione in sé, all'insegnare a sapere prendersi cura della propria formazione, a creare e a sostenere nell'arco della vita un'"attitudine" ad imparare (Alberici, 2002), ad individuare, a definire e a nutrire il proprio desiderio, individuale, emancipativo e dinamico (Cunti, Priore, 2014). L'orientamento, quindi, apre a diverse sfaccettature di intervento che riguardano, soprattutto, l'azione istituzionale di ideare, strutturare e mettere a regime efficaci risposte di sistema e la coltivazione della capacità degli studenti *in primis*, e in generale di tutti gli attori coinvolti, di elaborare, di esprimere e di sostenere i propri bisogni/desideri di emancipazione formativa.

## 2. Dimensioni dell'orientamento in ambito universitario

La formazione universitaria racchiude le tre principali dimensioni dell'orientamento educativo che attengono alla didattica, all'"avviamento" al lavoro, in coerenza con le crescite individuali, e al counseling, come intervento di riorientamento in situazioni di difficoltà.

È evidente che un orientamento sistemico debba attraversare in maniera significativa i processi didattici (Fabbri, Melacarne, 2015; Fedeli, Grion, Frison, 2016). I processi di conoscenza vanno sostenuti ed alimentati, dal momento che le modalità attraverso cui si determinano possono orientare verso la costruzione di soggettività in grado di conoscere e di migliorarsi per tutta la vita; ciò richiede di porre in primo piano il livello metodologico nei processi che guidano alla costruzione dei saperi (Domenici, 2009).

L'accompagnamento dei processi di conoscenza è funzionale ad un orientamento che consenta ai soggetti la costruzione di un *io formativo* (Cunti, 2008, p. 23), ossia l'acquisizione di consapevolezza di se stesso come individuo in grado di scegliere e sviluppare la propria formazione anche in direzioni inaspettate. I processi di apprendimento e di insegnamento sono *in primis* processi di orientamento ai saperi e alla cultura; in tal senso, l'orientamento può fungere da strategia di educazione del pensiero, volto anche a costruire se stessi

e il proprio futuro. Così, imparare ad essere partecipi dei processi di creazione delle conoscenze può consentire il divenire artefici delle proprie; saper cogliere le dinamiche che sottostanno alla costruzione delle conoscenze scientifiche, e non, può significare il diventare vigili su quelle che stimolano la propria formazione culturale; imparare come fare per attingere di volta in volta alle conoscenze che servono può voler dire imparare a non dipendere da ciò che si sa, potersi esprimere come soggetto desiderante anche al cospetto della cultura e nei riguardi della propria formazione.

Queste ultime considerazioni aprono all'accompagnamento da parte dei sistemi universitari al lavoro e alla professionalità. Il taglio innovativo che i sistemi universitari potrebbero far proprio è quello della realizzazione del Sé in cui la dimensione del lavoro ha un valore di definizione molto importante, orientata a valorizzare il tema del desiderio e quanto è importante per se stessi. La messa in primo piano di un'esplorazione consapevole del sé desiderante è volta anche a contenere una prospettiva purtroppo diffusa di adattamento all'ambiente, attraverso il far coincidere ciò che si vuole fare con ciò che si sa fare (Cunti *et al.*, 2015). Una priorità dell'orientamento consiste invece, in tal senso, nel dare la parola al soggetto, in una temperie storica in cui, tra l'altro, la frammentazione del mondo del lavoro è stata avvicinata alla frammentazione del Sé e alla corrosione dell'Io (Sennett, 1998).

Ultima possibile dimensione da attribuire ai contesti universitari è il diffondere la cultura del «chiedere aiuto» in situazioni di difficoltà, nel senso di accogliere la possibilità di usufruire di azioni di counseling come un'opportunità "ordinaria" lungo percorsi di studio che vanno incontro a criticità. Il counseling costituisce un agente metodologico di ri-definizione di progettualità in situazioni di difficoltà; esso contribuisce a modificare le visioni, ri-attivando risorse e stimolando l'immaginazione di nuovi percorsi (Formenti, Caruso, Gini, 2008). L'orientamento viene qui inteso come *counseling educativo*, ossia come una forma di consulenza (Simeone, 2002) e di accompagnamento metodologico che crei le condizioni per l'attivazione e per una piena espressione delle capacità di scelta. In primo piano sono, allora, sia i modi in cui i soggetti vivono i propri universi relazionali, per consentire un'esplorazione di quanto, ad esempio, caratterizza od ostacola la realizzazione delle personali spinte espressive ed esistenziali, sia la discesa nel regno del desiderio, ancorandolo alla propria storia e alle proprie manifestazioni identitarie. Questa prospettiva del counseling, costituisce una significativa ramificazione del tema dell'orientamento, presente nella letteratura internazionale (Savickas 2005, 2002; Guichard, 2010, 2005), e rappresenta una utile chiave di lettura metodologica ed educativa dell'orientamento.

### 3. Un percorso universitario di “accompagnamento” alla formazione

In coerenza con la prospettiva descritta, il lavoro di ricerca e di intervento realizzato negli ultimi anni attiene ad un processo di formazione all'orientamento sviluppato su tre livelli, presso gruppi di studenti universitari. Fuori campo, quale azione propedeutica a tutte le altre, si pone la rilevazione dei bisogni degli studenti, in cui l'attenzione è focalizzata sul senso e sul valore che hanno per loro la formazione e il lavoro, nonché i temi del rischio e del desiderio; alla luce di risultati di ricerca, costantemente aggiornati, si dipana l'intervento didattico e formativo. Il primo livello intende sviluppare l'orientamento come costruzione di sé attraverso l'operare sui contenuti disciplinari che nella fattispecie attengono a: riflessività, doppia cura nelle professionalità educative, gestione del cambiamento, relazione educativa, counseling. Gli studenti in questa fase vengono posti nella condizione di poter scegliere, rielaborare, condividere e riprodurre in gruppo i contenuti di studio alla luce delle loro esperienze e vissuti e, in particolare, potendo richiamare la loro specificità motorio-sportiva. Il secondo momento si estrinseca in laboratori di counseling di orientamento, in cui avviene la condivisione in gruppo di temi inerenti l'orientamento alla formazione e al lavoro. Gli obiettivi dei tre incontri di laboratorio previsti riguardano in sequenza temporale: rilevare bisogni/desideri degli studenti in materia di orientamento alla formazione e al lavoro; analisi collettiva dei bisogni/desideri volta ad individuarne le fonti in esperienze e vissuti familiari/formativi/amicali; innesco di processi di cambiamento (punti di vista, proprie progettualità e modo di guardare a se stessi); rilevare il gradimento degli studenti e l'eventuale innesco di processi di cambiamento. I passaggi procedurali sono stati: introduzione al processo; preparazione del clima; presentazione dei partecipanti; evidenziazione dei bisogni; evidenziazione dei nessi con esperienze/vissuti; sollecitazione di processi riflessivi sul Sé personale; individuazione di aspetti critici e delle risorse disponibili; interrogazione delle situazioni critiche emerse e di quelle positive; evidenziazione di modalità alternative inerenti il pensare, il sentire e l'agire; evidenziazione di alternative progettuali. I metodi impiegati sono stati soprattutto: rispecchiamento, brainstorming, restituzione mirante alla condivisione, narrazioni, filmati, lettura di brani, simulazione, analisi di casi, strumenti esplorativi come questionari a risposta aperta. Il terzo momento consta dell'opportunità offerta agli studenti di approfondire in un contesto specifico temi personali in funzione di un rafforzamento delle capacità di auto-orientamento, attraverso colloqui individuali di counseling di orientamento (Servizio di counseling di ateneo SpazioAscolto). In linea con la letteratura internazionale, l'accompagnamento

delle persone nella riflessione sulle proprie soggettività che si esplicano nei diversi versanti dell'esistenza può attivare una circolarità evolutiva e volta all'autoemancipazione; il *Life-designing counseling* guarda, in tal senso, al soggetto nella sua complessità e nella sua tensione ad imprimere coerenza e vitalità progettuale ai suoi differenti ruoli e funzioni, supportandolo soprattutto nei momenti più critici di trasformazione (Guichard, Di Fabio, 2010; Savickas et al., 2009).

In conclusione, se è la qualità delle esperienze di formazione che vengono promosse a decidere in forte misura dei processi di orientamento delle persone, è indispensabile accompagnare i processi di formazione in tutti i contesti in cui avvengono, anche individuando le domande pedagogiche di orientamento emergenti dai contesti, che possano diventare anche domande di ricerca oltre che di formazione, rispetto alle quali provare a costruire e a verificare possibili risposte pedagogiche e di orientamento educativo.

## Bibliografia

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Bauman Z. (2006). *Vita Liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Beck U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci. (Original work published 1986).
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative. *Educational Reflective Practices*, IV, 1, 82-100.
- Cunti A., Priore A., Bellantonio S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *MeTis*, V, 1, 6.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Fabrizi L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (eds.) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guichard J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.
- Guichard J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- Guichard J., Di Fabio A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3, 3: 277-289.
- Savickas M.L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 239–250.
- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1998).
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

## VII.

### Adolescenti *dis-integrati*: conflitti e contraddizioni dei processi di integrazione

Paola D'Ignazi  
*Università di Urbino*

#### Introduzione

L'analisi dei processi di inserimento e inculturazione degli adolescenti immigrati di prima e seconda generazione può essere un importante strumento di comprensione delle problematiche connesse alla condizione migratoria. L'integrazione del soggetto di origine straniera, che può misurarsi con un progressivo sentimento di radicamento e identificazione nella cultura d'accoglienza, è un percorso altamente complesso attraverso cui il soggetto unifica, in una sintesi inedita e del tutto personale, norme e valori della comunità di origine e della cultura di ospitante. Questo delicato processo consiste in una sorta di *ri-definizione identitaria*, nella costruzione (ri-costruzione) di un'immagine di sé che consente all'individuo di riconoscersi come parte del contesto in cui vive, di percepire un sufficiente senso di stabilità e una nuova appartenenza.

Qualora tale processo fallisca per motivi che possono essere soggettivi e/o oggettivi come, ad esempio, la fragilità emotiva o la scarsa capacità di adattamento, il soggetto può percepirsi come lontano, separato e irrimediabilmente diverso da chi lo circonda.

#### 1. Identità e integrazione

L'*identità* ha a che fare con la consapevolezza della propria esistenza continuativa nel tempo ed è caratterizzata dal senso di integrità e coesione del sé, sebbene vi sia un'interdipendenza tra la dimensione soggettiva dell'identità e la struttura sociale e culturale (Dubar, 2003).

La complessità dei processi identitari si rivela non tanto nei processi di integrazione riusciti, sui quali solitamente non viene posta una grande attenzione, ma piuttosto nelle situazioni difficili, conflittuali, che possono condurre a forme di disagio e nei casi estremi a comportamenti devianti, evidenziando

aspetti di realtà problematiche, che sono quasi sempre taciuti, non narrati e quindi non resi visibili.

Tale modalità di analisi è utile perché può consentire di individuare problemi specifici e strategie alternative, misure compensative e/o correttive, affinché il processo di integrazione possa giungere a buon fine. Per queste ragioni si è voluto prendere in esame un caso identificabile come *integrazione mancata*, come *dis-integrazione* del soggetto che ne è protagonista, vale a dire come *perdita dell'integrità* del proprio essere (ma anche di *frammentazione* della propria vita, della propria esistenza) che riflette contraddizioni e conflittualità esasperate dalla condizione migratoria (Djouder, 2007). Definiamo, pertanto, *dis-integrati* quei soggetti il cui profilo caratteriale e comportamentale è la risultante di un processo fallimentare con esiti opposti a quelli dell'integrazione, generando un individuo che rispetto alle norme e regole di comportamento del gruppo/cultura in cui vive, diviene e si percepisce come *l'estraneo*, *l'outsider*, collocandosi ai margini di quel mondo e di quel modo di pensare (Becker, 1987).

## 2. False credenze

Sembrano radicate nel pensiero di senso comune alcune false credenze riguardo alla situazione dei giovani immigrati. La crisi di identità, di valori e dei ruoli che la migrazione comporta richiede un'elaborazione complessa e tempi lunghi. Molti giovani di origine straniera vivono sentimenti di rivalsa nei confronti della società e cultura ospitante, verso la quale sviluppano un'aggressività tale da abbracciare una ideologia della violenza. Si pensi agli "insospettabili" giovani terroristi, cittadini a pieno titolo del paese in cui risiedono, in molti casi con una vita "comune", i quali percepiscono il contesto fisico ed esistenziale circostante come alieno, anziché familiare e condiviso. D'altra parte chi commette questo genere di atti delittuosi non può che percepire il contesto in cui vive come ostile, riconoscendosi rispetto ad esso come "corpo estraneo".

## 3. Un fatto di cronaca

Nell'ottica proposta, prenderemo in esame un recente fatto di cronaca che ha avuto grande risonanza mediatica, riferendo segmenti della storia di due ragazzi che ne sono stati protagonisti, narrata dai loro educatori.

Un ventenne profugo e tre minorenni immigrati di seconda generazione,



tutti residenti in piccoli centri dell'entroterra nel centro-Italia, sono stati autori di una violenza sessuale di gruppo compiuta con inaudita brutalità nell'estate 2017 sulla costa adriatica.

Tre dei protagonisti di questa scabrosa vicenda, due fratelli di origine nord africana e un ragazzo sub-sahariano sono nati in Italia e frequentato la scuola dell'obbligo. Quello che viene riconosciuto come capo-branco, maggiorenne neo-immigrato richiedente asilo, è giunto in Italia con uno sbarco a Lampedusa ed ha soggiornato per circa un anno in una struttura dello Sprar (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati).

I fratelli, che chiameremo con nomi di fantasia Medi e Kassem, già noti alla polizia per episodi di piccola criminalità, hanno vissuto in un piccolo centro poco distante dalla città e dalla costa, dove hanno frequentato regolarmente la Scuola Primaria e Secondaria di I grado e in orario extrascolastico un Centro di aggregazione giovanile.

#### 4. La storia scolastica di Medi e Kassem

Le testimonianze, sulla base delle quali si è ricostruita parzialmente la storia di Medi e Kassem, sono quelle di insegnanti di classe e di sostegno, del dirigente scolastico e di educatori che hanno seguito i due ragazzi nella scuola, nel centro di aggregazione giovanile, nei momenti ricreativi e nell'attività sportiva sul campo di calcio e di rugby, di alcuni genitori dei compagni di classe.

Queste narrazioni offrono una "visione" certamente parziale e sicuramente limitata rispetto alla fenomenologia dei comportamenti e problematiche dei soggetti in questione, ma di certo risulta utile per comprendere alcune *impasse* del loro percorso di integrazione. Si tratta in sostanza della storia *educativa* dei due ragazzi, sia scolastica che extrascolastica, che mette in luce il ruolo delle agenzie educative/formative, ma anche i loro limiti, qualora le istituzioni non operino in maniera sinergica. Le testimonianze sono state raccolte utilizzando metodi e strumenti di indagine qualitativa, con interviste di tipo conversazionale e un approccio interpretativo di impostazione *analitica* (Demazière, Dubar 2000). Per necessità di sintesi si propone una restituzione di senso delle interviste, che saranno riportate solo in brevi stralci.

## 5. Una “partita persa”

Gli intervistati che hanno avuto modo di conoscere e osservare nel corso degli anni Medi e Kassem, i due fratelli maggiori di quattro figli, tutti nati in Italia da una coppia marocchina, esprimono stupore, amarezza e rabbia per quanto è accaduto, dicendo anche di trovarsi in grande difficoltà nel parlare di questa storia. L'insegnante di sostegno che conosce entrambi, ma ha seguito maggiormente il più giovane dei ragazzi, dice di aver negato interviste ai giornalisti e di non essere riuscita a seguire i notiziari e la stampa nel lungo periodo in cui si sono occupati della vicenda.

Il senso che affiora dalle parole degli educatori è che la “deriva” di Medi e Kassem è quanto loro stessi avevano intuito che potesse accadere. Ne avevano colto le chiare avvisaglie in una escalation di cambiamenti comportamentali, in qualche modo già devianti, come pure nel grave calo motivazionale riguardando alla vita scolastiche. La “deriva” era ciò che hanno cercato invano di evitare con i mezzi di cui disponevano.

Lo stesso dirigente scolastico, conoscendo il percorso e le difficili condizioni di vita dei ragazzi, afferma con la sensibilità e l'esperienza di chi di ha fatto dell'educazione il proprio mestiere: “Gli *orrori* e le *belve* (termini utilizzati dai media) non vengono dal nulla: hanno una storia!”.

## 6. Le testimonianze

L'educatore del Centro di aggregazione giovanile racconta la storia dei fratelli marocchini:

È una storia molto crudele, perché è crudele il trattamento che questi ragazzi hanno ricevuto. [...] Ho assistito al loro primo Ramadan di luglio, e mi è venuto uno dei primi sospetti [...] mi sono accorto che loro faticavano moltissimo a riprendersi fisicamente e poi avevano questi vestiti laceri e sporchi. Una volta misi come premi delle cose da mangiare. Giocarono alla morte per vincere. [...] mi dissero che il loro padre era disoccupato, ma questa era una bugia perché era già stato espulso per reato di spaccio. [...] ricordo questo evento drammatico: mentre parlavamo di cibo, al bambino più piccolo [il fratellino che portavano spesso con loro al Centro] si gonfiò il ventre, la tipica reazione nervosa di fronte alla carenza di cibo.

Gli educatori riferiscono che la casa in cui abitava la famiglia era in uno stato di degrado, non aveva riscaldamento, parte dei mobili erano stati bruciati per riscaldarsi, gli elettrodomestici e altri oggetti d'arredo venduti per far fronte alle prime necessità. Venuti a conoscenza di ciò, alcuni insegnanti provvidero a garantire ai bambini la colazione giornaliera e scorte alimentari che settimanalmente venivano loro consegnate.

