

Giovani e mercato del lavoro

Orientamento, supporto,
intervento nell'ambito dell'occupabilità

a cura di Tiziana Di Palma, Anna Grimaldi,
Giancarlo Ragozini, Maura Striano



Sociologia

FrancoAngeli
OPEN ACCESS





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Giovani e mercato del lavoro

Orientamento, supporto,
intervento nell'ambito dell'occupabilità

a cura di Tiziana Di Palma, Anna Grimaldi,
Giancarlo Ragozini, Maura Striano



Sociologia

FrancoAngeli

OPEN ACCESS



Il volume e le ricerche in esso presentate sono stati realizzati nell'ambito delle attività del progetto Osservatorio Regionale delle Politiche Giovanili - Università di Napoli "Federico II", finanziate con fondi POR Campania FSE 2014-2020 (DGR n. 87 del 08/03/2016; DGR n. 462 del 02/08/2016; DGR n. 586 del 25/10/2016; CUP: B49D17000390008).

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	pag.	9
Dall'occupazione all'occupabilità: passaggi semantici, nuovi paradigmi ed evoluzione delle politiche del lavoro in Italia e in Europa , di <i>Giustina Orientale Caputo</i>	»	11
Introduzione	»	11
Dal Rapporto Delors al <i>workfare</i>	»	12
L'occupabilità e il concetto di attivazione	»	15
Modello scandinavo e modello anglosassone: le due vie delle politiche attive	»	17
<i>Flexicurity</i> e occupabilità	»	19
Conclusioni	»	22
Bibliografia	»	23
L'education per l'occupabilità: quali possibili strategie? , di <i>Maura Striano, Anna Grimaldi, Giancarlo Ragozini</i>	»	25
Gli scenari internazionali e la "learning economy"	»	25
Gli scenari della formazione in Italia tra dicotomie e problemi strutturali	»	28
Margini e fattori di rischio per la dispersione	»	31
Il mercato del lavoro italiano	»	38
Uno sguardo all'istruzione universitaria	»	41
Il modello Pe.S.C.O.	»	44
Bibliografia	»	46
Competenze per l'occupabilità: una prospettiva disposizionale , di <i>Michele Pellerey</i>	»	48
Introduzione	»	48

Studi internazionali relativi alle dimensioni fondamentali dell'occupabilità	pag.	50
Un quadro di riferimento generale	»	52
Competenza e disposizioni interne stabili	»	55
Un concetto di occupabilità come insieme integrato di disposizioni interne	»	56
Le hard skills generiche come disposizioni	»	57
Le hard skills specifiche come disposizioni	»	59
Soft skills come disposizioni	»	62
Sull'interpretazione delle competenze elementari come fondamento dell'occupabilità	»	64
Due disposizioni oggi indispensabili	»	66
Conclusioni	»	70
Bibliografia	»	72
Occupabilità: dal paradigma culturale all'indice personale , di <i>Anna Grimaldi</i>	»	74
Premessa: lo scenario di riferimento	»	74
L'indice individuale di occupabilità	»	79
Da AVO al progetto professionale: il percorso orientativo sull'occupabilità	»	88
Bibliografia	»	99
Il percorso di Promozione dell'Occupabilità del Centro di Ateneo SINAPSI. "I laboratori Interattivi SPO" , di <i>Maura Striano, Marianna Capo</i>	»	102
Il Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" e la Sezione Promozione dell'Occupabilità	»	102
Percorsi e strumenti per favorire l'occupabilità: il lavoro della Sezione SPO	»	104
Il Laboratorio di Promozione dell'Occupabilità	»	106
Dall'immagine metaforica alla narrazione del vissuto esperienziale...	»	112
Dalla mappa delle competenze alla bussola dei luoghi di apprendimento...	»	120
Dai luoghi di apprendimento alla trama della propria esperienza di vita. Considerazioni generali sul percorso di Digital Storytelling	»	122
Prospettive di sviluppo	»	124
Bibliografia	»	125

**Occupability e Costruzione di carriera. Indicatori
psicosociali dei giovani campani: uno studio,**

di *Tiziana Di Palma, Giancarlo Ragozini*

	pag.	128
Introduzione	»	128
Contesto italiano	»	129
Contesto campano	»	130
La ricerca	»	131
Risultati	»	134
Discussione e conclusioni	»	136
Bibliografia	»	137