Una insegnante parla di Medi, il fratello maggiore:

Quando è arrivato in prima media aveva voglia di studiare, era attivo, disponibile, si faceva coinvolgere. [...] nel corso del tempo c'è stato uno scollamento della famiglia, fino al momento in cui il padre è stato mandato via per questioni penali. E lui, Medi, è rimasto con la madre, prendendosi il carico di una situazione molto difficile. Era sempre più curvo, piegato su sé stesso ed io vedevo in lui uno sguardo cattivo. Io, che lo conoscevo fin dalla prima media, vedevo in lui un degrado.

L'insegnante di sostegno di Kassem, il fratello più giovane, afferma:

Aveva questa fragilità: un'incapacità di distinguere il bene dal male. Kassem in classe non si sentiva escluso. [...] caratterialmente era una spugna, una canna al vento, senza struttura ed era felice quando qualcuno gli dava delle regole e le faceva rispettare [...] il problema c'era quando lui andava fuori da quest'ambiente, fuori dalla scuola [...] Mi rimangono molti se [...] Perché un ragazzino che è quasi italiano finisce per fare queste cose? Perché non ha finito un percorso, perché non lo si è aiutato giorno per giorno a completare quel percorso. L'abbiamo lasciato a metà strada. Ecco dove li abbiamo lasciati, questi ragazzi!

Gli educatori esprimono con parole diverse le stesse perplessità, che si sintetizzano nella frase: "Rimangono molti *se* in questa storia". Dai racconti emergono problemi che non giustificano, né tantomeno assolvono i due ragazzi, ma che certamente evidenziano, a monte, una situazione di grave disagio familiare, uno stato di solitudine e di indigenza, di abbandono e di esclusione, che la scuola solo in parte ha potuto sostenere.

## 7. Alcune riflessioni

Questa vicenda suggerisce, quantomeno, alcune riflessioni sul ruolo della scuola, sulle responsabilità formative, sui tempi lunghi e sui modi dell'integrazione e altro ancora.

La scuola costituisce un osservatorio privilegiato riguardo alle problematiche adolescenziali e giovanili, in quanto ha la possibilità di cogliere quegli aspetti che sono spesso predittivi di un malessere che può condurre al disadattamento e alla devianza, pertanto può qualificarsi come interlocutore privilegiato sul piano della prevenzione del disagio sociale. Essa, inoltre, svolge un ruolo importante nell'individuare – attraverso gli insegnanti, nello specifico – strategie precauzionali e dispositivi per rimuovere gli ostacoli al benessere del soggetto; tuttavia da sola non può, come nel caso citato, far fronte alle complesse problematiche inerenti alle difficoltà di inserimento e al malessere di un intero nucleo familiare. Il processo di integrazione richiede il sostegno e la cooperazione delle diverse agenzie formative (famiglia, scuola, extra-scuola, ecc.) e delle istituzioni, che solo operando in modo sinergico possono contribuire alla costruzione di una realtà sociale educante ed inclusiva.

## Bibliografia

- Abdallah-Prechteille M. (eds.) (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris: Anthropos.
- Becker H. S. (1987). *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*. Torino: EGA..
- Benhabib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: il Mulino.
- D'Ignazi P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: Franco Angeli.
- D'Ignazi P. (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- D'Ignazi P., Persi R. (2004). *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Demazière D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Djouder A. (2007). *Disintegrati. Storia corale di una generazione di immigrati*. Milano: Il Saggiatore.
- Dubar C. (2003). *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: il Mulino.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.

## VIII.

# Per pensare altrimenti lo shock educativo del lavoro “diasporico”

Daniela Dato  
*Università di Foggia*

### 1. Il lavoro diasporico

In un recente contributo ho provato a descrivere il costrutto di “lavoro diasporico” (Dato, 2017a) ovvero caratterizzato da movimenti di “fuga”, di dispersione, di de-identificazione che ancor di più allargano la forbice tra “buon lavoro” (perché dignitoso, di qualità) e lavoro alienante, sfruttato, quando non del tutto assente. Il lavoro diasporico è un lavoro che ha perso la sua centralità, *deregolamentato* (in relazione agli spazi, ai tempi, al reddito), *multiforme* (in relazione a strumenti, tecniche, competenze) e *conteso* (in relazione alla dicotomia diritto-conquista) e che certamente chiama in causa la categoria della precarietà.

Una categoria, questa, contraddittoria che, se pur nel passato talvolta letta, in un tentativo pedagogico-trasformativo, come flessibilità, si mostra oggi come categoria falsamente generatrice di opportunità di scelta e di libertà individuali, e come scriveva Bourdieu, non il prodotto di una fatalità ma di una precisa volontà politica. Egli precisava:

iniziamo a sospettare che la precarietà sia il prodotto non di una fatalità economica, identificata con la famosa mondializzazione, bensì una volontà politica. [...] La precarietà infatti s’inserisce in una modalità di dominio di nuovo genere, fondata sull’istituzione di uno stato generalizzato e permanente di insicurezza che tende a costringere i lavoratori alla sottomissione, all’accettazione dello sfruttamento. [...] Mi sembra quindi che ciò che viene presentato come un regime economico gestito dalle leggi flessibili di una sorta di natura sociale, sia in realtà un regime politico che può instaurarsi solo con la complicità attiva o passiva dei poteri specificamente politici (Bourdieu, 1999, p. 98).

Il costrutto di lavoro precario, infatti – ce lo dice la letteratura e ce lo dice la vita quotidiana – reca con sé una “pesante contraddizione” (Gallino, 2014):

è un lavoro più creativo e flessibile ma, al contempo, quasi per paradosso, è un lavoro che, il più delle volte, nega futuro e speranza tanto da disegnare “biografie a rischio” e creare le condizioni per vite che si trovano ad essere costantemente “rinviate” (Gallino, 2014).

Come osserva Zizek (2017), infatti, non è il capitalismo in crisi, in crisi sono le persone impigliate in questo sviluppo esplosivo.

Potremmo forse parlare di una “nuova era della schiavitù”, dove nuove sono le forme di quest’ultima. Perché, ci piaccia o meno, il lavoro precario crea nuovi schiavi, priva i lavoratori dei loro diritti, crea antagonismo all’interno delle classi lavoratrici e crisi sociale e produce nuove forme di assoggettamento, di sottomissione e accettazione dello sfruttamento.

Il lavoro precario, che ostinatamente abbiamo creduto potesse divenire flessibile, viene presentato come una nuova forma di libertà, ma, ammesso che lo sia, lo è per pochi, ed è comunque una libertà di scelta per cui non abbiamo una preparazione adeguata, per cui mancano le coordinate essenziali di gestione e fronteggiamento. Certamente si tratta di una libertà non educata. E non tutelata. In un siffatto panorama, in parte – ed è qui che questo contributo si pone come domanda più che come possibile risposta – i formatori hanno avuto “colpa” e al contempo un “compito di futuro”. Colpa perché spesso pervasi e “anestetizzati” da un modello pedagogico che ha sostenuto gli indirizzi di una politica educativa e scolastica (ma anche sociale e culturale con effetti evidentemente più ampi e compromettenti) che ha assecondato il nesso di dipendenza delle scelte culturali dalla dimensione economicistica, che ha fatto maturare una evidente subordinazione della formazione all’economia, ma all’economia più becerata.

È questo un modello che ha inevitabilmente influito sulla stessa concezione dell’individuo, sulla sua educabilità-formatività condizionando la definizione degli obiettivi della formazione, della scuola, dell’università. E anche il tentativo, legittimo e spesso scientificamente fondato, di tradurre e leggere la precarietà come possibile flessibilità è stato forse origine e conseguenza di quella che potremmo identificare come una “pedagogia nera”, una pedagogia istituzionalizzata (nel senso di asservita alla politica e all’economia) governata da una logica tecnoeconomica di cui i giovani e gli stessi formatori rischiano di essere vittime e spettatori. Freire, nel suo *Pedagogia dell’autonomia* (2004), scriveva che se c’è una cosa che deve spaventare è l’insistenza con cui in nome della democrazia, della libertà e dell’efficienza si va asfissando la stessa libertà, e per estensione, la creatività e la capacità ad aspirare. Non è uno strangolamento cruento, spiega Freire, quanto un potere invisibile dell’addomesticamento alienante (2004, pp. 90-91) che porta ad uno stato raffinato di estra-

niazione, di auto-dimissioni della mente. È la posizione di chi guarda ai fatti come qualcosa che doveva succedere, che guarda alla storia come determinismo e non possibilità, dove non c'è più spazio per la scelta.

## 2. Una nuova pedagogia dell'impegno contro lo shock educativo del lavoro precario

A partire da tali presupposti il nostro tentativo, come pedagogisti del lavoro, è quello di ridisegnare la rotta di una formazione e di un orientamento al lavoro su categorie completamente nuove, o forse appartenenti ad un “inattuale pedagogico”, e fondate sull'idea del lavoro come “dialogo al servizio della vita” e “asse della solidarietà” (Tischner, 1981).

Forse dovremmo ricominciare a fare nostra una pedagogia dell'impegno che sposti l'attenzione dalla logica del capitalismo di mercato a nuovi modelli e logiche che non siano meramente impostati sul guadagno materiale ma su una qualità di vita sostenibile.

Si tratta di prendere atto, parafrasando Oberg (1960), dello shock educativo e di “crafting” che le istituzioni formative stanno oggi vivendo in tema di educazione al lavoro e della necessità di scongiurare i rischi di una *relevance*, una corsa a ciò che è utile, rinnegando i valori pedagogici del diritto, della dignità, del ben-essere, della progettualità.

Per superare e risolvere tale shock educativo, occorrerà una progettazione politica, ha scritto Gallino, e – qui il cuore pedagogico – un'immaginazione politica che ancora non esistono.

E forse bisognerebbe ricominciare dal mettere in discussione la stessa nozione di flessibilità, che ha mostrato la sua inadeguatezza e i suoi limiti almeno se poi interpretata secondo una logica funzionalista. Al concetto di flessibilità, per esempio, varrebbe la pena cominciare a sostituire definitivamente quello più recente di adattabilità e di prontezza di carriera o di condivisione e co-working, costrutti sistemici e complessi che stanno caratterizzando la nuova era del lavoro. Perché il lavoro ricominci ad essere inteso come progetto, e – ha precisato anche Papa Francesco – non soltanto come vocazione della singola persona, ma opportunità di entrare in relazione con gli altri: “qualsiasi forma di lavoro presuppone un'idea sulla relazione che l'essere umano può o deve stabilire con l'altro da sé” (Papa Francesco, 2015, p. 125).

È necessario, dunque, abbandonare una interpretazione passiva e adattiva della flessibilità intesa come “status” in una prospettiva determinista e funzionalista per aprirsi ad una idea di flessibilità come processo, come strumento di

work-life design, di co-working (intendendo quest'ultimo non come modello fisico del fare impresa, ma come postura epistemica e progettuale).

“Non possiamo più confidare nelle forze cieche e nella mano invisibile del mercato. La crescita in equità esige qualcosa di più della crescita economica, benché la presupponga, richiede decisioni, programmi, progetti, processi” (Papa Francesco, 2013).

### 3. Il *compito di futuro* delle istituzioni formative

Ed è qui che le istituzioni formative hanno un *compito di futuro*: si tratta di provare a ripensare la stessa pedagogia del lavoro a partire dalla reintroduzione di alcuni valori cardine: solidarietà, condivisione, adattabilità, che poi non sono valori astratti se consideriamo gli ultimi report europei che ci aiutano a costruire linee guida per il futuro del lavoro. Sono orientamenti che ci invitano a fronte di quella che Bourdieu (1999) definisce una modalità di dominio di nuovo genere (la precarietà) che caratterizza il lavoro contemporaneo a considerare nuove competenze per il lavoro futuro. Gli orizzonti delle social organization e della sharing economy, del resto, rappresentano condizioni privilegiate per una possibile inversione di rotta. Si tratta di accogliere e riformulare un nuovo modello di lavoro che si apre alle dimensioni della cooperazione, della solidarietà, del dono. Negli anni Ottanta Dioguardi, a tal proposito, precisava:

la parola “organizzazione” rappresenta un concetto complesso a motivo anche dei differenti contesti nei quali può essere applicato. Infatti, costituisce un metodo di conoscenza quando l'osservatore “organizza” secondo le proprie esigenze la realtà alla quale è interessato. Rappresenta, invece, uno strumento di azione per chi debba operare per il conseguimento di qualche fine. [...]. In ogni caso può essere utile considerare l'organizzazione alla stregua di un “metodo” sia per comprendere che per operare. [...] e l'imprenditore si può considerare, quindi, alla stessa stregua di uno sperimentatore sociale (Dioguardi, 1988, p. 11 e p. 27).

È con questo sguardo che è necessario guardare al futuro del lavoro: un cambiamento culturale che enfatizza i valori della reciprocità e della cooperazione già cari alla pedagogia e oggi molto richiamati dalle stesse teorie della sharing economy e di una economia che ritrova la sua vocazione umanistica e sociale che, con uno sguardo utopico, ci pare possa coinvolgere anche il modo di pensare il lavoro, di fare impresa e di pensare e fare organizzazione. Ed è qui



che è necessario superare il concetto stesso di flessibilità che appartiene ad una società della prestazione che è anche, spiega Handke nel suo *Saggio sulla stanchezza* una società della stanchezza, di quella stanchezza che divide. E ci piace pensare che al cuore della sharing economy e della social organization ci possa essere non la deriva di un postcapitalismo ma un ritorno ad una economia umanistica che si ripensi su quello che Caillé ha definito il manifesto del convivialismo redatto insieme al MAUSS (Movimento Antiutilitarista per le Scienze Sociali) inteso come «un’arte di vivere insieme (con-vivere)» o quella che Martha Nussbaum chiama «filosofia open» che guarda alla condivisione, allo scambio, alla messa in comune come vera e propria postura epistemologica del singolo e del gruppo. Ed è sempre Caillé ad aver proposto nel suo libro *Le révolution du don. Le management repensé* (2014) scritto con Grésy di applicare il paradigma del dono all’impresa e al management (Fistetti, Olivieri, 2016, p. 33 e sgg). La tesi degli autori è che “il circolo virtuoso del dono, vale a dire domandare-donare-ricevere-ricambiare, e quello vizioso del contro dono, cioè del rifiutare-prendere-tenere per sé, riguarda anche il funzionamento e la governance delle aziende” e del mercato del lavoro (Ivi, p. 35). In tal senso, la condivisione, la collaborazione possono divenire nuove dimensioni a partire dalle quali progettare lavoro e costruire il lavoro del futuro. Il processo collaborativo diventa una forma mentis sociale, un modus operandi del fare impresa che funge da impulso e da ricettore di opportunità, trasformandosi in laboratorio di innovazione e di ricerca comune (Costa, 2016). L’impegno della scuola nella formazione di base, dell’università nell’alta formazione e nell’aggiornamento e l’orientamento sul lavoro rivestono uno spazio privilegiato in cui tali azioni e tali processi possono essere promossi, perseguiti e realizzati. In tale cornice, la capacità di fare un uso esperto e consapevole delle proprie conoscenze e competenze può consentire al lavoratore (neofita o meno) di autoregolare la propria vita professionale e il proprio progetto di carriera, di facilitarne il processo di adattamento creativo e responsabile ai cambiamenti nella sfera professionale facendo leva soprattutto sulle proprie capacità personali, nell’ottica di un «progetto di carriera» più consapevole e orientato al ben-essere. L’impegno pedagogico è quello che si pone in una prospettiva di emancipazione, in cui l’umanità, la libertà e la speranza si allineano con l’opposizione e le alternative all’ordine esistente. E a fronte della consapevolezza della difficoltà di tale scelta, di controtendenza rispetto alle derive tecnoeconomiscistiche che ledono il diritto e la dignità del lavoro ricorro alle parole di Aronowitz, autore del manifesto del post work, che ricorda soprattutto ai formatori:

Immaginare significa non solo nutrire la speranza che un tale futuro esista, ma ammettere che il presente può essere modellato proprio come lo sogniamo. Immaginare significa sognare, spingersi oltre i confini della routine e della praticità. L'immaginazione risiede non solo nel sogno creativo individuale, ma anche nei movimenti culturali che creano nuovi percorsi, nuovi sogni che si concretizzano nella solidarietà sociale, nella speranza e nella fiducia (Aronowitz, 2006).

## Bibliografia

- Aronowitz S. (2006). *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*. Roma: DeriveApprodi.
- Bourdieu P. (1999). Oggi la precarietà è dappertutto. In Id., *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista* (pp. 95-100, p. 98). Milano: I libri di Reset.
- Dato D. (2017a). Entrepreneurship per un lavoro "diasporico". *MeTis*, VII, 1.
- Dato D. (2017b). Lavoro meridiano e la settima competenza chiave per progettare futuro. In I. Loiodice, G. Annacontini G. (eds.), *Pedagogie Meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione*. Bari: Progedit.
- Dioguardi G. (1988). *Organizzazione come metodo di scienza e di impresa*. Milano: Edizioni del Sole 24 ore.
- Fistetti F, Olivieri U.M. (eds.) (2016). *Verso una società conviviale. Una discussione con Alain Caillé sul manifesto convivialista*. Pisa: Ets.
- Gallino L. (2007). *Il lavoro non è una merce*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Oberg K. (1960). *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. In <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/009182966000700405>>.
- Papa Francesco (2013). *Evangelii Gaudium*.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*.
- Tischner J. (1981). *Etica della solidarietà*. Bologna: Cseo.
- Žižek S. (2017). *Il coraggio della disperazione. Cronache di un anno agito pericolosamente*. Firenze: Ponte alle Grazie.