Identità vocazionale e costruzione di carriera:

il modello di Porfeli, di *Erik Porfeli, Tiziana Di Palma,*

Luigia Simona Sica

	»	139
Introduzione	»	139
La prospettiva dei “Sistemi Evolutivi”	»	141
La componente motivazionale	»	143
Il modello della Vocational Identity	»	144
Identità vocazionale in Italia	»	147
Indicazioni per l’intervento	»	149
Considerazioni conclusive	»	150
Bibliografia	»	150

Gli autori

	»	153
--	---	-----

Introduzione

Da tempo, oramai, il termine occupabilità è divenuto protagonista del dibattito pubblico sulle politiche attive del lavoro, della formazione e dell'inclusione sociale. Con questo termine si fa riferimento alle capacità del soggetto di rendersi maggiormente appetibile al mercato del lavoro ed essere capace di mettere in atto diverse strategie che facilitino il mantenimento del lavoro stesso. In un mercato del lavoro sempre più caratterizzato dalla quasi assenza di percorsi di carriera lineari e continuativi e da contratti sempre più atipici che, di fatto, facilitano la discontinuità e il cambiamento di ruoli e mansioni in misura più frequente rispetto al passato, la responsabilità occupazionale si sposta dal sistema all'individuo al quale è richiesto di potenziare il proprio profilo di occupabilità con il supporto dello stato e delle politiche attive del lavoro.

Per tentare di rispondere alle nuove sfide del mercato del lavoro, il tema dell'occupabilità è stato ampiamente sviluppato con il contributo di diverse discipline, che includono la psicologia, la pedagogia, la sociologia e l'economia. Ricordiamo, infatti, che, come messo in evidenza dalla Grimaldi (vedi capitolo 4), il tema dell'occupabilità può essere affrontato in almeno 3 principali ambiti che, di fatto, possono coinvolgere figure differenti: orientamento, formazione e lavoro.

Allo stesso modo, il presente volume raccoglie riflessioni teoriche e risultati di indagini empiriche svolte da ricercatori qualificati di varia provenienza e con un carattere fortemente multidisciplinare. Parte delle ricerche sono state sviluppate nell'ambito delle attività dell'Osservatorio delle Politiche Giovanili della regione Campania.

Nel dettaglio, il primo capitolo a cura di Giustina Orientale Caputo cerca di ricostruire brevemente la storia recente delle politiche del lavoro e di individuare quali ne sono stati i presupposti, gli obiettivi, le differenze fra i diversi mercati del lavoro e i diversi sistemi di welfare. Il capitolo prosegue poi con l'analisi dei concetti di occupabilità e flexsecurity negli interventi di politiche del lavoro e di politiche sociali, illustrando le scelte italiane in merito.

Il secondo capitolo, a cura di Anna Grimaldi, Giancarlo Ragozini e Maura Striano, si occupa del tema dell'education nell'ambito dell'occupabilità offrendo una riflessione sulle strategie da adottare in termini educativi per facilitare l'accrescimento del potenziale di occupabilità individuale. A partire da un'analisi statistica degli studenti italiani e dei dati occupazionali, anche in riferimento agli obiettivi di istruzione e formazione ET 2030, il contributo presenta una riflessione sulle difficoltà che soprattutto i giovani incontrano nell'inserimento nel mercato del lavoro. Una riflessione a cui si auspica segua un progetto politico volto a migliorare la qualità dei sistemi italiani dell'education anche in riferimento alle politiche per l'orientamento al fine di favorire l'integrazione e la formazione di cittadini attivi e responsabili e di promuovere la valorizzazione del capitale umano per il benessere individuale e sociale.

Il terzo capitolo, a cura di Michele Pellerey, approfondisce quali sono le competenze che delineano un profilo di occupabilità sia in termini di hard che di soft skills in relazione al contesto attuale caratterizzato da una forte digitalizzazione e così detto di industria 4.0.

Il quarto capitolo, a cura di Anna Grimaldi, propone una riflessione sulla necessità di avere un modello concettuale validato e condiviso sul quale basare strumenti adeguati a poter avere una stima e quindi poter favorire il potenziale di occupabilità individuale.

Il quinto capitolo, a cura di Maura Striano e Marianna Capo, presenta i servizi di orientamento e supporto all'occupabilità a cura del centro di ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" di Napoli, in particolare del Servizio di Promozione dell'Occupabilità.