## IX.

# Orientare alla scelta post-diploma con la metodologia “SeCo”

Alessandro Di Vita  
*Università di Palermo*

### Premessa

Uno dei modi in cui la propria identità professionale può essere costruita è rappresentato dalla capacità di narrare la propria storia formativa e le proprie aspettative di formazione e di lavoro future. In tal senso, il tempo costituisce il nucleo essenziale del “sé” narrante su cui si costruisce l’identità di una persona. Si può affermare, per esempio, che un adolescente costruisce la sua identità nella continuità in cui egli elabora i significati delle sue esperienze passate, attuali e possibili. La questione si pone allora in termini di scelta delle modalità adeguate con cui assicurarsi tale continuità. All’età di 17-18 anni l’adolescente sente difatti un bisogno struggente di conferire un senso di unità a tutti gli ambiti e a ogni evento particolare della sua vita. Le scelte di vita che ogni adolescente è chiamato a fare *hic et nunc* sono condizionate, da un lato, da ciò che egli ha fatto ed è stato nel passato più recente e in quello più remoto e, dall’altro lato, dalle sue aspettative e dai suoi desideri che aprono uno squarcio di luce nell’oscurità inedita del suo futuro.

Le variabili che intervengono sulle proprie opzioni personali, in specie quelle lavorative o di studio, non sono solo interne (valori, motivazioni, affetti, interessi, attitudini, competenze e carattere), sono anche esterne, ovvero derivanti dal contesto economico, sociale e culturale in cui si vive. Basti considerare, ad esempio, come oggi il mondo del lavoro imponga spesso a molti giovani e anche a molti adulti di orientare le loro scelte di studio o di lavoro verso ambiti inadeguati o poco adeguati alle loro competenze, in cui potrebbero però trovare maggiori possibilità di impiego lavorativo. Tali opzioni di scelta possono essere il risultato di un inadeguato orientamento scolastico o universitario o professionale, oppure una delle conseguenze della crisi economica, nonché il ripiego come esito della constatazione di non potere accedere a certi ambienti lavorativi o professionali a sé più congeniali perché oggettivamente saturati.

In questo contributo, si presenta la metodologia “SeCo” (*Scrittura espressiva e Colloquio di orientamento*) con cui gli insegnanti, alla fine del percorso degli studi liceali<sup>1</sup>, possono efficacemente aiutare i loro alunni a costruire il proprio progetto di vita professionale. Dopo avere menzionato il quadro teorico di riferimento cui si ispira questa metodologia, si espongono succintamente le fasi, nonché i risultati di un’indagine esplorativa svolta in Sicilia nell’anno scolastico 2015-2016, con cui è stata messa a punto la metodologia “SeCo”. Da ultimo, si presenta un nuovo disegno di ricerca che si potrebbe impiegare in una prossima sperimentazione a scuola.

## 2. L’indagine esplorativa con cui è stata messa a punto la metodologia “SeCo”

La metodologia “SeCo” è ispirata alle teorie psicologiche del “migliore sé” proiettato nel futuro (King, 2001) e della “non-direttività” di Rogers (1970). La prima teoria fornisce i motivi per cui la scrittura espressivo-prospettica è stata inserita in questa metodologia, la seconda teoria giustifica invece l’utilizzo del colloquio di orientamento ivi compreso<sup>2</sup>.

La scrittura prospettica adottata a scuola con fini orientativi può essere considerata una *bussola semantica* con cui l’insegnante può preparare i colloqui di orientamento formativo-professionale, una *tecnica efficace* per raccogliere tutte le informazioni necessarie con cui formare, con il consenso dell’alunno e insieme a lui, un quadro esaustivo in cui includere lo stato attuale delle sue competenze, le sue attitudini, i suoi interessi, le sue motivazioni, la sua storia formativa, il suo profilo di personalità, i suoi limiti, nonché i suoi obiettivi e le modalità concrete con cui egli pensa di raggiungerli (Di Vita, 2015, pp. 162-165).

Nell’anno scolastico 2015-2016, si è svolta un’indagine esplorativa (Di Vita, 2017) con cui è stata messa a punto la metodologia di orientamento “Se-

- 1 La metodologia “SeCo” non si adatta bene al tipo di studenti che frequentano gli istituti tecnico-professionali, perché queste scuole possiedono dei curricula di studio tendenzialmente professionalizzanti che predispongono o dovrebbero predisporre gli alunni a fare delle scelte post-diploma coerenti con l’indirizzo di studi secondari scelto. Questo è vero quando gli studenti si orientano o sono orientati bene nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. In tal senso, è più utile applicare la metodologia “SeCo” nei licei i cui curricula formativi prevedono una formazione generalista.
- 2 Per un approfondimento di queste teorie si veda Di Vita (2017, pp. 57-61).

Co”, basata sulla scrittura prospettica<sup>3</sup> e sul colloquio di orientamento. Tale metodologia è stata applicata da un gruppo di 11 insegnanti di 88 alunni delle ultime classi del liceo scientifico “Farinato” di Enna. Questi insegnanti hanno eseguito le azioni previste in ogni fase della metodologia di orientamento educativo, dopo avere partecipato a uno specifico corso di formazione di 15 ore svoltosi dal 6 ottobre al 3 novembre 2015.

Lo scopo di questa ricerca pilota era verificare l’efficacia della metodologia “SeCo” su tre competenze trasversali degli studenti che stavano per concludere il quinquennio degli studi liceali: l’autostima, l’autoefficacia e la capacità di prendere decisioni. È stato ipotizzato che la partecipazione a tre sessioni di scrittura prospettica con cadenza settimanale e a tre colloqui di orientamento (uno dopo la prima valutazione delle competenze e prima dell’avvio del training di scrittura, e gli altri due dopo il training di scrittura) avrebbe, in primo luogo, significativamente migliorato le predette competenze trasversali negli studenti e, in secondo luogo, avrebbe predisposto la maggior parte di loro (75%) ad intraprendere l’indirizzo di studi/tipo di lavoro descritto nell’abbozzo di progetto di vita professionale che avrebbero formulato a scuola con l’aiuto dei loro insegnanti.

L’obiettivo procedurale della prima sessione di scrittura era “scrivere circa le proprie esperienze formative/lavorative pregresse e i propri interessi di studio/lavoro, quello della seconda sessione era “scrivere circa le proprie attitudini e competenze” e quello della terza sessione era “scrivere circa il posizionamento lavorativo preferito, i propri limiti personali e le risorse materiali possedute, nonché i propri condizionamenti affettivi e la propria condizione di salute psicofisica”.

Il focus del primo colloquio di orientamento<sup>4</sup> era la discussione dei punteggi ottenuti con la somministrazione dei test di valutazione (pre-test) delle tre competenze trasversali; il secondo colloquio ha riguardato i nessi che collegavano questi stessi punteggi con i testi di scrittura prospettica prodotti dagli studenti nelle tre sessioni di scrittura; il terzo colloquio era centrato sull’ipotesi di progetto professionale, ovvero sull’obiettivo professionale dello studente.

Sorvolando sugli strumenti di valutazione delle competenze e di analisi dei dati, si è in definitiva ottenuto un miglioramento statisticamente significativo

3 Per conoscere le modalità con cui è stata applicata la tecnica della scrittura espressivo-prospettica, si veda Di Vita (2015, pp. 184-186).

4 Gli studenti stessi hanno scelto l’insegnante dell’équipe di orientamento con cui fare i colloqui.

delle tre competenze prese in esame, e verificato con un'intervista telefonica che il 78% degli studenti partecipanti al processo di ricerca ha intrapreso, nell'immediato periodo post-diploma, l'indirizzo di studi/lavoro scelto a scuola con l'aiuto di un insegnante-orientatore.

### 3. Un nuovo disegno di ricerca per una prossima sperimentazione

Il disegno di ricerca utilizzato nella ricerca esplorativa presentata nel precedente paragrafo possiede dei limiti oggettivi che possono essere superati applicando dei correttivi metodologici. Benché siano risultate statisticamente significative le differenze tra le medie dei punteggi raccolti prima e dopo gli interventi formativi, non si può affermare con certezza che il cambiamento delle competenze studiate sia attribuibile soltanto alle tre sessioni di scrittura prospettica e ai tre colloqui di orientamento. È probabile che siano intervenute altre variabili non controllate (attività di orientamento esterne, influenza dei genitori o degli amici, etc.) che hanno inficiato i risultati della ricerca.

Si ritiene che la metodologia "SeCo" potrebbe essere più efficace e i risultati ottenuti con la sua applicazione potrebbero essere più affidabili se il numero delle sessioni di scrittura prospettica e dei colloqui di orientamento aumentasse da tre a sette (una sessione di scrittura e un colloquio al mese da novembre a maggio), se il numero delle rilevazioni dei livelli delle competenze trasversali aumentasse da due a tre (una iniziale, una intermedia e una finale), se la cadenza settimanale delle sessioni di scrittura e dei colloqui di orientamento diventasse mensile, e se l'autostima globale fosse sostituita da un'altra competenza trasversale come la capacità di controllare l'ansia da esame<sup>5</sup>.

Per svolgere una sperimentazione su un campione più ampio di studenti in cui utilizzare la metodologia "SeCo", si potrebbe adottare un disegno quasi-sperimentale a gruppo unico con modalità sequenziale: le sequenze di questo

5 L'autostima (Bracken, 20032) potrebbe essere sostituita dalla capacità di controllare l'ansia da esame, poiché la prima competenza, strutturandosi nella persona attraverso l'integrazione di molte dimensioni personali (scolastica, familiare, corporea, interpersonale, emozionale e di controllo dell'ambiente esterno), non può essere significativamente modificata mediante le sessioni di scrittura e i colloqui di orientamento. Tra i risultati ottenuti nella ricerca esplorativa qui presentata, quello di maggiore criticità è rappresentato proprio dal cambiamento significativo dell'autostima: il che lascia presupporre l'influenza di altre variabili di disturbo incontrollate che con molta probabilità hanno favorito il cambiamento significativo dell'autostima degli alunni.

disegno sperimentale sarebbero rappresentate dai piani mensili degli interventi da realizzare ogni volta con una sessione di scrittura prospettica e con un colloquio di orientamento; la successione di tali piani parziali sarebbe interrotta soltanto una volta dalla rilevazione intermedia dei livelli delle competenze. Gli obiettivi specifici previsti per i tre colloqui svolti nella ricerca esplorativa potrebbero essere più equamente distribuiti nei sette colloqui previsti dalla nuova procedura. In ognuno di questi sette colloqui, si potrebbe discutere più ampiamente dei focus delle sessioni mensili di scrittura, nonché dei punteggi iniziali e intermedi delle competenze misurate durante il processo di ricerca.

## Conclusione

Nel corso degli ultimi tre anni, grazie alla collaborazione degli insegnanti liceali, la metodologia “SeCo” è stata perfezionata all’interno di un quadro operativo integrato da interventi di orientamento, di tutorato e di accompagnamento in cui gli alunni possono “auto-orientarsi nella complessità” (MIUR, 2014, p. 6). L’ultima indagine esplorativa effettuata presso il liceo scientifico di Enna ha convinto l’équipe di orientamento (insegnanti e ricercatore) sulla necessità di “accompagnare” gli alunni di 17-18 anni con maggiore accuratezza e sistematicità degli interventi verso le ultime conseguenze del processo decisionale che li porta a scegliere per una determinata opzione di studio o di lavoro post-diploma. Si auspica che siano sempre più numerosi gli insegnanti disposti ad apprendere e applicare la metodologia “SeCo” per aiutare i propri alunni a formulare il loro progetto di vita professionale.

## Bibliografia

- Bracken B.A. (2003<sup>2</sup>). *TMA. Test di valutazione Multidimensionale dell’Autostima*. Trento: Erickson (ed. orig. pubblicata 1992).
- Di Vita A. (2015). *La scrittura espressiva nell’orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Vita A. (2017). Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 2: 56-74.
- King L.A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7: 798-807.
- MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*. Roma.
- Rogers C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli (ed. orig. pubblicata 1951).





# X.

## Transitare dall'adolescenza all'età adulta: il contributo pedagogico per promuovere la salute mentale nei giovani

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

*Università di Milano-Bicocca*

### 1. Giovani sulla soglia: diventare adulti oggi

La transizione che, a partire dall'adolescenza (Barone, 2009; 2015), conduce ogni uomo ed ogni donna verso il proprio essere adulti è certamente uno dei cambiamenti esistenziali più complessi, dal momento che vi è in gioco la ridefinizione del proprio sé e della propria identità (Erikson, 1956). Vivere un armonioso passaggio verso l'adulthood si configura anche quale solido punto di partenza per costruire un sé adulto funzionante e funzionale a soddisfare i compiti di sviluppo caratteristici di questa età (Erikson, Erikson, 1999). Per completare la transizione, oltre a ridefinire il proprio sé e la propria identità, è necessario anche raggiungere alcuni obiettivi educativi e formativi, che consentono, ad esempio, di diventare indipendenti economicamente, di sapere costruire e mantenere relazioni sociali (Xie, Sen, Foster, 2014).

Con riferimento al contesto europeo contemporaneo, quanto scritto nelle precedenti righe è accompagnato da una crescente complessità, che sempre più caratterizza ciò che il divenire adulti implica oggi. Fattori socio-economici complessi, seppur diversi a seconda degli specifici territori di riferimento, tratteggiano un panorama al cui interno diventa faticoso pensare e realizzare un progetto di vita autonoma.

Sempre più difficile, ad esempio, si delinea l'ingresso nel mercato del lavoro, magari preparato da lunghi anni di studio e da successivi tentativi di stage e tirocini: la sensazione è quella di pensare i giovani come eterni studenti o apprendisti, mai pronti o sufficientemente adatti per entrare a pieno titolo nel mondo del lavoro.

Ecco, quindi, che la dimensione del precariato e della frammentarietà facilmente si estende ad altre dimensioni della vita, rendendo difficile comprendere da dove cominci e dove finisca la sensazione sempre più dilagante di non avere le certezze necessarie per diventare adulti (Xie, Sen, Foster, 2014). La fa-

tica del realizzare un percorso professionale che consenta un'indipendenza abitativa ed economica, ad esempio, è strettamente legata alla difficoltà nel pensare alla costruzione di una famiglia: la permanenza nel nucleo familiare di origine si allunga, ritardando la sperimentazione della propria autonomia e l'affrontarne i diritti e i doveri. Nella stessa direzione si colloca, ad esempio il crescente fenomeno dei NEET, *Not (engaged) in Education, Employment or Training*, che testimonia l'aumento dei giovani che non studiano, non lavorano e nemmeno cercano un'occupazione (Simmons, Smyth, 2016), come se ci avessero già rinunciato o non nutrissero alcuna speranza a riguardo.

Tutti questi aspetti, aggravati qualora associati a situazioni di povertà sociale, economica, culturale, a esperienze di disuguaglianza di genere e sociale (West, 2016), si annidano profondamente nei giovani, che rischiano sempre più di crescere dando per scontata una certa dimensione di malessere e disagio (Palmieri, 2012). In questo senso, la storia formativa del loro passaggio verso l'età adulta può facilmente essere centrata e costruita su questi temi, delineando la possibilità di un benessere mentale fragile.

## 2. Salute mentale e pedagogia

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 propone un primo accenno alla componente mentale della salute, indicandola come diritto di ogni cittadino (UN, 1948). In seguito, l'Organizzazione Mondiale della Sanità e l'Unione Europea (WHO, 2001; OMS, 2005; UE, 2014) hanno ripreso e ribadito l'importanza della salute mentale anche in riferimento ai temi di inclusione sociale, come ricordato da Palmieri: «il diritto alla salute mentale è correlato al diritto di cittadinanza attiva; l'inclusione sociale è essenziale nel loro perseguimento» (Palmieri, 2015, p. 628).

In questo senso, l'idea di salute mentale punta ad allargare lo sguardo oltre alla possibilità di presenza di una patologia, dimensione questa che ha contraddistinto l'ambito psichiatrico nel corso dei secoli, considerando le dimensioni sociali, psicologiche ed esistenziali comprese nell'esperienza di salute e malattia, anche mentale: vi è un reciproco e stretto legame tra le dimensioni esistenziali e la salute della mente.

Con riferimento al contesto italiano, la formulazione del concetto di salute mentale è strettamente connessa all'opera di Franco Basaglia (Idem, 1982), che così fortemente ha mutato il sistema di assistenza alla malattia psichiatrica. In seguito ai cambiamenti del movimento di rinnovamento portato da Basaglia, infatti, si è iniziato a pensare benessere e malessere mentale come intrin-

secamente legati sia alla storia esistenziale e formativa di ogni soggetto, sia ai contesti familiari, educativi, sociali e culturali al cui interno ognuno cresce e vive.

Ecco quindi che, riferendosi a questi presupposti, diventa possibile delineare vicinanza e sinergia intorno ai temi della salute mentale tra diverse discipline, quali psichiatria, pedagogia, filosofia, psicologia. Soprattutto, si inizia a considerare il concetto di salute mentale nelle sue componenti di malessere e benessere, non relegandolo unicamente a situazioni patologiche, ma centrandolo, in modo più completo, sul legame esistenziale tra la vita e la salute della mente.

La salute mentale, dunque, diventa un termine che riguarda qualsiasi cittadino e qualsiasi cittadina, senza la netta divisione tra malati di mente e non. Fondamentale sarà, quindi, puntare l'attenzione anche sulle componenti sociali, psicologiche, culturali che creano benessere o malessere mentale. In particolare, la letteratura scientifica evidenzia sempre più l'importanza di quelli che vengono definiti come determinanti sociali (Marmot et al., 2008; WHO, 2015), quali elementi di protezione o rischio per l'insorgenza di un possibile disagio mentale. Dimensioni fondamentali connesse ai determinanti sociali sono quelle dell'abitare, dell'aver un'occupazione e del saper costruire e mantenere una rete di relazioni sociali (Kitchen, Williams, Chowhan, 2012; Hergenrather et al., 2015; Webber et al. 2016). Questi aspetti sono intrinsecamente connessi con la storia formativa ed educativa di ogni persona: in questo senso, come andremo ad articolare tra breve con uno specifico focus relativo al mondo giovanile, la pedagogia può offrire un importante contributo per promuovere il benessere mentale e prevenire il disagio.