Il sesto capitolo, a cura di Tiziana Di Palma e Giancarlo Ragozini, presenta i risultati di uno studio empirico realizzato nell'ambito delle attività di ricerca dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili della Regione Campania con studenti di scuola media superiore delle 5 provincie campane.

Infine, il volume raccoglie una serie di contributi di Erik Porfeli che nel corso dei suoi studi si è occupato in particolar modo dei processi di costruzione di carriera e di identità vocazionale. La traduzione dei contributi è a cura di Tiziana Di Palma e Luigia Simona Sica.

Dall'occupazione all'occupabilità: passaggi semantici, nuovi paradigmi ed evoluzione delle politiche del lavoro in Italia e in Europa

di *Giustina Orientale Caputo*

Introduzione

Il nuovo millennio si è aperto con profondi mutamenti nelle economie e nel mercato del lavoro dei paesi europei, in conseguenza di una crisi economica e finanziaria pesante che ha avuto durata e esiti anche molti diversi a seconda dei paesi. Tuttavia, in generale a fronte di persistenti ed elevati tassi di disoccupazione e di povertà, ma soprattutto in uno scenario di “una politica di coesione che appare sempre più informata dalla logica della competitività e della crescita economica, più che da quella della solidarietà” (Vesan e Corti, 2019, 366), le politiche di intervento sociali e del lavoro vengono decisamente orientate in una direzione più attiva. Tali politiche sono state, e sono, caratterizzate da almeno un paio di elementi nuovi: in primo luogo la crescente importanza che viene attribuita ai servizi atti a gestire l'incontro fra domanda e offerta di lavoro ossia i Servizi Pubblici per l'Impiego (SPI) cui si attribuiranno da un certo momento in poi sempre più funzioni e risorse fino ad affidare loro l'erogazione dei benefici economici (saldando in questo modo sempre più la disciplina del lavoro con quella degli ammortizzatori sociali) e dall'altro un aumento della pressione sui beneficiari (con relative sanzioni) affinché essi entrino nel mercato del lavoro. Secondo alcuni studiosi si è trattato di un reindirizzo delle politiche (Bonoli 2012) che ha riguardato tutti i paesi europei a cui in realtà abbiamo assistito fin dagli anni Novanta anche se il principio dell'attivazione e l'introduzione di politiche attive in Europa hanno una storia più antica e di impianto diverso (Rizza Scarano 2019), a cui faremo riferimento.

Per comprendere meglio come e perché il nostro paese, all'interno di un orientamento europeo più generale, abbia scelto questa direzione, è forse opportuno ricostruire brevemente la storia recente delle politiche del lavoro e individuare quali sono i presupposti su cui esse si basano, quali gli obiettivi, quali le differenze fra i diversi mercati del lavoro e i diversi sistemi di

welfare state nazionali. Si analizzeranno poi di seguito nel merito i concetti di occupabilità e flexsecurity che sono diventate le parole chiave degli interventi di politiche del lavoro e sociali e si illustrerà la situazione come sempre eccentrica delle scelte italiane in materia.

Dal Rapporto Delors al *workfare*

A volerne ripercorrere le tappe principali che hanno portato alle scelte odierne in materia sociale e del lavoro non si può non partire dal 1993, quando, a seguito del peggiorare dei principali indicatori del mercato del lavoro – soprattutto un elevato livello di disoccupazione generale –, il Consiglio europeo e gli Stati membri dell’Unione europea si pongono l’obiettivo di affrontare in maniera congiunta – pur coscienti delle profonde differenze nazionali – il problema di accrescere i livelli di occupazione. Il 1993 è l’anno in cui viene pubblicato il Libro Bianco sul lavoro di Delors *Crescita, competitività, occupazione* (1993) in cui la Commissione europea indica per la prima volta la necessità di una strategia comune per affrontare la questione della disoccupazione e trasformare la crescita in occupazione. Attenta l’analisi dei diversi problemi dei singoli mercati del lavoro dell’Unione e diversi e interessanti gli obiettivi che la Commissione si pone, ma l’aspetto che va sottolineato è che il cuore centrale della proposta avanzata sta in una politica che più che sul lato della domanda di lavoro – di tipo fiscale o monetario che si teme potrebbe avere effetti negativi e ripresa dell’inflazione – debba agire sul fronte dell’offerta di lavoro.

In sostanza le istituzioni comunitarie fin dal Libro Bianco di Delors hanno indicato nelle politiche attive del lavoro (Active Labour Market Policy, ALMP) la strategia per affrontare la disoccupazione in Europa, in particolare quella di lunga durata e giovanile. Le ALMP sono rappresentate da tutti quei servizi o misure utili per adattare le caratteristiche dell’offerta di lavoro alla domanda di lavoro, con l’obiettivo univoco di innalzare il tasso di occupazione (Isfol 2014, 5). Dunque, è l’offerta e non la domanda a costituire il pressoché esclusivo interesse delle politiche da questo momento in poi, mentre solo un accenno ad interventi dal lato della domanda si ritrova in materia di servizi di assistenza ai datori di lavoro per la selezione e l’assunzione.

Si pongono in questo modo le basi, fin dai primi anni Novanta dunque, per un deciso cambio di orientamento non solo delle politiche del lavoro ma del complessivo atteggiamento degli Stati nei confronti dell’intera materia della protezione sociale, dei cittadini, della forza lavoro e dei soggetti svantaggiati e a maggiore rischio. Un atteggiamento che continuerà, prati-

camente immutato, fino ai giorni nostri, che ritiene essenziale al fine di migliorare le performance dei mercati del lavoro agire sulla maggiore responsabilizzazione dei singoli, in generale sulla valorizzazione del capitale umano e dunque sulla formazione e le competenze, lungo tutto il periodo della vita attiva, con l'obiettivo di "imparare a imparare per tutto il corso della vita". Un atteggiamento che accanto ai vantaggi presenta tuttavia molte ombre e che di fatto tende a "scaricare addosso" al disoccupato responsabilità che andrebbero piuttosto ascritte agli andamenti complessivi del mercato del lavoro (Fasano 2013; Cortese 2002).

Ma torniamo all'evoluzione delle politiche. Nel novembre del 1997 per la prima volta viene definita una Strategia Europea per l'Occupazione (SEO). Essa, pur non ponendosi in maniera prescrittiva e sanzionatoria nei confronti dei singoli paesi, fissa quattro pilastri che dovranno orientare le scelte nazionali. Per affrontare e innalzare i livelli di occupazione, si afferma, occorre puntare su *imprenditorialità, adattabilità, pari opportunità e occupabilità* della forza lavoro. E l'occupabilità farà dunque quasi per la prima volta la sua comparsa in documenti ufficiali. Non passano che pochi anni e nel 2003 la strategia europea, che non mostra di avere prodotto effetti significativi fino a quel punto, viene riformulata in altri tre obiettivi: *piena occupazione, miglioramento della qualità e della produttività del lavoro e rafforzamento della coesione e dell'inclusione sociale*¹ (Regolamento europeo 2006). Ma nel 2000 ci si era posti in parallelo, anche in questo caso quale priorità, un altro obiettivo per il decennio, da raggiungere entro il 2010: che quella europea diventasse "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" (Consiglio europeo 2000).

Siamo ormai ad anni più recenti e così nel 2010, non avendo raggiunto gli obiettivi prefissati, la Commissione europea aggiunge per il programma EU 20-20 i seguenti tre obiettivi: *una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza, il coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa, un'economia competitiva interconnessa e più verde* (Comunicazione (COM (2010)). L'indubbia attrattività di queste mete e la visione ampia dei diversi obiettivi indicati di volta in volta non può essere negata, così come non può essere negata la propensione a considerare diverse dimensioni del fenomeno. Tuttavia, è sembrato che nel corso di questi vent'anni l'Europa si sia preposta di intervenire sugli squilibri dei mercati del lavoro non più con l'obiettivo di favorire l'inclusione, ma progressivamente privi-

¹ Il Regolamento Europeo n.1081/2006 ridefinisce la mission del FSE e tra le principali finalità figurano quelle qui riferite sul lavoro.

legiando la dimensione di vigilanza sui comportamenti dei soggetti, poveri e disoccupati, subordinandone l'accesso alle prestazioni alla disponibilità al lavoro. In questo cambio radicale di atteggiamento sembra rintracciabile una matrice mai sopita nella storia degli interventi sociali e contro la disoccupazione – dalla fine del Diciottesimo secolo fino a oggi – che tende, nei periodi di innalzamento dei livelli di disoccupazione o povertà e in presenza di risorse scarse, a cercare criteri di esclusione dai benefici, che prova a definire confini sempre più netti fra poveri meritevoli e poveri non meritevoli, fra veri e falsi disoccupati e fra disoccupazione volontaria e disoccupazione involontaria. Insomma, un processo di colpevolizzazione delle vittime e di trasferimento delle responsabilità come se il problema non fosse piuttosto l'esiguità delle risorse economiche da elargire, la scarsità di domanda di lavoro, la povertà dei tessuti produttivi, la mancanza di investimenti pubblici e privati e di una politica industriale e del lavoro di più ampio respiro.