### **3. Il contributo pedagogico per promuovere la salute mentale nei giovani**

Rispetto a quanto scritto finora, la pedagogia può certamente apportare il suo contributo per promuovere la salute mentale dei giovani, sia in chiave preventiva sia in chiave di individuazione di un disagio, intorno al quale agire interventi educativi mirati.

Come abbiamo accennato nel primo paragrafo, il divenire adulti dei giovani oggi si scontra con alcune difficoltà che fortemente chiamano in causa componenti affrontabili attraverso l'agire educativo dei professionisti, per tematizzare aspetti legati alla formazione, alla storia di vita dei soggetti.

Sia all'interno del mondo della scuola (O'Mara, Lind, 2013), sia nel vasto panorama di servizi extra-scolastici (Malti, Noam, 2009), insegnanti e profes-

sionisti dell'educazione possono ricoprire un ruolo importante per promuovere la salute mentale dei giovani, qualora siano consapevoli e formati in questa direzione (Mazzer & Rickwood, 2014; Fortier et al., 2017).

Aspetto fondamentale dell'agire educativo a tale riferimento risulta essere quello del considerare i molteplici nessi tra benessere/malessere mentale e la storia formativa e culturale di ogni soggetto: un contributo riflessivo della pedagogia in questa direzione può prendere in esame le sofferenze mentali maggiormente presenti e diffuse tra i giovani, anche in riferimento alle componenti materiali (Barone, 1997) di uno specifico territorio, e, conseguentemente, progettare e realizzare interventi educativi mirati per agire su fattori sociali, politici, culturali implicati nell'insorgenza del disagio, proponendoli quali possibili occasioni formative.

## Bibliografia

- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Barone P. (ed.) (2005). *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*. Milano: Guerini.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Barone P. (2015). Adolescence, rites of passage and future society. *Pedagogia Oggi*, 2: 103-116.
- Erikson E.H. (1956). The problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, IV.
- Erikson E.H., Erikson J.M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Fortier A., Lalonde G., Venesoen P., Legwegoh A., Short K. (2017). Educator mental health literacy to scale: from theory to practice. *Advances in school mental health promotion*, 10(1): 65-84.
- Hergenrather K., Zeglin R.J., McGuire-Kuletz M., Rhodes S.D. (2015). Employment as a Social Determinant of Health: A Review of Longitudinal Studies Exploring the Relationship Between Employment Status and Mental Health. *Rehabilitation Research, Policy and Education*, 29(3): 261-290.
- Kitchen P., Williams A., Chowhan J. (2012). Sense of Community Belonging and Health in Canada: a Regional Analysis. *Social Indicators Research*, 107:103-126.
- Malti T., Noam G.G. (2009). *Where Youth Development Meets Mental Health and Education. The RALLY Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marmot M., Friel S., Bell R. et al. (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. *Lancet*, 372(9650): 1661-1669.

- Mazzer K.R., Rickwood D.J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1): 29-41.
- OMS (2005). *Dichiarazione di Helsinki sulla salute mentale per l'Europa. Affrontare le sfide, creare le soluzioni*, disponibile al sito: <[https://www.salute.gov.it/imgs/-C\\_17\\_pubblicazioni\\_561\\_all](https://www.salute.gov.it/imgs/-C_17_pubblicazioni_561_all)>.
- O'Mara L., Lind C. (2013). What do we know about school mental health promotion programmes for children and youth?. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(3): 203-224.
- Palmieri C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2015). Educare alla salute mentale: responsabilità pedagogica e condizioni di esercizio. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 628-633). Pisa: ETS.
- Simmons R., Smyth J. (2016). Crisis of Youth or Youth in Crisis? Education, Employment and Legitimation Crisis. *International Journal of Lifelong Education*, 35(2): 136-152.
- UE (2014). *Regolamento n. 282/14 del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'11 marzo 2014 sull'istituzione del programma d'azione dell'Unione in materia di Salute (2014/2020) e che abroga la decisione n. 1350/2007/CE*.
- UN (1948). *Universal Declaration of Human Rights 1948, United Nations*, disponibile al sito: <http://www.supremecourt.ge/files/upload-file/pdf/act3.pdf>, 1949.
- Xie R., Sen B., Foster E.M. (2014). Vulnerable Youth and Transitions to Adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 143: 29-38.
- Webber M., Reidy H., Ansari D., Stevens M., Morris D. (2016). Developing and modeling complex social interventions: introducing the connecting people intervention. *Research on Social Work Practice*, 26(1): 14-19.
- West L. (2016). *Distress in the city: racism, fundamentalism and democratic education*. London: Trentham.
- WHO (2001). *The World Health Report 2001. Mental Health. New Understanding, New Hope*. Geneva: WHO Press.
- WHO (2015). *What are social determinants of health?* Geneva: WHO. <[http://www.who.int/social\\_determinants/sd\\_h\\_definition/en](http://www.who.int/social_determinants/sd_h_definition/en)>.



# XI.

## Il dottorato di ricerca tra sviluppo dell'identità professionale e employability

Cristina Lisimberti

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

### 1. Il dottorato di ricerca nello scenario contemporaneo

Il dottorato di ricerca, il segmento più avanzato della formazione universitaria, coinvolge nel nostro Paese un numero significativo di giovani (ISTAT, 2015). Nonostante le profonde trasformazioni ingenerate dalla “Academic Revolution” che ha interessato la Higher Education a livello globale negli ultimi vent’anni (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009), il dottorato costituisce ancora una proposta formativa unica e attrattiva, soprattutto in considerazione del legame costitutivo che ha con la preparazione alla ricerca (Lisimberti, 2017).

Nel nostro Paese i dottorandi hanno profili molto diversificati: il 30-40% di essi lavora e rientra nella medesima posizione lavorativa dopo il conseguimento del titolo mentre una parte considerevole è costituita da chi intraprende il percorso dopo la laurea. Pur non esistendo dati specifici, inoltre, dal confronto tra il numero di addottorati e le immissioni nella carriera universitaria emerge che questa prospettiva è, allo stato attuale, quasi residuale (ADI, 2016).

La differenziazione delle traiettorie occupazionali in uscita ha sollecitato la riflessione degli organismi internazionali sulla questione dell’inserimento professionale dei dottori di ricerca (OECD, 2012): il mancato assorbimento nel comparto universitario ha indotto infatti a ripensarne i contenuti, le modalità di erogazione e i profili in uscita. L’attenzione è stata posta in maniera peculiare sulle caratteristiche tecniche e sull’articolazione dei percorsi portando anche all’avvio di percorsi diversificati.

L’esigenza di porre le premesse per un proficuo ingresso nel mondo del lavoro non passa tuttavia esclusivamente dall’introduzione di attività formative innovative ma richiede, assumendo una prospettiva prettamente pedagogica, di riflettere in termini più complessivi sull’identità e sullo sviluppo professionale del soggetto (Hall, 1968; Golde, Walker, 2006; Milani, 2014).

La durata, la complessità e la peculiarità della formazione dottorale indu-

cono a riflettervi collocandola “nella storia senza fine del soggetto in formazione” (Chiang, 2011, p. 258). Se infatti la fruizione del dottorato induce trasformazioni profonde nel soggetto chiamato a ripensarsi in una costante rinegoziazione di ruoli tra l’essere studente, ricercatore e professionista (Harrison, 2008; Crossouard, Pryor, 2008; Mantai, 2015), la diversificazione dei contesti occupazionali in uscita (Hancock et al., 2016) rende ulteriormente sfidante tale processo che si gioca nell’interazione tra spazio universitario, spazio personale, spazio professionale e spazio lavorativo (Pratt et al., 2013). Anche la riflessione sulla questione lavorativa eccede la sola attenzione all’occupazione (*employment*) per assumere prospettive euristiche più articolate (Yorke, 2006) che considerano lo sviluppo complessivo del professionista ed il suo inserimento nel comparto produttivo come processo integrato (*employability*).

Da più parti dunque emerge l’esigenza di non ragionare sul dottorato di ricerca esclusivamente in termini tecnici bensì considerandolo, a tutti gli effetti, come un segmento del percorso formativo incluso nel progetto di sviluppo personale e professionale di un individuo (Lisimberti, 2018).

## 2. Dottorato di ricerca tra orientamento e accompagnamento: alcune suggestioni

Lo scenario sopra delineato rimette pienamente al centro la persona nella sua interezza; in tale prospettiva il dottorato necessita di essere intenzionalmente pensato e programmato all’interno di una progettualità chiara. Anche se si rivolge ad adulti e giovani adulti, la complessità del percorso e degli scenari di riferimento inducono a riflettere in maniera più sistematica sulle possibili prospettive di orientamento e di accompagnamento al dottorato di ricerca.

L’orientamento al dottorato non pare oggetto di riflessione specifica; nonostante i cambiamenti intervenuti, tuttavia, le motivazioni e le aspettative dei dottorandi restano spesso ancorate alla carriera accademica e sono, di conseguenza, sovente disattese (CNVSU, 2010). La progressiva acquisizione di consapevolezza circa la discrepanza tra quello che poteva essere il proprio ‘dottorato ideale’ e il ‘dottorato reale’ può sia indurre difficoltà nel portare avanti il proprio progetto di ricerca sia essere annoverata tra le possibili cause del crescente numero di abbandoni dei percorsi. Uno dei fattori che favoriscono la proficua conclusione del dottorato è infatti la chiarezza che si ha, sin dal momento della scelta di intraprenderlo, circa le caratteristiche del percorso e le prospettive future (Rockinson-Szapkiw, Spaulding, Bade, 2014). Si ravvede in ciò l’importanza di individuare modalità di orientamento consone anche per questo segmento formativo. Oltre alle diverse azioni informative che possono essere mes-



se in atto e ad incontri preliminari che potrebbero essere introdotti, un momento di scambio più personale ed autentico potrebbe aprirsi nei colloqui di ammissione che, per quanto molto a ridosso dell'avvio, potrebbe costituire una preziosa occasione di verifica della congruenza della propria scelta rispetto alle caratteristiche specifiche del percorso che si intende intraprendere.

Sul ruolo svolto dall'accompagnamento nel dottorato di ricerca esiste, a livello internazionale, una vasta letteratura che ha ampiamente mostrato come questo sia un elemento fondamentale per garantirne il successo, prevenendo burnout e drop-out (Hunter, Devine, 2016; Peltonen et al., 2017). L'accompagnamento svolto dal docente universitario che funge da tutor non è infatti da intendersi in termini di mera supervisione scientifica bensì investe in termini complessivi la dimensione personale e quella professionale (Bagaka's, Badillo, Bransteter, Rispinto, 2015). Le trasformazioni identitarie che si verificano durante il dottorato di ricerca lo rendono un periodo di transizione delicato che necessita di un supporto specifico (Pyhältö, Vekkaïla, Keskinen, 2015). Questo dovrebbe essere garantito innanzitutto a livello individuale da parte di un tutor che instauri con il dottorando un rapporto dedicato (Jazvac Martek, 2009), seppur all'interno di una rete relazionale e professionale più ampia che coinvolge altri docenti ed esperti. Un ruolo cruciale assume anche il gruppo dei pari che può offrire opportunità di scambio, confronto e sostegno reciproco (Byers et al., 2014). Il dottorato dunque non dovrebbe essere svolto in solitudine bensì all'interno di gruppi di lavoro e reti relazionali atti sia a favorire l'arricchimento della propria preparazione scientifica e l'acquisizione di competenze trasversali avanzate in ordine alla collaborazione, comunicazione, partecipazione e gestione dei gruppi sia a fornire un contesto che possa fungere da sostegno e supporto nell'affrontare e superare le diverse sfide incontrate.

Le considerazioni sopra esposte sollecitano ad avviare azioni di ricerca, anche in prospettiva empirica, atte ad indagare tali fenomeni alla luce delle specificità del nostro contesto di riferimento nazionale. A livello più ampio pare utile avviare una riflessione sulle pratiche di orientamento e di accompagnamento "al" e "nel" dottorato di ricerca in modo da poter individuare, all'interno delle possibilità e degli spazi normativi attualmente disponibili, modalità formative e strategie concrete atte a favorire un proficuo svolgimento, una positiva conclusione e un soddisfacente inserimento professionale per i dottorandi valorizzando così pienamente il loro apporto all'avanzamento del sapere e alla crescita del Paese.

## Bibliografia

- ADI (2016). *VI Indagine ADI su Dottorato e Post-Doc*. <<https://dottorato.it/content/vi-indagine-adi-su-dottorato-e-post-doc>> (28/02/17).
- Bagaka's J.G., Badillo N., Bransteter I., Rispinto S. (2015). Exploring student success in a doctoral program: The power of mentorship and research engagement. *International Journal of Doctoral Studies*, 10: 323-342.
- Byers V.T. *et alii* (2014). Survival strategies: Doctoral students' perceptions of challenges and coping methods. *International Journal of Doctoral Studies*, 9: 109-136.
- Chiang K.-H. (2011). The Experience of Doctoral Studies in the UK and France: differences in epistemology, research objects and training. *European Journal of Education*, 46: 257-270.
- Crossouard B., Pryor J. (2008). Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate, *Pedagogy, Culture & Society*, 16(3): 221-237.
- CNVSU (2010). *Condizione attuale e prospettive occupazionali dei dottori di ricerca. Internal Report*, Roma: MIUR.
- Golde C., Walker G.E (eds.) (2006). *Envisioning the future of doctoral education: preparing stewards of the discipline*. Carnegie Essay on the Doctorate, Jossey-Bass.
- Green B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research and Development*, 24: 151-163.
- Harrison R.L. (2008). Scaling the Ivory Tower: Engaging Emergent Identity as Researcher. *Canadian Journal of Counselling*, 42(4): 237-248.
- Hunter K.H., Devine K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of Doctoral Studies*, 11: 35-61.
- ISTAT (2015). L'inserimento professionale dei dottori di ricerca. <<http://www.istat.it/it/archivio/145861>> (09/02/17).
- Jazvac Martek M. (2009). Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3): 253-264.
- Lisimberti C. (2017). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 52-61). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, doi: 10.6092/unibo/amsacta/5526.
- Lisimberti C. (2018). Doctorates and Employability: New Perspectives for Doctoral Education. In V. Boffo, M. Fedeli (eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 425-433). Firenze: Firenze University Press.
- Mantai L. (2015). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4): 636-650.
- Milani L. (2014). Ricercatori di professione. Complessità e nuove frontiere dei dot-

- tori di ricerca tra accademia, apprendistato e imprese. *Formazione, lavoro, persona*, IV(10): 95-104.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. OECD Publishing.
- Peltonen J. et al. (2017). Doctoral students' social support profiles and their relationship to burnout, drop-out intentions, and time to candidacy. *International Journal of Doctoral Studies*, 12: 157-173.
- Pratt N., Tedder M., Boyask R., Kelly P. (2015). Pedagogic relations and professional change: a sociocultural analysis of students' learning in a professional doctorate. *Studies in Higher Education*, 40(1): 43-59.
- Pyhältö K., Vekkaila J., Keskinen J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students' and supervisors' perception of supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1): 4-16.
- Rockinson-Szapkiw A.J., Spaulding L.S., Bade B. (2014). Completion of educational doctorates: How universities can foster persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 9: 293-308.
- Yorke M. (2006). *Employability in higher education: what it is, what it is not*. York: Higher Education Academy.



XII.  
Orientamento scolastico, formativo e professionale  
di giovani immigrati:  
proposta di un modello teorico-operativo\*

Massimo Margottini, Concetta La Rocca  
*Università Roma Tre*

### 1. Il Progetto CREI – Creare reti per gli immigrati

La presenza di minori non accompagnati<sup>1</sup> e giovani adulti immigrati in Italia rappresenta un'emergenza da affrontare anche in campo educativo. La questione non è solo quella di promuovere il loro inserimento nelle scuole e nei contesti lavorativi, ma è soprattutto quella di promuovere attività di orientamento che pongano al centro i singoli soggetti, facendo emergere le loro abilità, conoscenze e competenze nell'ottica di aiutarli a definire e realizzare il proprio progetto migratorio.

A questo scopo il progetto CREI – “Creare reti per gli immigrati”, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI 2014-2020), svolto tra gennaio 2017 e aprile 2018, ha lavorato sulla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che opera nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE, in particolare relativamente a tre assi: orientamento formativo e professionale; integrazione sociale; tutela<sup>2</sup>.

L'obiettivo generale è stato centrato su un'azione di *capacity building* per potenziare le capacità di intervento di tutti gli attori che operano sul territorio, favorendo il consolidamento delle reti attive e la creazione di nuove reti di collaborazione, la condivisione di buone pratiche e di metodologie di intervento, avviando una fase di progettazione partecipata per l'elaborazione di modalità

\* Questo lavoro è il frutto dalla collaborazione tra i due autori; in particolare si deve a Massimo Margottini il paragrafo 1 e a Concetta La Rocca il paragrafo 2.

1 Secondo il Report di dati sui MSNA del Ministero del Lavoro di marzo 2018, i minori stranieri non accompagnati sono circa 14.000 in Italia e circa 1000 nel Lazio.

2 Il report completo delle attività del progetto è in corso di pubblicazione nel volume M. Fiorucci, M. Margottini (eds.) (2018), *Creare reti per gli immigrati*, Milano, FrancoAngeli.

efficaci di presa in carico e di sostegno a percorsi di piena inclusione rivolti ai giovani e ai minori stranieri residenti sul territorio.

Il progetto ha riservato particolare attenzione alla progettazione di percorsi educativi, di formazione e orientamento al lavoro, fondamentali per contrastare rischi di disagio e di discriminazione. Per il raggiungimento degli obiettivi sono state promosse le seguenti attività: la definizione di procedure operative proprie del lavoro di rete e l'accompagnamento allo sviluppo di strategie di lavoro congiunto; il sostegno all'acquisizione di strumenti di lavoro per la cooperazione inter-servizi, ossia la collaborazione con i servizi sociali ed educativi, con le famiglie, con le agenzie formative e i servizi per il lavoro, con il mondo del lavoro; il sostegno all'acquisizione di strumenti di lavoro relativi agli specifici ambiti di intervento (sociale, educativo, didattico, dell'orientamento, dell'inserimento lavorativo, etc.).

All'interno di questo panorama è stato sviluppato un modello teorico e operativo per l'orientamento formativo e professionale (Margottini 2014, 2015), con l'obiettivo di attivare procedure d'intervento che valorizzino i desideri, le aspettative, gli interessi dei ragazzi immigrati, proiettandoli in un futuro che sia anche portatore di soddisfazione per la piena realizzazione del proprio progetto migratorio e non solo di sopravvivenza. Come previsto dal progetto, il modello è stato applicato nell'ambito di alcune strutture deputate all'accoglienza e all'inclusione sociale dei giovani migranti (SPRAR; CAS, CPIA) nel XIV Municipio di Roma. In questo modo, il progetto ha promosso l'adesione alla rete di tutti coloro che presidiano i contesti di istruzione, formazione, dell'orientamento formativo e professionale e dell'inserimento lavorativo, con particolare riguardo alle funzioni di promozione e attivazione di uno degli attori chiave della rete: il CPIA 3 di Roma.

A fronte di una rete ampia e variegata, la metodologia adottata ha voluto favorire il riconoscimento reciproco degli attori, consentire loro di comprendere ruolo e mandato dei componenti della rete, definire le specifiche competenze, delineare gli ambiti dell'intervento condiviso, evidenziare le opportunità e le complessità dell'azione integrata, definire prassi condivise, formalizzare accordi/protocolli di collaborazione.

Coerentemente con tale logica il progetto ha previsto la definizione di due momenti di lavoro tra loro connessi nei quali è stata sostanziata l'azione di *capacity building*. In primo luogo è stata organizzata una serie d'incontri di formazione laboratoriale allo scopo di analizzare i fabbisogni e accrescere le competenze teoriche e pratiche degli operatori che lavorano a vario titolo nella presa in carico dei minori e giovani stranieri sul territorio del XIV Municipio di Roma. Successivamente, i partecipanti sono stati coinvolti in un processo di

condivisione di elementi teorici relativi all'orientamento e di costruzione di strumenti per la creazione di un modello di "orientamento formativo" che partendo dalla valorizzazione del progetto migratorio dei giovani utenti portasse alla realizzazione di un percorso identitario e professionale.

A tale scopo è stato proposto un *Libretto-Portfolio* formativo (Pellerey, 2018) finalizzato a tracciare la storia dei giovani stranieri e volto a offrire un supporto all'analisi condivisa dei risultati raccolti insieme agli operatori. Lo scopo degli strumenti elaborati all'interno del *Portfolio* (questionari, interviste semistrutturate) è sostenere i processi d'identificazione, validazione e sviluppo di conoscenze e competenze acquisite dai giovani stranieri sia nel paese di provenienza sia in quello di accoglienza.

Le fasi e gli obiettivi possono essere schematizzati in tre fasi:

- Rilevazione dei bisogni individuali, identificazione, valutazione e validazione di conoscenze, abilità e competenze, certificazione delle competenze acquisite;
- Sviluppo di un Piano personalizzato di Orientamento (analisi delle dimensioni individuali della scelta: motivazioni, interessi, valori, autoefficacia, coping, strategie decisionali; individuazione delle competenze necessarie al percorso prefigurato; monitoraggio nello sviluppo del percorso);
- Azioni d'integrazione e accompagnamento al lavoro (affiancamento del giovane nel percorso di ricerca attiva del lavoro, individuazione delle idonee opportunità professionali, valutazione delle proposte di lavoro; promozione della candidatura, partecipazione ai colloqui di selezione).

La somministrazione del Libretto-Portfolio ha coinvolto 127 stranieri inseriti nelle strutture dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS: 66%), dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA: 20%), dei Sistemi di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR: 9%) e della CARITAS (5%) distribuite sul territorio del XIV Municipio di Roma. Il campione è risultato composto da un 86% di maschi e da un 14% di femmine. La distribuzione percentuale per classi di età ha mostrato la presenza di minori e giovani stranieri tra i 16 e i 18 anni (15%), insieme a giovani adulti tra i 19 e i 23 anni (43%), tra i 24 e i 29 anni (19%), e adulti tra i 30 e i 35 anni (15%) e tra i 43-44 anni (2%).

Dall'analisi dei dati è emersa, per la maggioranza dei ragazzi, l'assenza di un progetto professionale coerente con le pregresse esperienze formative e di lavoro. Problematica alla quale il Libretto-Portfolio formativo, costruito nell'ambito del Progetto, ha inteso offrire una soluzione, tramite l'avvio di un processo narrativo e riflessivo su alcune dimensioni cognitive e affettivo-mo-

tivazionali e di orientamento che possono essere considerate alla base della costruzione di una propria identità professionale.

L'ambizione del Progetto CREI è validare il dispositivo affinché questo possa diventare a tutti gli effetti un protocollo di intervento e, quindi, un'esperienza che possa essere capitalizzata in seguito agli effetti positivi registrati al termine della sua prima applicazione. A tale riguardo con il progetto sono stati definiti diversi Protocolli d'intesa tra alcuni CPIA e CAS presenti sul territorio, con lo scopo di continuare a collaborare per il consolidamento delle reti.

## 2. Orientamento e narrazione

L'utilizzo della narrazione in ambito educativo e formativo ha una lunga tradizione poiché si ritiene che abbia una grande influenza sullo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dei bambini fin dalla più tenera età, e, nel corso del tempo, fino al raggiungimento dell'età adulta, contribuendo dunque anche alla costruzione dell'identità personale e culturale (Bruner, 1988). Infatti anche gli adulti continuano ad utilizzare forme di narrazione nella propria vita quotidiana poiché se ne servono per mettere in ordine serie di eventi e di immagini, interpretarli e dare loro un senso (Mc Drury, Alterio, 2003). Nelle teorie sulla narrazione generalmente viene sottolineata la differenza tra il racconto quale pratica interiore che si configura come azione intra-riflessiva del soggetto e il racconto rivolto al contesto che comporta una capacità di interazione e di dialogo tra soggetti e realtà ulteriori. Questa distinzione viene però a cadere quando si tratti di utilizzare la narrazione come pratica per l'orientamento, poiché in questa prospettiva conta sia la riflessione individuale sia la capacità di assumere tale riflessione per come essa possa essere utile nella costruzione di un percorso sociale di formazione e di lavoro (Batini, Giusti, 2009). Utilizzate in un contesto orientativo, le storie che raccontiamo su noi stessi hanno il potere di plasmare l'esperienza e tuttavia esse non sono una mistificazione della realtà, quanto piuttosto la re-interpretazione di un ricordo che oggettivato in una forma di rappresentazione (colloquio, portfolio, etc.) può sviluppare il senso di continuità della nostra identità tra passato e futuro (Reid, Scott, 2010). Batini (2005) rileva come negli ultimi anni si stia affermando il percorso di orientamento narrativo rispetto ad

altre modalità: in primo luogo il recupero, attraverso un lavoro che vede davvero il soggetto in orientamento al centro del processo, del significato dell'identità a partire da materiali propri, prodotti appunto dal



soggetto [...]. Si tratta dell'identità personale sulla quale poco si è insistito, mentre molto si è detto sull'identità sociale e su quella professionale; [...] oggi orientare, in un contesto sociale e professionale complesso e precario, significa non offrire un prodotto finito alla persona, quanto piuttosto trasferirle competenze di auto-orientamento [...]. In secondo luogo, contrariamente a tante riflessioni sulla fine dell'identità, come presupposto e orizzonte teorico, sosteniamo che l'identità «esiste e la sua problematica principale è riguardo alla consapevolezza e non all'esistenza (Batini e Zaccaria, 200, p.32)». [...] In altre parole, i percorsi di orientamento narrativo permettono importanti acquisizioni primarie (lavoro sull'identità, sull'autoefficacia, sull'immagine di sé) e secondarie (competenze comunicative, lavoro di gruppo, etc.) [...]. Tutto questo mantenendo un'elevata capacità di individualizzazione del processo e di flessibilità del percorso [...] (Batini, Del Sarto, 2005, pp. 45-46).

Date queste premesse di ordine scientifico, nell'ambito del progetto CREI si è deciso di dare spazio ad una forma di orientamento narrativo, soprattutto per coinvolgere in prima persona i giovani adulti immigrati in un percorso di ricostruzione della propria identità, partendo dai bisogni e dai desideri che li hanno proiettati verso luoghi lontani e sconosciuti.

In particolare la prospettiva sviluppata nell'ambito dell'*Asse per l'Orientamento* ha inteso sottolineare con forza l'esigenza di promuovere processi educativi individualizzati, proponendo un *modello/protocollo* di accoglienza dei giovani adulti stranieri che, come si è detto, è stato denominato *Libretto Portfolio* e che risponde elettivamente all'esigenza di mantenere una traccia, in senso diacronico, del percorso di formazione dei giovani immigrati, utilizzabile sia nella sua forma cartacea, sia nella versione elettronica molto più snella e duttile (Margottini, La Rocca, Rossi, 2017). Si è ritenuto che, in linea con quanto detto in precedenza, anche l'azione di orientare i giovani immigrati non possa essere ridotta al solo obiettivo di individuare eventuali competenze professionali possedute al fine di facilitarne l'inserimento nel mondo del lavoro, ma dovrebbe mirare a far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi. Naturalmente non si è trattato di una visione ingenua che non abbia tenuto conto dell'effettivo stato fisico, psichico e culturale di ragazzi che hanno vissuto esperienze estreme e spesso devastanti, ma si è voluto provare a non schiacciarli in questa immagine, pur assolutamente reale ma a volte portatrice di una sorta di pregiudizio/stereotipo sulla figura del migrante. Si è deciso infatti di provare a sollecitare in loro una riflessione su temi che riguardano la visione più complessiva di cui sono portatori invitandoli a mettere a fuoco le lo-

ro opinioni sul senso della vita in generale, e, in particolare, sul senso attribuito alla propria vita. Naturalmente il lavoro d'indagine, di riflessione e di affinamento delle varie sezioni dello strumento è stato condiviso tra i ricercatori universitari e i docenti/educatori che operano all'interno delle strutture formative coinvolte.

## Bibliografia

- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Margottini M., La Rocca C., Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Didattica e saperi disciplinari*. Numero monografico solo on-line del *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*.
- Margottini M. (2014). Orientamento, formazione professionale e lavoro in Europa. *Prospettiva EP*, 3: 69-85.
- Margottini M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici*, 62: 531-545
- Mc Drury J., Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'Istruzione e la Formazione Professionale*, 34 (1).
- Reid H.L., Scott M. (2010). Narratives and career guidance: from theory into practice. In H.L. Reid (ed.), *The Re-emergence of Career: challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, pp 27-34.

# XIII.

## Soft skills e occupabilità giovanile\*

Claudio Melacarne, Carlo Orefice

*Università di Siena*

### 1. Prospettive per educare alle soft skills

Una delle sfide emergenti nei sistemi universitari europei è sostenere l'attivazione e la diffusione all'interno dei percorsi universitari di attività formative capaci di supportare l'acquisizione di quelle competenze trasversali considerate strategiche per aumentare l'occupabilità degli studenti (Cleary, Flynn e Thomasson, 2006). Si tratta di competenze non-disciplinari cioè di competenze, abilità e tratti che attengono alla personalità, all'attitudine e al comportamento piuttosto che alla conoscenza tecnica o formale (Gopaldaswamy, Mahadevan, 2010). Definite nelle tassonomie internazionali e nazionali con diversi termini (soft skills, competenze trasversali, competenze chiave, ecc.), le competenze trasversali sono diventate uno dei temi centrali dell'agenda relativa all'innovazione didattica delle università sollecitando chi si occupa di governance accademica a rispondere almeno a due domande: attraverso quali dispositivi formativi può l'università supportare l'acquisizione delle competenze trasversali? Quali sono le competenze trasversali da sviluppare per promuovere occupabilità?

Una lettura interessante su questo tema viene proposta da Yorke e Knight (2004), secondo i quali è possibile distinguere due logiche attraverso le quali facilitare l'acquisizione di soft skills negli studenti universitari: a) logica *parallel*; b) logica *embedded* (Tab. 1).

Il primo approccio, *parallel*, si focalizza sulla progettazione di azioni formative finalizzate all'acquisizione di specifiche 'soft skills', promuovendole per esempio come attività extracurricolari (workshop, seminari, laboratori). A questa logica si accompagna a volte anche un'azione organizzativa finalizzata

\* L'articolo costituisce il frutto di un confronto comune tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Claudio Melacarne è da attribuire il § 1, mentre a Carlo Orefice il § 2.

a riconoscere premialità, attribuendo CFU allo studente o certificazioni. Il tratto innovativo di questa linea di intervento è stata quella di aver sperimentato una forma di didattica più flessibile e articolata, non necessariamente ancorata alle sole competenze tecniche e disciplinari, favorendo esperienze anche di didattica interdisciplinare (Fabbri, 2014). Queste sperimentazioni hanno avuto un impatto importante nelle strutture che le hanno promosse in termini di riorganizzazione degli spazi, di miglioramento della qualità di alcuni setting di apprendimento, di apertura alla partecipazione di professionalità anche esterne all'università capaci di fornire un contributo specifico su di una o l'altra 'soft-skill' individuata dall'Ateneo come strategica. La sequenza di azioni organizzative che solitamente tratteggia e caratterizza questa logica *parallel* è così configurabile: a) definizione di un set di abilità trasversali ritenute strategiche per CdS o un'area; b) costruzione di specifici moduli formativi su queste particolari competenze non-disciplinari al fine di integrare il bagaglio di 'skills' posseduto dallo studente in uscita; c) utilizzo di strumenti per poter ricevere un feedback istituzionale sull'impatto di queste attività sul processo di apprendimento degli studenti o se possibile sulla loro occupazione.

Il secondo approccio nasce da presupposti e tradizioni scientifiche culturali diverse dall'approccio *parallel*. Si tratta di un secondo modello in cui non viene effettuata una differenziazione tra modalità per 'insegnare i contenuti disciplinari' e 'modalità per insegnare le competenze trasversali' (Yorke, Knight, 2004). Il tratto distintivo di questa logica è quello di muoversi con un criterio della coltivazione (lavorare sulle pratiche esistenti) e integrativo (cambiare qualitativamente i teaching methods e non aumentare l'offerta). Le competenze non-disciplinari sono un task da non poter separare dai processi di acquisizione di altri saperi o competenze tecniche. Alcuni autori annotano come la distinzione tra competenze non-disciplinari o disciplinari è un'operazione soprattutto utile e funzionale alla definizione di tassonomie a supporto dei decision maker o alla gestione dei processi di governance. Dal punto di vista del processo di apprendimento dello studente, non vi è separazione tra 'ciò che si apprende' e 'come lo si apprende' (Treleaven, Voola, 2008). In questa prospettiva, le competenze trasversali non sono interpretate come elementi su cui lavorare separatamente rispetto ad un contenuto disciplinare. Il punto focale di questo approccio è quello di ritenere promettente l'utilizzo di modalità didattiche learner centered in aula, piuttosto che progettare esperienze parallele. Il problem solving rientra nella modalità con cui uno studente tenta di trovare una soluzione plausibile a un problema incerto, e nel fare questo, ha bisogno di poter accedere ad una conoscenza specifica, di avere dei saperi relativi al contesto, di sperimentare e vedere in corso d'opera gli effetti della sua azione,

di validare insieme agli altri un'idea. In questa prospettiva più che distinguere tra competenze disciplinari e competenze 'trasversali' si preferisce utilizzare il termine 'conoscenza situata', intesa come uso che viene fatto del sapere. Questo permetterebbe agli studenti universitari di esercitarsi nell'acquisizione di una tecnica, di un contenuto o di un sapere in un setting di apprendimento (l'aula, il laboratorio, ecc.) gestito e organizzato dal docente come spazio di esercizio del know-how piuttosto che del know-what.

	Logica <i>parallel</i>	Logica <i>embedded</i>
Base epistemologica	La conoscenza è il prodotto finale di un processo di elaborazione personale del sapere	La conoscenza è l'uso che di questa ne fanno i soggetti che la posseggono
Metodologia	Scaffolding	Lerner Centered Teaching
Logica di progettazione	Sequenziale: si individuano le competenze trasversali e si promuovono attività ad hoc per svilupparle	Integrata: si organizzano i setting di insegnamento/apprendimento focalizzandosi sia sui contenuti che su come lo studente può utilizzarli
Ruolo dell'istituzione	Organizza attività formative su specifiche soft-skills affiancandole al percorso di studio e scegliendo di volta in volta come formalizzarle in termini di CFU	Sostiene l'innovazione didattica attraverso percorsi di formazione rivolte a docenti o comunità scientifiche con l'obiettivo di supportare e legittimare l'adozione di strategie didattiche attive
Impatto organizzativo	Alto sulle procedure formali Basso sulla cultura organizzativa/didattica	Basso sulle procedure formali Alto sulla cultura organizzativa/didattica
Assessment	Valutazione qualitativa e/o quantitativa con basso uso di peer review	Valutazione qualitativa e/o quantitativa con medio-alto uso di peer review

Tab.1: Approcci per progettare curricula

## 2. Giovani e occupabilità: il Progetto internazionale Erasmus + Emleap

In merito ai temi indicati, nel tentativo di capire quali possano essere le competenze trasversali da sviluppare per promuovere occupabilità giovanile, l'Università di Siena dal 2017 è coinvolta nel progetto europeo denominato “*Emple-ap – Observatorio para la inserción laboral y fortalecimiento de la empleabilidad en países de la Alianza del Pacífico*”.