E così mentre i sistemi di protezione sociale passavano dal principio “dell'aver diritto” a quello del “doversi meritare” la protezione sociale dello Stato, passando cioè da un sistema di *welfare* a uno di *workfare*, nel frattempo le scelte economiche e quindi di riflesso le indicazioni di regolamentazione dei mercati del lavoro di quasi tutti i paesi europei si orientavano definitivamente verso politiche di flessibilizzazione in seguito alle quali si registravano – i dati lo mostrano in maniera evidente – una precarizzazione del mercato del lavoro, una diffusione di lavori poveri, occasionali, a basso o nessun contenuto formativo, temporanei, malpagati e poco garantiti e si assisteva anche in Europa a una diffusione, mai registrata in precedenza, dei cosiddetti *working poors*, oltre che ad una diminuzione media dei salari e ad una restrizione senza precedenti dei diritti del lavoro.

Insomma non solo non siamo stati capaci di raggiungere la piena occupazione (obiettivo velleitario ma che l'Unione europea ancora si poneva, come abbiamo visto, nelle direttive del 2003), ma non siamo stati né più in grado di affrontarne le cause né più capaci di definire strategie e piani contro la disoccupazione strutturale, di massa e di lunga durata, fenomeni che sono tornati ad affliggere l'Europa a partire dagli anni Novanta, così come era avvenuto durante gli anni Trenta (Orientale Caputo, 2009). Ma se da quella crisi mondiale l'Europa dopo la seconda guerra mondiale era uscita con la creazione di un sistema di welfare state e di protezione sociale come nessun altro continente ha mai avuto, inaugurando i cosiddetti Trenta gloriosi, a partire dagli anni Ottanta i governi nazionali europei hanno avuto una diffusa tendenza neoliberista, hanno smesso cioè di credere che fosse compito del soggetto pubblico investire in occupazione, definire le condizioni e anche creare direttamente occupazione, e hanno invece cominciato a

lavorare sul lato dell'offerta di lavoro, sulle loro caratteristiche oltre che sulla loro responsabilità.

Non è stata più l'occupazione e la sua crescita l'oggetto delle politiche pubbliche, quanto piuttosto il capitale umano, la sua valorizzazione, la capacità più o meno autonoma dei soggetti di rendersi capaci di essere occupati. E così lì dove i governi non sono stati in grado di raggiungere adeguati livelli di occupazione e di creare le condizioni per crearla, si è individuata nell'occupabilità il nuovo obiettivo, con un trasferimento significativo di responsabilità dal pubblico al privato, dal collettivo al singolo, dallo Stato ai cittadini.

L'occupabilità e il concetto di attivazione

Che cosa dunque abbiamo inteso con occupabilità e quando abbiamo abdicato alla occupazione in cambio della occupabilità?

Con occupabilità si indica generalmente la capacità dei soggetti di saper cercare, trovare e mantenere un'occupazione, dunque essa è ritenuta una abilità dei soggetti che va – secondo gli orientamenti più recenti delle istituzioni europee che l'hanno indicato come uno dei pilastri della strategia europea per l'occupazione – accresciuta, affinata, insegnata al limite. Essa dunque misura e mette in gioco tutto il bagaglio di conoscenze, abilità e competenze possedute dai soggetti e dunque è sulla formazione che si deve puntare per ottenere per i soggetti il massimo della loro disponibilità al lavoro. Ma occupabilità, specifica il Dizionario della lingua italiana Treccani, in cui dunque il termine è entrato a pieno diritto, significa anche sostanzialmente “che le caratteristiche di qualificazione e di costo d'uso dell'offerta di lavoro devono essere tali da poter soddisfare le esigenze e le compatibilità dal lato della domanda di lavoro dipendente espressa dalle imprese o dalla domanda di servizi vari da parte degli indipendenti o autonomi” (Dizionario Treccani).