Cofinanziato dal programma Erasmus+, il progetto vuole contribuire al miglioramento degli indici di occupabilità e all'inserimento lavorativo dei laureati provenienti da istituti di istruzione superiore dei paesi dell'Alleanza del Pacifico (Messico, Colombia, Perù e Cile), mirando al trasferimento di conoscenze e buone pratiche tra le università e i centri di tali paesi e quelle università dell'Unione Europea che in tali settori hanno compiuto progressi significativi (Francia, Italia, Portogallo, Spagna)<sup>1</sup>. Appare dunque evidente come il tema delle competenze trasversali precedentemente richiamato sia strategico non solo per i sistemi universitari europei, ma più in generale per l'innovazione didattica del sistema università nel suo complesso, sollecitando chi si occupa di governance accademica ad individuare strategie per aumentare l'occupabilità degli studenti.

Da tale prospettiva, durante i tre anni di svolgimento del progetto (2017-20) i partecipanti del consorzio *Emleap* puntano ad affrontare il problema della disoccupazione giovanile attraverso il raggiungimento di specifici obiettivi, quali:

- la costruzione di un Osservatorio regionale che faciliti la conoscenza sistematica, aggiornata e permanente del comportamento, delle dinamiche, delle tendenze e delle esigenze del mercato lavorativo in Messico, Colombia, Perù e Cile;
- la promozione di un lavoro di rete congiunto tra le istituzioni di istruzione superiore, i Ministeri dell'Istruzione e i settori produttivi coinvolti, al fine

1 Il consorzio *Emleap* è formato dai seguenti partners: Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas (Coordinatore, Colombia); Corporación Universitaria UNITEC (Colombia); Universidad de Antioquia (Colombia); Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Messico); Universidad Autónoma Del Noreste (Messico); Universidad de Valparaíso (Cile); Instituto Profesional De Providencia (Cile); Universidad Cesar Vallejo (Perù); Universidad Continental (Perù); Universidade do Porto (Portogallo); Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España); Università di Siena (Italia); Université de Bordeaux (Francia); ILLUMNO (Colombia).

di garantire un'offerta pertinente che soddisfi le esigenze del mercato del lavoro dei paesi dell'Alleanza del Pacifico;

- lo scambio sistematico di esperienze e buone pratiche tra le istituzioni di istruzione superiore in Europa e America Latina;
- la creazione di sinergie tra il programma Erasmus+ e le iniziative promosse dall'Alleanza del Pacifico.

Benché il progetto *Empleap* sia ancora in una sua fase iniziale<sup>2</sup>, è significativo sottolineare come gli obiettivi cui questo richiama non siano legati solo alla necessità di creare un'offerta formativa pertinente e al rafforzamento dei programmi accademici offerti dagli istituti di istruzione superiore dei paesi partecipanti, ma in senso più ampio rimandino ad una complessa rete di sfide che il futuro presenta. In maniera molto schematica, due appaiono quelle maggiormente significative da evidenziare.

La prima sfida chiama in causa la necessità di “fare sistema” tra le varie università ed enti che si occupano di promuovere l'occupabilità giovanile, garantendo così uno dei principali processi di questo nuovo secolo: la centralità dell'educazione e della formazione delle persone. La necessità infatti di unire criteri, così come quella di presentare problemi e prospettare soluzioni condivise rispetto alla *non* occupabilità giovanile, ci ricorda che la questione dell'occupazione è compito e responsabilità di tutti e prepara la strada verso un'azione concertata a sostegno delle politiche pubbliche; lo sforzo dunque risiede nell'affrontare le lacune strutturali di bassa produttività e la mancanza di sviluppo e diversificazione produttiva che i Paesi (non solo quelli dell'Alleanza del Pacifico) stanno in questo momento vivendo, nonché di investire nell'istruzione e nella formazione professionale. Da questo punto di vista, il contesto sempre più “liquido” (Bauman, 2011) del mercato del lavoro, caratterizzato da una dimensione globale e da interconnessioni sempre più diversificate e complesse, ha messo in crisi le teorie e le prassi educative sulle quali fino ad ora si erano andati costruendo i principali modelli fondativi della pedagogia del lavoro in occidente, indirizzando l'azione verso politiche del lavoro che pongano il *focus* sulla persona, considerata nella sua unicità e con bisogni non riconducibili a schemi deterministici.

2 Il lancio ufficiale del Progetto si è tenuto a Bogotá (Colombia) nei giorni 10-12 aprile 2018. Al kick off meeting internazionale hanno partecipato le università associate, gli enti coinvolti e le autorità dell'Unione Europea. Per l'Università di Siena era presente il prof. Carlo Orefice in qualità di Project manager.

La seconda sfida richiama invece il tema della “precarietà giovanile”, che nei Paesi dell’Alleanza del Pacifico (ed in maniera minore anche in Europa, sebbene dentro coordinate culturali e politiche differenti) spesso si traduce in delinquenza giovanile. Benché comportamenti criminali e devianza abbiano naturalmente cause diverse (assenza di valori, povertà, abbandono, disagio sociale, mancanza di prospettive, etc.), attraverso lo studio comparato delle situazioni lavorative dei giovani che i diversi partner del progetto stanno portando avanti nelle loro indagini di sfondo, è possibile sostenere che un livello basso di istruzione, un’educazione quasi del tutto priva di orientamento al lavoro e il circolo vizioso della povertà che costringe ad una ricerca sempre più precoce del lavoro abbandonando gli studi (e quindi a rimanere in povertà), siano direttamente collegati ad una maggiore vulnerabilità sociale e agli effetti psicosociali cui questa rimanda (OIT, 2017).

In definitiva, nel prendere atto della profonda rivisitazione dei modelli di welfare che si sono andati sviluppando e consolidando in tutti i paesi coinvolti dal progetto (europei e non), *Empleap* rimanda prepotentemente al tema di quali competenze siano più idonee per rispondere alle molteplici sfide emergenti indicate, mettendo in discussione e problematizzando il tema del lavoro, della produzione, della solidarietà e della protezione sociale dei soggetti maggiormente vulnerabili.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo V., Federighi P., Torlone F. (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.
- Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006). *Employability Skills: From Framework to Practice-An Introductory Guide for Trainers and Assessors*. In <[http://www.fmpillen.com.au/uploads/1/2/9/9/12992035/employability\\_skills\\_from\\_framework\\_to\\_practice\\_\\_an\\_introduutory\\_guide\\_for\\_trainers\\_and\\_assessors.pdf](http://www.fmpillen.com.au/uploads/1/2/9/9/12992035/employability_skills_from_framework_to_practice__an_introduutory_guide_for_trainers_and_assessors.pdf)> (ultima consultazione 28/05/2018).
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe*. In <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>> (ultima consultazione 28/05/2018).
- Fabbri L. (2014). *Università e nuove professionalità*. *Metis*, 4(1).
- Formenti L. (2017). *Formazione trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gopalswamy R., Mahadevan R. (2010). *The ace of soft skills attitude communication and etiquette for success*. India: Pearson Education.



### XIII. Soft skills e occupabilità giovanile

- OIT – Organización Internacional del Trabajo (2017). *Panorama Laboral 2017 – América Latina y el Caribe*.
- Riva M.G. (2017). Clinical-pedagogical reflections on soft skills in formative pathways for the education professions. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 277-295.
- Treleaven L., Voola R. (2008). Integrating the development of graduate attributes through constructive alignment. *Journal of Marketing Education*, 30(2): 160-173.
- Yorke M., Knight P.T. (2004). Learning & Employability. *Embedding employability into the curriculum*, 3: 1-28.



# XIV.

## L'alternanza scuola-lavoro interpella l'università: Ricerca, Formazione e terza Missione

Katia Montalbetti

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

### 1. L'alternanza scuola – lavoro come risorsa per la formazione

Il raccordo fra scuola e mondo del lavoro rappresenta da tempo una questione posta al centro del dibattito scientifico e del più ampio confronto sociale (Venchiarelli, 2015).

Studi internazionali condotti su esperienze di Work-Based Learning (WBL) e Work-Related Learning (WRL) (Gibbs, Armsby, 2010; Bertagna, 2013; Dalrymple, Kemp, Smith, 2014) hanno riconosciuto il valore educativo e formativo dei contesti di lavoro. A questa prospettiva si ispira il modello italiano dell'alternanza scuola-lavoro (ASL) il quale, pur essendosi posto all'attenzione già dalla metà degli anni 2000 (D.Lgs. 77/2005; DPR 87, 88, 89/2010), ha ricevuto nuovo impulso con la Buona Scuola (Legge 107/2015) che l'ha reso obbligatorio e curricolare. Di là dalle disposizioni di legge e dagli adempimenti che ne conseguono, la qualità della ASL non può essere considerata affatto naturale. I due sistemi coinvolti (scuola e lavoro) infatti sottendono intenzionalità diverse e sono guidati da logiche e meccanismi di funzionamento altrettanto differenziati: è indispensabile perciò che imparino a conoscersi, a capirsi e a collaborare (Cuppini, 2018).

Nell'ASL, a differenza delle esperienze di stage e tirocinii (Schaap, Baartman, de Bruijn, 2012; Akkerman, Bakker, 2012; Flynn, Pillay, Watters, 2016), le attività svolte a scuola e nei contesti di lavoro devono trovare integrazione all'interno di un unico progetto formativo di cui ha titolarità l'istituzione scolastica o formativa. A quest'ultima è affidata per legge la responsabilità di progettare, attuare, verificare e valutare i percorsi sulla base di apposite convenzioni con le strutture ospitanti. In tal senso, l'ASL si configura come "una estensione dell'attività formativa all'esterno dell'aula, in contesti reali" (Sicurello, 2016) i quali vanno adeguatamente preparati ad accogliere gli studenti pena il fallimento dell'esperienza (Sappa, Choy, Aprea, 2016).

Affinché la progettualità fra scuola e contesti lavorativi sia realmente condivisa è necessario che la prima impari a “guardare oltre” e che i secondi siano disposti a farsi coinvolgere, oltre il piano formale, offrendo opportunità agli studenti per acquisire competenze tecniche ma anche soft skills. Il senso dell’ASL non va infatti ricercato esclusivamente nella dimensione professionalizzante ma anche in quella orientativa poiché mira a far maturare consapevolezza circa il sé per progettare il proprio futuro (Biagioli, 2012) alla luce di una lettura realistica della realtà (Alberici, 2008; Alberici, Di Rienzo, 2011).

Nell’ASL gli studenti devono perciò avere la possibilità non solo di apprendere facendo ma anche di potenziare la capacità di decodificare informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali personali nuovi imparando a negoziare e a validare i significati attraverso un processo di riflessione critica dell’esperienza vissuta. In tal senso, è avvalorato lo sviluppo di competenze intangibili fra cui lo spirito di iniziativa, l’atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di imprenditorialità, la capacità di accettare e gestire il rischio le quali tutte insieme attivano nello studente una agency capacitante (Costa, 2014).

Sul piano pedagogico emergono tre valori fondamentali cui ancorare l’ASL (Sandrone, 2016): la centralità della persona, l’unitarietà del sapere e la rilevanza culturale ed educativa dell’attività pratica. Affinché tali valori ispirino pratiche coerenti è indispensabile che tutti gli attori assumano a norma del proprio agire il principio della corresponsabilità educativa fra scuola e territorio. L’università, come argomenteremo più avanti, svolge una funzione strategica e non può non interrogarsi e riflettere criticamente sul contributo che è chiamata a dare (Loiodice et al., 2018).

## 2. Dalle intenzioni alle pratiche

L’obbligo di prevedere percorsi in ASL ha rappresentato (e rappresenta) un compito particolarmente sfidante negli indirizzi di studio non direttamente orientati all’immissione nel mondo del lavoro; l’esigenza di assicurare coerenza fra le esperienze proposte e le prospettive di formazione future degli studenti ha indotto alcune realtà scolastiche a scegliere l’università come struttura ospitante.

Nell’ateneo cattolico la gestione delle attività di ASL è stata collocata presso l’Ufficio Orientamento e Tutorato a rimarcare, anche sul piano formale, il valore orientativo attribuito a questa esperienza.

L’università si è messa al servizio delle scuole senza proporre percorsi predefiniti a monte adottando in modo convinto la via della coprogettazione. Sul

piano attuativo, tale scelta si è rivelata onerosa per tutti gli attori e non priva di ostacoli; tuttavia i dati rilevati attraverso un'indagine condotta dal Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm) nel luglio 2017 hanno confermato la bontà dell'opzione registrando un apprezzabile gradimento. All'interno dell'orizzonte coprogettuale sono state attivate due tipologie di esperienze: percorsi individuali presso gli uffici amministrativi e percorsi di gruppo gestiti da docenti dell'ateneo.

A quest'ultima tipologia appartiene il percorso ASL nel quale è stata coinvolta chi scrive. Nello specifico, con il Liceo Vittorio Veneto ubicato nella città di Milano, è stato costruito un progetto denominato "Crea il tuo liceo" volto a promuovere negli studenti una scelta più consapevole del proprio futuro attraverso un percorso laboratoriale della durata di un anno scolastico.

Il percorso si è articolato in sei gruppi di lavoro "misti", formati cioè da studenti di terza, quarta e quinta interessati ad un determinato cammino post-liceale, ex studenti del Liceo che si sono già affacciati al mondo del lavoro e docenti universitari.

A ciascun gruppo è stata affidata un'area di lavoro ad esempio incrementare la sostenibilità, sensibilizzare e promuovere sicurezza nel web, riorganizzare gli spazi della biblioteca ecc.

Il sesto gruppo si è occupato della valutazione del progetto. A tal scopo, è stato coprogettato un percorso di ASL che aiutasse gli studenti a strutturare ed implementare un questionario. Ai docenti universitari appartenenti alla Facoltà di Scienze della formazione è stato chiesto di mettere a disposizione strumenti e conoscenze in area metodologica e di accompagnare gli studenti nel loro lavoro.

Dapprima sono stati forniti input e conoscenze di base, poi gli studenti hanno rielaborato e finalizzato tali contenuti costruendo lo strumento con il supporto dei loro insegnanti e dei tutor. Durante l'intero percorso svoltosi in parte in Università in parte presso l'istituto scolastico c'è stato un fitto lavoro di scambio e di raccordo fra tutti gli attori coinvolti.

Impegnarsi nella costruzione di un questionario ha permesso di mobilitare e consolidare, accanto a skills tecniche, alcune competenze trasversali sempre più richieste dal mondo del lavoro fra cui competenze di metodo, competenze di argomentazione, competenze di comunicazione.

La valutazione dell'esperienza, coerentemente con l'impostazione progettuale, è stata svolta sia dai docenti universitari (in qualità di tutor aziendali), sia dagli insegnanti sia da tutor. Sono stati considerati il prodotto (qualità dell'output) e il processo (modalità di lavoro attivate) e si è concordato di esprimere una valutazione di gruppo ed una individuale.

Al termine è stato organizzato un evento per presentare le attività alla comunità scolastica e alle famiglie.

### 3. Alcune piste di lavoro

Nel nostro paese l'ASL è sicuramente una realtà in crescita e rappresenta una sfida lanciata non solo alla scuola ma a tutti gli stakeholders del territorio. Sotteso vi è il chiaro riferimento ad un paradigma centrato sull'apprendimento situato (Lave, Wegner, 1991) e sul coinvolgimento attivo del soggetto in formazione.

Come osservato, diverse variabili incidono sulla qualità dell'esperienza: alcune di natura organizzativa, altre sociali, altre ancora culturali ma cruciale risulta la "variabile umana". A tal proposito – osserva giustamente la Torre (2016; 2017) – è indispensabile che gli studenti siano guidati e accompagnati a riflettere sui nessi fra teoria e pratica, sulle specificità legate ai diversi contesti di azione, sul senso delle attività e dei compiti svolti; tale opportuna considerazione pone in primo piano il ruolo strategico giocato dagli insegnanti. Spetta loro infatti facilitare, rinforzare ed aiutare gli studenti a fare sintesi fra i diversi percorsi di ASL collocando tale esperienza all'interno del loro percorso formativo. Non va infatti sottaciuto il concreto rischio, come emerge dai dati rilevati dalla Torre sul territorio piemontese, che l'ASL resti una parentesi priva di ancoraggio al "fare scuola quotidiano".

Accanto all'esigenza di costruire condizioni organizzative per rendere sostenibile il carico di lavoro aggiuntivo (in particolare per i docenti referenti) merita sottolineare che una ASL di qualità abbisogna del coinvolgimento di tutti i docenti chiamati, più o meno implicitamente, a rimettere in discussione il loro agire didattico, ad aprirsi al confronto con realtà nuove, a mettersi in gioco lasciandosi interrogare dagli stimoli provenienti dall'esterno. Si tratta in altri termini di sollecitare un ripensamento circa il modo di ragionare e di agire la propria funzione non solo per quanti sono direttamente coinvolti nei singoli percorsi; l'auspicata revisione dei curricula scolastici riservando maggiore attenzione alla natura situata, distribuita, attiva e riflessiva della conoscenza può diventare un'occasione per transformare la scuola soltanto se "passa" ed è incarnata nelle azioni e degli schemi di pensiero dei singoli docenti.

Sarebbe illusorio ed ingenuo immaginare che tale processo possa avvenire in modo naturale, in tempo breve e senza alcuna forma di supporto. In questa prospettiva, l'università è chiamata ad esercitare pienamente la sua funzione formativa costruendo spazi ed occasioni per accompagnare le scuole partendo

dai processi reali. Ciò implica un ripensamento dei format e del modo di agire del formatore chiamato a mettere la propria *expertise* a servizio dei diversi attori entrando “in punta di piedi” nelle realtà professionali per trovare volta per volta le forme di comunicazione e di relazione più adeguate. A ben vedere è in qualche modo rimessa in discussione l'idea stessa di formazione giungendo a scardinare la consueta distinzione fra luoghi e logiche della formazione, luoghi e logiche della ricerca e luoghi e logiche dell'impegno sociale all'insegna di una fecondità reciproca (Montalbetti, 2002; Montalbetti, 2017).

Per l'Università si profila pertanto un triplice impegno in tema di ASL: a livello di Ricerca studiando i modelli, pratiche, esperienze esistenti per rintracciare elementi di efficacia potenzialmente trasferibili; a livello di Formazione offrendo modalità di accompagnamento mirate e rispondenti ai bisogni delle scuole; a livello di Servizio ponendosi come interlocutore e come facilitatore per sviluppare relazioni sul territorio che promuovano lo sviluppo della comunità locale.

In sintesi, la triplice missione dell'Università può trovare nell'ASL un ambito di concreto esercizio.

## Bibliografia

- Akkerman S.F., Bakker A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5 : 153-173.
- Bertagna G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, 26(3): 23-36.
- Dalrymple R., Kemp C., Smith P. (2014). Characterising Work-Based Learning as a Triadic Learning Endeavour. *Journal of Further and Higher Education*, 38(1): 75-89.
- Flynn M.C., Pillay H., Watters J. (2016). Industry-school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3) : 309–331.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 33(10): 16–38.
- Gibbs P., Armsby P. (2010). Higher Education Quality and Work-Based Learning: Two Concepts Not yet Fully Integrated. *Quality in Higher Education*, 16(2): 185-187.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Loiodice I., Ladogana M., Colangelo C., Dato D. (2018). Alternanza scuola-lavoro all'università: costruire reti per il public engagement. In M. Rui (ed.), *Progress to*

- work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche* (pp. 477-490). Genova: Genova University Press.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti K. (2017). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. *Formazione E Insegnamento*, XV (2): 63-72.
- Nicoli D., Salatin A. (eds.) (2018). *L'alternanza scuola-lavoro. Esempi di progetti fra classe, scuola e territorio*. Trento: Erickson.
- Sandrone D.G. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? *CQIA Rivista*, 6(18): 8-15.
- Sappa V., Choy S., Aprea C. (2016). Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3): 283-301.
- Schaap H., Baartman L., Bruijn E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and Learning*, 5(2): 99-117.
- Sicurello R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28): 1-19.
- Torre E.M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re*, 16(2): 137-154.
- Torre E.M. (2017). Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive. *Form@re*, 17(3): 262-276.
- Vecchiarelli M. (2015). *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*. Roma: Nuova Cultura.



## XV.

# Il ruolo della pedagogia nell'attuale mercato del lavoro: verso la costruzione del sé professionale

Manuela Palma

*Università di Milano-Bicocca*

### 1. L'esperienza del lavoro e il suo significato

Negli ultimi 30 anni il mercato del lavoro ha risentito di una serie di cambiamenti profondi che ne hanno completamente modificato il volto e le caratteristiche: l'incertezza e il dinamismo dei mercati che ha ridotto notevolmente il ciclo di vita media delle imprese e ne ha condizionato la forma rendendole più snelle; l'affermazione della società della conoscenza (Fumagalli, 2015; 2017) e la progressiva terziarizzazione del lavoro (Negrelli, 2013); la globalizzazione e l'agguerrita competizione con la produzione di paesi emergenti caratterizzati oramai non solo da costi del lavoro più bassi ma anche da competenze e *know how* specifici; la precarizzazione e la moltiplicazione delle forme contrattuali (Rifkin 1995; Ciccarelli, 2018; Bauman, 2001). Questi fenomeni hanno modificato profondamente l'esperienza del lavoro e il suo significato. Ed è con questi fenomeni che il sapere pedagogico, se vuole fornire un contributo davvero significativo nella contemporaneità (Cambi, 2005), deve fare i conti.

In questo scenario alla pedagogia sembra essere riservato un ruolo centrale proprio perché la formazione viene spesso intesa come risposta a molte delle questioni fondamentali della società attuale: in un'epoca in cui il successo di un'organizzazione è sempre meno connesso al possesso dei macchinari di produzione ma è sempre più legato all'originalità delle idee e alla capacità di innovare (Costa, 2011, 2016), ecco che le Risorse Umane e la loro formazione divengono uno degli *asset* fondamentali delle imprese e la vera base del loro vantaggio competitivo (Malavasi, 2007; Rossi, 2008).

In tale scenario, acuito dalla crisi economica degli ultimi anni, il rapporto tra educazione e lavoro viene tendenzialmente interpretato come un'esigenza, un bisogno. Anzi come *il* bisogno fondamentale che una volta soddisfatto potrebbe invertire la tendenza della crisi economica o quanto meno contrastarla. Tramite la formazione, rimanendo quindi competitivi, aumenta la possibilità

di mantenere il proprio posto di lavoro o di trovarne uno migliore, ancora è possibile sostenere la crescita dell'impresa o quantomeno la sua sopravvivenza.

Proprio per la centralità che viene oggi attribuita alla formazione è però fondamentale soffermarsi sulla tematizzazione del rapporto tra educazione e lavoro e indagarlo con maggior attenzione.

## 2. Rapporto tra educazione e lavoro

In un contributo del 1977 Riccardo Massa parlava di tre possibili declinazione del rapporto tra formazione e lavoro (Massa, 1977): l'educazione al lavoro, l'educazione sul lavoro e l'educazione attraverso il lavoro.

Si può parlare di educazione *al* lavoro per indicare tutti quei percorsi formativi che preparano per il mondo del lavoro, per permettere ai soggetti di acquisire le competenze fondamentali per poter lavorare, emerge qui tutto l'importante discorso dell'apprendistato o dell'alternanza scuola-lavoro (Bertagna, 2012; Costa, 2018).

Si parla di educazione *sul* lavoro riferendosi alla formazione che viene promossa all'interno delle organizzazioni come *asset* fondamentale ma anche e sempre più come responsabilità individuale (Alessandrini, 2004).

Ma c'è una terza declinazione del rapporto tra educazione e lavoro che è quella forse meno praticata ma anche quella probabilmente più importante da pensare in questo momento: l'educazione *attraverso* il lavoro, espressione usata per riconoscere nell'esperienza lavorativa una esperienza che dà forma ai soggetti, che contribuisce a strutturarli e a costruire la loro professionalità, un'esperienza riconoscibile come formativa proprio perché foriera di acquisizioni, di conoscenze, di competenze, di comportamenti.

Si tratta di leggere i dispositivi (Foucault, 1975) in atto nelle organizzazioni come dispositivi formativi (Massa, 1986; 1992), valorizzare la dimensione del sapere informale, tacito, locale come una serie di autori per lo più estranei al sapere pedagogico hanno invitato e invitano a fare (Polany 1966; Wenger 1998; Argyris, Schön, 1998).

Sofferarsi su questa declinazione del rapporto tra formazione e lavoro, leggere le esperienze professionali come esperienze formative, risponde a una indicazione già presente nella letteratura pedagogica *in primis* nella produzione di Dewey autore che ha aiutato a interpretare la formazione non solo come una esigenza ma anche come un fenomeno che qualifica l'esperienza degli individui e quindi anche l'esperienza professionale. Attraverso l'analisi della "partecipazione diretta alla vita" (Dewey, 1916) Dewey ci fornisce una indica-

zione chiara del fatto che la formazione avviene ovunque e per lo più ed è da cercare in contesti anche non specificamente legati a una intenzionalità pedagogica.

### 3. Il ruolo della pedagogia nell'attuale mercato del lavoro

Ma perché approfondire proprio questa declinazione del rapporto tra formazione e lavoro?

L'ipotesi che guida questo lavoro è che nell'attuale mercato del lavoro il sé professionale non sia più un presupposto come in passato ma un effetto dell'esperienza lavorativa e quindi la pedagogia, guardando alle esperienze lavorative come esperienze di formazione (Rezzara, 2004), possa avere un ruolo determinante nell'aiutare i soggetti a riconoscere le proprie competenze e costruire attivamente il proprio sé professionale (Palma, 2017).

Il sé professionale in passato era un pre-requisito in entrata nel mondo del lavoro; spesso bastava aver concluso un percorso di studi per trovare una propria occupazione ad esso connessa. Iniziava così la carriera di lavoratore, puntellata da rituali e da passaggi certi, scatti di carriera predefiniti, un legame di fedeltà costante all'organizzazione e dall'acquisizione di uno *status* sociale preciso. Il proprio sé-professionale, era infatti il perno fondamentale della propria identità sociale e spesso anche personale: dalla propria occupazione dipendevano infatti la forma della propria esistenza, il proprio stile di vita, le proprie abitudini (Bauman, 2004).

Con il venir meno della società industriale e del lavoro (Rifkin, 1995) la relazione tra identità e lavoro sembra consumarsi. Con il dilagare della precarietà, il lavoro diviene qualcosa di provvisorio, di instabile che, anche quando c'è, ha i caratteri dell'incertezza e può terminare da un momento all'altro (Bauman, 2000, p. 159).

Il titolo di studio e la propria formazione non sono più in grado di garantire il possesso di competenze adeguate a svolgere un lavoro, men che meno possono offrire una identità professionale (Gallino, 2014). Chi entra nel mercato del lavoro ha contratti spesso temporanei ed è costretto a destreggiarsi tra diverse occupazioni, non sempre coerenti tra loro o con il "profilo professionale" connesso al proprio titolo di studi.

In questo nuovo scenario, il lavoratore, costretto a svolgere occupazioni temporanee e ricoprire posizioni spesso diverse, fatica a definire il proprio sé-professionale.

Ecco che allora la pedagogia, e più in particolare le metodologie clinico-ri-

flessive (Massa, 1992), valorizzando la dimensione dell'educazione attraverso il lavoro, possono offrire un supporto prezioso per il soggetto, per ricompattare il proprio sé professionale, per costruirlo *ex-post*, per riconoscersi come soggettività prodotta da specifiche esperienze professionali ma anche come lavoratore portatore di specifiche competenze da rilanciare attivamente nel mercato del lavoro (Murgia, 2010; Cappa, Palma, 2018)

Promuovere un lavoro di questo tipo permette non solo di acquisire consapevolezza di ciò che si sa fare ma anche di riscoprire aspetti di continuità in percorsi professionali spesso discontinui e soprattutto di rilanciare con una modalità attiva di costruzione della propria professionalità valorizzando le proprie competenze e riconoscendole in vista degli investimenti futuri lavorando sul proprio *self-empowerment* (Tolomelli, 2015).

Riflettere sulle proprie esperienze lavorative, tramite strumenti clinico-riflessivi permette allora di far emergere il sapere tacitamente acquisito tramite la partecipazione diretta all'esperienza lavorativa e ritrovare il *fil rouge* nelle proprie esperienze professionali. Da qui il ruolo di una pedagogia intesa come sapere e pratica capace di dare supporto ai lavoratori nel complesso compito di costruzione della propria professionalità.

## Bibliografia

- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo* Milano: Guerini e Associati.
- Bertagna G. (2012). Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani? In G. Alessandrini (ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 99-116). Milano: Giuffrè.
- Bauman Z. (2000). *La modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza (2002).
- Bauman Z. (2001). *La società individualizzata*. Milano: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Troina: Città aperta (1998).
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa F., Palma M. (2018). Le transizioni formative: esperienza, educazione e pratiche riflessive. *Educational Reflective Practices*, in corso di pubblicazione.
- Ciccarelli M. (2018). *Forza lavoro. Il lato oscuro della rivoluzione digitale*. Milano: DeriveApprodi.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2018). L'Alternanza Scuola Lavoro per le nuove professionalità e competenze connesse ad Industry 4.0. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno M. (eds.), *Scuola, democrazie educazione. Formazione a una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. Milano: RCS.
- Dewey J. (1938). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina (2015).
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Parigi: Gallimard.
- Fumagalli A. (2015). Le trasformazioni del lavoro autonomo tra crisi e precarietà: il lavoro autonomo di terza generazione. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, n. 2.
- Fumagalli A. (2017). *Economia politica del comune. Sfruttamento e sussunzione nel capitalismo bio-cognitivo*. Milano: DeriveApprodi
- Gallino L. (2014). *Vite rinviata. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Murgia A. (2010). *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale biografie in transito tra lavoro e non lavoro*. Bologna: Emil.
- Negrelli S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*. Bari: Laterza.
- Palma M. (2017). Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro. *Metis*, giugno.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books (1979).
- Rezzara A. (2004). *Dalla Scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rifkin J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Tolomelli A. (2015). *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*. Bergamo: Junior.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.



XVI.  
Povertà educativa tra Buona scuola e Scuola cattiva.  
Ricostruzione del senso pedagogico,  
oltre l'emergenza dispersione

Alessandro Tolomelli  
*Università di Bologna*

*(...) mi occorre spiegare il problema di fondo di ogni vera scuola. E siamo giunti, io penso, alla chiave di questo processo perché io maestro sono accusato di apologia di reato cioè di scuola cattiva. Bisognerà dunque accordarci su ciò che è scuola buona. La scuola è diversa dall'aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi.*  
Don Lorenzo Milani, 2007, p.98



Charlie don't surf, Maurizio Cattelan, 1997

### 1. L'eredità di Don Milani oltre le retoriche e le posizioni reazionarie

Il 2017 è stato l'anno delle celebrazioni milanesi. Ricorrevano i cinquant'anni dalla morte di Don Lorenzo Milani e dalla pubblicazione di "Lettera a una Professoressa". Sono, così, fioriti numerosi gli scritti che hanno celebrato, ricordato, rivisitato la figura del Priore di Barbiana.

Tutto è iniziato con un paio di articoli molto polemici. Uno di Lorenzo Tomasini sul *Sole24ore* (24.02.2017), che denunciava la cultura del risentimento e dell'odio di classe contenute, a suo dire, nella Lettera.

Un altro di Paola Mastrocola, che da diverso tempo, periodicamente, accusa il "donmilanismo" di essere il male della scuola italiana, l'inizio di una decadenza che avrebbe portato all'abbandono dello studio serio "delle nozioni" a favore di attività di "intrattenimento" vaghe e inutili.

Per non parlare di Alberto Melloni, curatore insieme ad altri del Meridiano Mondadori di Don Milani, che definisce “milanisti” i seguaci del Milani, che a suo dire non hanno compreso il valore teologico dell’autore, ne hanno fatto una sorta di santino pedagogico privo di spessore, che in realtà trattasi di un esempio di “giudaismo messianico” che nulla c’entra con la pedagogia (tralasciamo in questa sede l’approfondimento critico circa l’idea stessa di dedicare un’opera omnia a Don Milani, con quel valore di incravattamento e istituzionalizzazione del pensiero di un uomo che ha sempre rivendicato di volersi emancipare da quella cultura borghese che lo aveva “generato”, per aderire completamente alla cultura degli ultimi e degli oppressi che aveva sposato<sup>1</sup>).

Sono seguiti diversi interventi di segno contrario che hanno, a volte con tono un po’ agiografico, difeso l’idea di scuola di Don Milani.

L’elenco sarebbe lungo e non lo farò anche per non fare torto a chi potrei eventualmente dimenticare.

In tutti questi interventi, però, quasi nessuno, a parte Mauro Piras (2017), ha guardato in dettaglio la critica pedagogica che emerge dalla “Lettera a una professoressa” e ciò che quel pensiero può ancora dirci sulla scuola di oggi.

La Lettera è un libro pieno di statistiche che riguardano un tema che abbiamo imparato a conoscere come “la dispersione scolastica”. Viene fatto una sorta di studio longitudinale basato sui dati dell’epoca in cui Don Milani mostra non solo quanti studenti perde la scuola, ma anche quanti ne perde la classe.

In estrema sintesi, alla fine dell’obbligo scolastico dell’epoca (terza media), La Lettera ci dice che la dispersione scolastica è del 28,6 %; la dispersione della classe è del 72%.

“In terza media ci sono solo 11 dei 32 ragazzi che la maestra ha avuto in consegna in prima elementare” (Don Milani, 1967, p. 45).

Sono cifre impressionanti, che dipingono una scuola molto diversa dalla nostra. Noi sappiamo infatti che oggi la dispersione scolastica nella primaria e nella secondaria di primo grado è quasi inesistente. Quindi il problema riguarda, come è noto, la fine del secondo ciclo: quanti cioè non hanno conseguito il diploma della secondaria di secondo grado.

Ebbene, sappiamo che nel 2015 la dispersione scolastica in Italia era del

1 “Ci ho messo ventidue anni per uscire dalla classe sociale che scrive e legge L’Espresso e Il Mondo. Non devo farmene ricattare neanche per un giorno solo. Devono snobbarmi, dire che sono ingenuo e demagogo, non onorarmi come uno di loro” (Don Milani, 2007, p. 67).



14,7 %. Un dato superiore alla media UE, ma molto meno grave di quel 28,6 % all'uscita della scuola media di cinquant'anni fa.

Le cose però non sono così semplici.

La media del 14,7% del 2015 è calcolata con il metodo degli *Early Leaving from Education and Training (ELET)*: la percentuale di persone tra i 18 e i 24 anni che non hanno un diploma di scuola secondaria di secondo grado, né una qualifica professionale almeno triennale.

Il calcolo degli *ELET* è quindi il metodo che calcola quelli che Don Milani chiamava i “persi alla scuola”.

Se invece procediamo con il metodo che Don Milani usa nel Lalettera, i dati sono diversi e ben più gravi. Se prendiamo cioè il totale degli ingressi nella scuola secondaria di secondo grado, facendolo uguale a cento, e vediamo poi il totale degli iscritti o dei diplomati al quinto anno, facciamo una sorta di calcolo dei “persi alla classe” come fa Don Milani. Questo è il metodo seguito da Daniele Checchi (2014).

Ecco che se si prendono in esame gli iscritti alle superiori nel 2005 e i diplomati del 2010: la percentuale di dispersi sale al 27,4% (nel 2010 la dispersione calcolata come *ELET* era del 18,8%).

Quest'anno, la differenza tra gli iscritti al primo anno nel 2012-13 e gli iscritti al quinto anno nel 2016-17 è del 25,3% (la dispersione *ELET* nel 2015, ultimo dato disponibile, è del 14,7 %).