Ma il sottinteso peggiore dell'introduzione del concetto di occupabilità risiede nel fatto che la causa ultima del malfunzionamento dei mercati del lavoro soprattutto dei fenomeni di disoccupazione, sottoccupazione e lavoro sommerso viene individuata nella carenza di una manodopera di qualità, nella scarsa corrispondenza fra percorsi formativi e fabbisogni del sistema economico, in un costo eccessivo della forza lavoro rispetto alla sua produttività e infine nei più rilevanti fenomeni di *mismatch* fra domanda e offerta di lavoro. Appare evidente che se questa è l'analisi – e in questo non tutti gli studiosi concordano – la formazione, ossia la necessità di fornire nuova riqualificazione a una forza lavoro anche adulta e il miglioramento della

funzione pubblica dell'intermediazione fra offerta e domanda di lavoro diventano obiettivi prioritari se non esclusivi delle politiche del lavoro in un evidente processo di slittamento fra cause e effetti dei fenomeni. Sono dunque i soggetti inadatti al sistema, non il sistema incapace di rispondere alle loro esigenze. E così questo nuovo paradigma comporta che i soggetti siano tenuti a formarsi per tutta la vita (*Long Life Learning*), a puntare sul potenziamento di se stessi (*empowerment*) o meglio alla propria adattabilità al sistema.

Le politiche per l'attivazione (definite "ALMP", *Activation Labour Market Policies*) vengono formulate per la prima volta in Svezia fra gli anni '40 e gli anni '50 da due economisti di provenienza sindacale, Gosta Rehn (indicato come il padre del modello svedese) e Rudolf Meidner. Il modello da loro ideato si pone l'obiettivo di raggiungere l'equità nella redistribuzione del reddito, della piena occupazione sostenibile e della modernizzazione dell'industria svedese, incentivando produttività e tecnologia. Già nei decenni successivi e nella stessa Svezia queste politiche cominciano a trasformarsi, di lì a poco vengono adottate e anche qui adeguate in altri Paesi, come in Germania negli anni Sessanta, in Francia negli anni Ottanta, e in Danimarca negli anni Novanta. In Italia seguiamo un modello di intervento che dedica risorse e attenzione quasi esclusivamente alle politiche passive (quasi esclusivamente di tipo protettivo nei confronti di maschi adulti fuoriusciti dal sistema produttivo) e praticamente nessuna alle politiche attive (Gualmini Rizza 2013).

Dunque, parliamo di politiche che nel nord dell'Europa sono state fin dal dopoguerra assunte come guida degli interventi, ma il loro impianto originario era caratterizzato – è bene sottolinearlo – da un principio assolutamente inclusivo, pur rimando centrale che l'intervento pubblico dovesse stimolare i lavoratori e tendere all'innalzamento del loro capitale umano. La logica delle politiche attive svedesi era essenzialmente tesa a favorire la reintegrazione dei soggetti svantaggiati nel mercato del lavoro, poiché l'idea di fondo era che il lavoro costituisse il migliore mezzo per favorire l'integrazione e la riduzione della povertà, mentre era del tutto estraneo a esso l'idea del controllo dei comportamenti dei soggetti, della condizionalità per l'accesso alle prestazioni sociali o ai benefici economici (Marocco 1993).

In realtà ancora negli anni Settanta del secolo passato, in Europa i livelli di sostegno e di benefici erano particolarmente elevati e attenti ai bisogni dei soggetti e – come è stato detto – i "programmi di sostegno al reddito fra i più generosi al mondo (pensioni di anzianità e invalidità, assicurazione contro la disoccupazione)" (Bonoli 2012, 368).

Sembrava dunque che il carattere scandinavo degli interventi di welfare avesse pervaso buona parte degli interventi in Europa, ma verso la fine de-

gli anni Ottanta, da un lato per il peggiorare delle condizioni economiche e dall'altra per l'ascesa (sia in Europa che negli Stati Uniti) di governi più fortemente orientati verso il mercato, si afferma un approccio di tipo anglosassone "ove è privilegiato, a scapito degli obiettivi di innalzamento del capitale umano, la finalità di inclusione nel mercato del lavoro (cd. *work first*)" (Bonoli 2012, 368). Si contrappongono in altre parole da un lato le priorità di un investimento nel capitale umano e dall'altra le politiche di attivazione basate sull'incentivazione. Le nuove politiche del lavoro basate dunque su questa necessità di attivazione dei soggetti possono essere considerate scrive Bonoli "una risposta alla nuova tipologia di problemi emersi dalla post-industrializzazione" (Ivi). Le nuove politiche attive del lavoro o meglio il processo di reindirizzamento di esse degli anni Novanta, arrivano infatti quando il mercato del lavoro appare ovunque profondamente mutato, con quasi ovunque elevati livelli di disoccupazione generali (e in alcune aree per alcuni gruppi di soggetti in particolare) di povertà e precarietà, quando si registrano debiti pubblici insostenibili e se ne attribuisce a torto le cause al troppo dispendioso *modello sociale europeo* di protezione e assistenza (si veda a tale proposito lo splendido intervento di denuncia di questa mistificazione a opera di Luciano Gallino nel 2012²).

Modello scandinavo e modello anglosassone: le due vie delle politiche attive

Esistono dunque due maniere di essere delle politiche attive: quelle indirizzate al mercato del lavoro e quelle viste come investimento in capitale umano. O anche, come è stato detto, "positive" e "negative" activation policies. E di conseguenza esistono diverse accezioni dell'attivazione: in senso "liberal", essa tende a concentrarsi sul modo attraverso cui spingere i disoccupati a rientrare nel mercato, accentuando la condizionalità dei benefici erogati, dall'altro l'accezione più "universalistica", punta ancora sullo sviluppo delle competenze e la qualità dell'occupazione.

² L'espressione modello sociale europeo suona un po' astratta, ma è ricca di significati concreti. Essa designa un'invenzione politica senza precedenti, forse la più importante del XX secolo. Essa significa che la società intera si assume la responsabilità di produrre sicurezza economica e sociale per ciascun singolo individuo, quale che sia la sua posizione sociale e i mezzi che possiede. Produrre sicurezza economica richiede la costruzione di sistemi di protezione sociale avendo in vista una serie di eventi che possono sconvolgere in qualsiasi momento la vita di ciascuno. Sono la malattia, l'incidente, la disoccupazione, la povertà, la vecchiaia (la quale non arriva all'improvviso, ma nel suo corso tutti gli altri eventi possono rivelarsi assai più gravi) Gallino, 2012, 15)

E ancora. Da un lato l'impianto tradizionale – che secondo alcuni studiosi danesi nonostante gli attacchi sopravvive ancora – viene definito di tipo “offensive *workfare*”, e si contrappone al *workfare* punitivo di tipo americano. Come si è detto il primo è mosso dall'imperativo della tutela sociale non solo durante la disoccupazione ma complessivamente e intende la politica di attivazione come investimento pubblico sull'accrescimento professionale delle persone, sull'empowerment dell'individuo e l'innalzamento delle sue competenze. Perché in ultima istanza il modello danese punta alla maggiore inclusione possibile, a una partecipazione attiva alla vita politica, sociale ed economica del paese. Si debbono dunque creare i presupposti per una reale inclusione sociale del soggetto e questo lo si può perseguire anche tramite il lavoro. Questo modello di politiche di attivazione inoltre – e questo appare come un dato essenziale a nostro avviso – non ha come obiettivo quello della risoluzione della disoccupazione, ma quello di essere un intervento di inclusione. Saranno le scelte macroeconomiche a combattere e affrontare le questioni della mancanza di lavoro.

L'altro approccio, quello che viene definito di *workfare* di tipo anglosassone, invece, in qualche modo pone lo Stato e i disoccupati su due fronti opposti, a volte contrapposti; da un lato lo Stato che eroga allo stesso modo politiche attive e politiche passive e ha il compito di individuare le colpe del disoccupato, responsabile fino a prova contraria se non addirittura colpevole della sua condizione di escluso o non ancora nel mercato del lavoro. In questo modo lo Stato controllando chi merita e chi non merita contiene la spesa previdenziale e individua i beneficiari fra coloro disposti ad accettare qualsiasi tipo di lavoro e formazione.

In questo secondo modello si è completamente compiuto il disegno del trasferimento dell'onere della condizione dallo Stato al disoccupato. La creazione di occupazione, in maniera diretta o indiretta – iniziale compito delle politiche attive del lavoro (Gualmini e Rizza 2013) almeno di impianto scandinavo – scompare assieme all'obiettivo della piena occupazione. Scopo delle politiche diviene dunque non più l'inclusione dei soggetti ma la facilitazione al loro reingresso nel mercato attraverso l'adozione di diverse combinazioni di strumenti. Ciò accade anche per l'indirizzo sempre più esplicito delle istituzioni europee che attribuiscono alle politiche attive del lavoro e alle istituzioni preposte a gestirle (i Servizi pubblici per l'impiego (Spi), ruoli sempre più rilevanti.