Per non parlare dei dati sul primo biennio delle superiori (quelli dell'obbligo scolastico) i cui i dati sulla dispersione sono ancora più allarmanti e non così lontani alle percentuali che riporta la Lettera.

Come si vede da questi dati, i “persi alla classe” sono molti di più dei dispersi secondo il calcolo ufficiale (i “persi alla scuola”).

Se però, pedagogicamente, il problema è quello di tenere gli studenti a scuola, per dare loro una formazione completa, e per non discriminarli socialmente; e se il problema è dare una formazione qualificata, di alto livello, che non riproduca le disuguaglianze sociali, il dato di cui dobbiamo tenere conto è proprio quello dei “persi alla classe”.

La nostra scuola non è così inclusiva come appare: seleziona ancora in modo consistente, e lo fa soprattutto nel periodo dell'obbligo scolastico, nel periodo cioè in cui dovrebbe portare tutti fin in fondo.

Inoltre, come la scuola di cinquant'anni fa, per quanto in modo meno evidente, colpisce ancora e soprattutto i ceti sociali più deboli e infatti la maggioranza dei bocciati e dei dispersi si concentra negli istituti professionali (38% *ELET*), frequentati dagli studenti con minore capitale sociale.

## 2. Progetto ATOMS: fare sistema per prevenire la dispersione

In questo scenario si inserisce il progetto *Atoms- Action To Make System*, un progetto di Ricerca Europeo finanziato dal Programma Erasmus+, che coordina insieme alla collega Giovanna Guerzoni per il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, e che si occupa della ricerca di strategie innovative in chiave sistemica per il contrasto alla dispersione scolastica e formativa (Tolomelli; Guerzoni, 2017).

Questo progetto ha coinvolto insegnanti, educatori, formatori, dirigenti scolastici, tecnici dei servizi, amministratori locali, ricercatori universitari che hanno dato vita ad una “comunità di ricerca-azione” tesa al superamento delle barriere di autoreferenzialità che spesso caratterizzano le appartenenze istituzionali degli operatori dell'educazione.

Gli obiettivi e gli esiti di ATOMS, possono essere riassunti secondo due assi tematici principali:

- il primo è relativo alle politiche (nazionali e locali) di contrasto al fenomeno della dispersione, che derivano spesso da interpretazioni pedagogicamente fuorvianti – e condizionate dal paradigma ideologico dominante – e che non sono orientate a risolvere le cause sociali della dispersione, ma, piuttosto, ad affrontare la questione dall'angolazione ristretta della spendibilità dei titoli di studio sul mercato del lavoro;
- il secondo fa riferimento, invece, all'esigenza di creare reti efficaci e sistemi di intervento complessi per fare fronte ad un fenomeno in estensione e rispetto al quale nel contesto italiano si rileva una scarsa capacità sinergica degli sforzi educativi.

Essere in rete, fare sistema, significa andare oltre la frammentazione che affligge i luoghi dell'educare e che mette in difficoltà non solo il ragazzo, ma anche gli adulti coinvolti nell'impresa formativa ed impedisce al sistema stesso di essere realmente efficace.

Inoltre, come è emerso dai dati del progetto, e come testimoniano numerose ricerche in merito, la dispersione ha spesso origini precoci nella storia formativa dello studente. In molti casi, l'origine di questo scollamento tra soggetto e motivazione all'apprendimento risale alle prime esperienze scolastiche del bambino in cui è già possibile rintracciare fattori di rischio e, di conseguenza, fare leva su eventuali fattori protettivi. È importante, dunque, identificare precocemente questi elementi problematici e farvi fronte secondo una prevenzione primaria che riguardi il contesto generale, l'ambiente di vita del bambino e non solo quello scolastico.

Gli esperti coinvolti in ATOMS mettono in evidenza come anche in età preadolescenziale, per non dire della scuola primaria, sia possibile il contrasto alla dispersione coinvolgendo tutto il territorio in cui il ragazzo si trova a vivere e crescere.

Permangono invece antagonismi e reciproche attribuzioni di responsabilità per l'insuccesso dello studente tra scuola e famiglia. Sarebbe da tenere a mente, e praticare, la massima secondo cui “per educare un bambino occorre un intero villaggio” (proverbia africano).

Il progetto ATOMS ha agito secondo la “logica delle scatole cinesi”: un “approccio integrato”, contrapposto ad un “approccio disperso”, da riprodurre a più livelli.

Nella pratica educativa ciò significa colpire il sistema della dispersione facendo sistema tra operatori che vedono i ragazzi come vittime dell'abbandono e non come “il problema”.

I primi a dover essere oggetto di pratiche di antidispersione sono gli adulti coinvolti nell'impresa educativa. Non si può più pensare di tendere all'inclusione degli studenti se per primi insegnanti, educatori, tecnici dei servizi non pensano ed operano di concerto.

Occorre inoltre agire contro la principale dispersione che è quella che affligge le politiche educative, spesso contraddittorie, e che dichiarano obiettivi e intenzioni, ma poi tradiscono in pratica tali aspettative.

La dispersione è prima di tutto una questione di inefficacia degli interventi e delle relazioni istituzionali.

Nella raccomandazione della Consiglio d'Europa del 2011 si afferma che non è sufficiente garantire ai bambini l'accesso all'istruzione, ma anche il successo scolastico.

Paradossalmente, nel linguaggio educativo si dice spesso che “sbagliando si impara”, ma poi l'insuccesso diventa, altrettanto sovente, uno stigma di cui lo studente non si può più liberare.

Quando l'enfasi viene posta, solo, sul risultato e, di conseguenza, sul ragazzo/a disperso/a – ottima vittima sacrificale per proiettare all'esterno le responsabilità del sistema – allora diventa forte il rischio di confermare la visione dell'educazione come dispositivo funzionale alla conservazione dello status quo.

Se, viceversa, lo sguardo si pone, anche, sul processo, sul sistema inefficace e si supera la tendenza a ricercare un unico responsabile del fallimento (sempre il più debole), allora, forse, si può restituire dignità autenticamente democratica all'educazione e far sì che il contrasto alla dispersione si concentri sul vero responsabile del fenomeno: il sistema educativo incapace di dare senso e dire-

zione pedagogica a studenti e operatori e che quindi rischia, citando Don Milani (1967), di trasformarsi, ancora, in un ospedale che cura i sani e respinge i malati.

## Bibliografia

- Piras M. (2017). Questa scuola non va. Cinquant'anni dopo don Milani. *il Mulino*, n. 5/17, Doi: 10.1402/87842, pp 784-794, Società editrice il Mulino, Bologna
- Cecchi D. (ed.) (2014). *Lost. Dispersione Scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*. Milano: WeWorldOnlus. Roma: Associazione Bruno Trentin. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Don Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Don Milani L. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani. Priore di Barbiana*. Alba: San Paolo Edizioni.
- Tolomelli A., Guerzoni G. (eds.) (2017). *Per non perdere la strada. Fare rete tra teorie ed esperienze nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*. Bologna: Clueb.

## XVII.

# ONU Sustainable Development Goals, giovani generativi, formazione al lavoro

Alessandra Vischi  
*Università Cattolica del Sacro Cuore*

### 1. Sviluppo sostenibile, povertà, educazione

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" intende porre fine alla povertà e alla fame in ogni parte del mondo; combattere le disuguaglianze all'interno e fra le nazioni; dar vita a società pacifiche, giuste ed inclusive; salvaguardare in modo duraturo il pianeta e le sue risorse naturali; creare le condizioni per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità di ciascuna nazione (ONU, 2015). L'Agenda individua 17 Obiettivi (Sustainable Development Goals – SDGs) a loro volta articolati in 169 Target che considerano la sostenibilità come un processo globale riguardante aree di importanza cruciale per il futuro dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona; ciò richiede una visione integrata delle diverse dimensioni (ambientale, economico e sociale) che coinvolge tutti i Paesi – senza distinzione tra Paesi sviluppati, emergenti e in via di sviluppo – nel rispetto delle proprie peculiarità, interessa la società civile, le istituzioni, le imprese profit e no profit.

In Italia, in continuità con la risoluzione internazionale, il Ministero dell'Ambiente ha proposto la "Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (SNSvS)" che, raccordandosi con i documenti programmatici esistenti, delinea una prospettiva di sviluppo incentrata sulla sostenibilità, quale valore condiviso ed elemento chiave per affrontare le sfide globali del Paese e rappresenta un aggiornamento della "Strategia d'azione ambientale per lo sviluppo sostenibile in Italia 2002-2010". La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale. "*Educabilità e sostenibilità*: una sfida accessibile per la pedagogia, sulla scia di una consolidata sensibilità epistemologica e tematica. Il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon di-

ritto può essere definito improcrastinabile” (Malavasi, 2017b, pp. 10-11) e richiede una profonda riflessione antropologica e morale.

La sostenibilità chiama in causa l’educazione per promuovere la pace, per riconoscere la dignità umana, per delineare nuove professionalità e avversare la disoccupazione giovanile. “La pedagogia dell’ambiente e del lavoro sono strettamente correlate. La rapacità del saccheggio delle risorse naturali perpetrato negli ultimi secoli, la crescente perdita di biodiversità e l’oggettivo deterioramento globale dei suoli, dell’acqua e dell’aria impone di vivere il lavoro nel segno della cura e del rispetto verso l’ambiente. Educazione scolastica e formazione alle professioni devono essere impregnate di sana sobrietà” (Malavasi, 2017a, p. 119). “La valorizzazione della categoria della sobrietà si traduce anche in un’inedita cura per la progettazione organizzativa che può essere l’elemento di congiunzione tra crescita ed equità, efficace gestione delle risorse e sviluppo del capitale umano” (Vischi, 2017, p. 331). La riflessione pedagogica è sollecitata a ripensare la ‘densità ontologica’ della progettualità formativa in riferimento alla dignità del capitale umano e ai valori educativi della responsabilità sociale, che rappresenta un luogo emblematico per articolare il rapporto tra le forme del pensiero pedagogico e gli indirizzi del sapere socio-economico. “Per diversi aspetti, cultura d’impresa e della cooperazione, livelli d’istruzione e nuove pratiche professionali, coesione sociale e competitività non possono essere considerati tra loro disgiunti o antitetici, nell’ambito di modelli di sviluppo sobri e sostenibili. Educare alla sobrietà implica realizzare un’apertura al futuro senza illusioni “rapaci” verso il pianeta, lungi da intenzioni egoistiche verso gli altri” (Vischi, 2017, p. 331).

## 2. Sostenibilità, lavoro

La sostenibilità riguarda ogni ambito dell’azione umana e influisce su modalità e forme del lavoro: anche sotto la spinta negli ultimi anni della *circular economy*, i cosiddetti *green jobs* rappresentano un contesto occupazionale di particolare rilevanza. Nel 2017 in Italia, ad esempio, 209mila aziende hanno investito sulla sostenibilità e l’efficienza, con una quota sul totale (15,9%) che ha superato di 1,6 punti percentuali i livelli del 2011 (14,3%) (Fondazione Symbola 2017). A fronte di un contesto occupazionale positivo occorre però rilevare che permane alto il numero dei Neet (Not in Education, Employment or Training), un fenomeno che riguarda i giovani e che genera una legittima preoccupazione. L’incidenza dei Neet in Italia è più elevata rispetto agli altri Paesi europei. L’OECD (2017), evidenzia che la percentuale di Neet in Italia

è pari al 26%, quasi il doppio della media OECD (14%). Un altro elemento che richiede attenzione, anche da parte della pedagogia, è la disoccupazione giovanile: in Italia, a marzo 2018, è pari al 31,7% (cfr. [www.istat.it](http://www.istat.it)). Di fronte alla situazione lavorativa odierna che preoccupa per difficoltà, iniquità, mancanza di prospettive convincenti per i giovani, l'Agenda 2030 propone, attraverso l'obiettivo n. 8, di "incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti". Ciò significa che le imprese possono contribuire a sostenere la crescita economica e raggiungere standard più alti di produttività economica attraverso la diversificazione, il progresso tecnologico e l'innovazione, la promozione di "politiche orientate allo sviluppo, che supportino le attività produttive, la creazione di posti di lavoro dignitosi, l'imprenditoria, la creatività e l'innovazione, e che incoraggino la formalizzazione e la crescita delle piccole-medie imprese, anche attraverso l'accesso a servizi finanziari" (ONU, 2015).

Nel rispetto dell'ambiente si rende necessario, per la sopravvivenza delle persone e del pianeta, migliorare progressivamente l'efficienza globale nel consumo e nella produzione di risorse. "Garantire entro il 2030 un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per donne e uomini, compresi i giovani e le persone con disabilità, e un'equa remunerazione per lavori di equo valore" divengono traguardi essenziali anche per avversare la disoccupazione giovanile e il fenomeno dei Neet che connota l'Italia, sia per un "degiovanimento" demografico, sia per "una riduzione di peso e ruolo dei giovani nella società e nel mondo del lavoro" (Rosina, 2015, p. 9), i quali sono più spettatori che protagonisti; "lo spreco del potenziale dei giovani e la svalutazione del loro capitale umano rappresentano la peggiore sconfitta dell'Italia in questa prima parte del XXI secolo. Una sconfitta che impoverisce il presente e corrompe la qualità del futuro" (Rosina, 2015, p. 10).

### 3. Formazione, giovani eredi e innovatori

La sostenibilità, il fenomeno dei Neet e della disoccupazione giovanile chiamano in causa le imprese "ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte per diventare generative e promuovere processi trasformativi per avversare iniquità e disuguaglianze, per concorrere al miglioramento della qualità della vita umana, per delineare inedite professionalità e modalità produttive di lungo periodo" (Vischi, 2018, p. 213). Tutto è connesso. Politiche per lo sviluppo, gestione delle risorse umane, lavoro, dinamiche imprenditoriali.

Il lavoro deve essere "libero, creativo, partecipativo e solidale" (Francesco,

2013) e divenire “esperienza antropologicamente significativa; riveste un ruolo centrale nella vita delle persone. Peculiare attività umana, esso coinvolge il *pathos*, il *logos* e l’*ethos* della persona, è territorio di autentica realizzazione di sé che mette alla prova bisogni, desideri, progetti, competenze, identità. [...] Il luogo di lavoro è legittimamente tematizzabile come spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità e formazione” (Fabbri, Rossi, 2010, p. 11). Non v’è dubbio che la pedagogia, impegnata a riflettere sull’educabilità della persona e sui contesti in cui la formazione si svolge, debba occuparsi, *iuxta propria principia*, del lavoro e dell’organizzazione, quali temi che implicano la rilevanza del profitto economico, innovazione, valorizzazione di ogni singola persona, perseguimento del bene comune.

La pedagogia del lavoro “è sempre riflessione-problematizzazione intorno al rapporto soggetto-lavoro nelle sue diverse coniugazioni sia in chiave storica che di analisi-rilevazione delle dimensioni situazionali osservabili in sede di ricerca empirica”, come “orientamento euristico e prassico di possibile grande futuro” (Alessandrini, 2012, p. 56).

Scuole e università, in dialogo con l’impresa, possono promuovere il superamento della “società dei diseguali” (Piketty, 2015), secondo una prospettiva di azione e di ricerca generativa; considerare in modo critico i temi del lavoro e della formazione dei giovani (Bertagna, 2011). Individuare modelli e processi formativi nel segno della sostenibilità agevola la delineazione di inedite professionalità e competenze *green*, per formare giovani eredi ed innovatori, competenti e motivati. “L’aspetto più preoccupante per un giovane oggi è ‘essere sdraiato’ e non desiderare. Solo un desiderio forte può infatti mettere in moto e motivare lo sforzo per risalire la scala del talento investendo con forza ed energia in una dimensione vocazionale e professionale. E senza quello sforzo e quelle energie non si sviluppano competenze e si finisce risucchiati nel gorgo della competizione a bassa qualifica o con le macchine” (Becchetti, 2018). Scuola e università sono chiamate a “coltivare, con un impegno educativo adeguato, la tensione alla realizzazione di sé in tutte le dimensioni dell’essere personale” (Bellingreri, 2006, p. 193); a “valorizzare il talento” poiché le competenze aumentano la possibilità di occupabilità e prosperità; ad esaltare il “potenziale personale formativo” inteso come “l’insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona” (Margiotta, 2017, pp. 143-146). I giovani devono sentirsi attesi ad un riscatto come innovatori, capaci di “far fruttare” i propri saperi per progettare uno sviluppo sostenibile e pienamente umano.



## Bibliografia

- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la Formazione. *Education Sciences & Society*, 3: 55-72.
- Becchetti L. (2018, February 18). *Questo tempo, il nostro Paese. Generativi adesso*. Avvenire. In <<https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/generativi-adesso>> (ultima consultazione 25/05/2018).
- Bellingreri A. (2006). *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Fabbri L., Rossi B. (2010). Introduzione. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 11-14). Milano: Guerini.
- Francesco (2013). *Esortazione apostolica Evangelii gaudium*.
- Malavasi P. (2017a). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2017b). Introduzione. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 9-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: Franco Angeli.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017. OECD INDICATORS*. In <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1527510618&id=id&accname=guest&checksum=9A386F43F4EFDF00690695F681A697D6>> (ultima consultazione 25/05/2018).
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <[https://www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_ITA.pdf](https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf)> (ultima consultazione 25/05/2018).
- Piketty T. (2015). *L'économie des inégalités*. Paris: La Découverte.
- Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Symbola (2017). *GreenItaly. Rapporto 2017*. In <[http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2017\\_1509970511.pdf](http://www.symbola.net/assets/files/GreenItaly%2017_1509970511.pdf)> (ultima consultazione 25/05/2018).
- Vischi A. (2018). Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale. *Pedagogia Oggi*, 1: 213-227.
- Vischi A. (2017). Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 320-333). Milano: FrancoAngeli.