In realtà nello spingere verso l'introduzione di maggiore flessibilità nel mercato del lavoro l'Unione europea ha fin dagli anni Novanta mostrato grande ambiguità. Da un lato ha infatti fatto esplicitamente riferimento e invitato i diversi Stati ad adeguarsi al modello di *flexicurity* danese – un sistema di grande equilibrio fra flessibilità della contrattazione e sicurezza

garantita ai lavoratori – ma di fatto ha sostenuto un tipo di *workfare* che ha mostrato molte più affinità con il sistema punitivo di origine statunitense che non con quello inclusivo scandinavo.

Flexicurity e occupabilità

Il termine *flexicurity* viene utilizzato per la prima volta verso la metà degli anni Novanta dal sociologo olandese Hans Adriaansens, successivamente adottato nel dibattito accademico e utilizzato per la prima volta dal governo social democratico danese nel 1993. Non esiste una definizione unica di *flexicurity*, persino i suoi primi utilizzatori la definiscono talvolta come un tipo di politica che lo Stato può adottare in alternativa ad altre, tal altra come una condizione del mercato del lavoro, nella quale si raggiunga un determinato grado di equilibrio tra differenti fattori.

La fortuna del concetto di *flexicurity* è stata certamente per buona parte dovuta alla rassicurazione che esso conteneva per cui sembrava possibile salvare al contempo le esigenze del mercato (e dunque della domanda di lavoro che voleva avere crescente libertà nei modi e nei tempi di utilizzazione della forza lavoro) e dall'altra preservare la richiesta di sicurezza sociale che le classi meno ambite esprimevano. La *flexicurity* è un ossimoro in cui si è scelti di credere, mentre nella realtà e nella maggior parte dei casi la dimensione della sicurezza restava e resta per lo più subordinata a quella della flessibilità, in alcuni casi in maniera particolarmente rilevante fino a non potersi certo parlare di felice connubio fra le due dimensioni. È il caso emblematico del nostro paese – e con noi altri paesi del Mediterraneo – che appare tristemente paradigmatico dell'impossibile conciliazione. Se è vero che l'Italia ha introdotto (anche se tardi) come gli altri regole di flessibilizzazione del mercato del lavoro, tuttavia essa non è stata in grado di coniugare questa trasformazione con un adeguato sistema di sicurezza dei lavoratori e dei disoccupati, al punto tale che abbastanza presto studiosi del tema hanno potuto coniare per il nostro sistema l'espressione di *flex-insecurity* (Berton, Richiardi, Sacchi, 2009).

Il percorso dell'occupabilità in Italia. Dal Pacchetto Treu al Jobs Act

Fra un'anima scandinava e una anglosassone – nel passaggio cioè dall'inclusione attiva nella vita politica e sociale dei più svantaggiati alla condizionalità per accedere ai benefici – dove si sono collocate le scelte di politi-

che attive del lavoro in Italia, che ancora di recente è stata richiamata con preoccupazione su questo aspetto dalla Commissione europea (OECD 2019)?

La prima volta che in documenti ufficiali italiani compare l'espressione "politica attiva del lavoro" è nell'art. 2, 2° co., del decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469, per l'attuazione della riforma Bassanini" (Marocco 2013, 7). Successivamente le politiche attive del lavoro ricompaiono cinque anni dopo grazie al decreto legislativo n. 297 del 19 dicembre 2002, n. 297. La *ratio legis*, sostiene Marocco, sembra fino ad allora quella di ispirazione scandinava "nessun intervento era annunciato sotto il profilo del controllo della disponibilità al lavoro dei disoccupati, piuttosto era rimarcato l'obiettivo inclusivo e, implicitamente, di sviluppo del capitale umano, attraverso gli interventi di *policy* appena ricordati" (Ibidem, 9). In realtà il percorso di adeguamento alle indicazioni delle SEO in Italia è risultato lento, incerto e in alcuni casi farraginoso. Numerosi gli elementi problematici di adeguamento alle direttive europee ma soprattutto di capacità di affrontare gli specifici problemi del mercato del lavoro italiano e degli organi preposti alla sua gestione.

Solo per elencare i principali ostacoli che il nostro paese ha trovato nell'adeguarsi alle richieste europee si deve far riferimento in primo luogo alla mancanza di coordinamento fra politiche attive e politiche passive (una distinzione che in Italia non abbiamo mai assunto completamente); allo scarso impegno finanziario che il nostro paese ha assunto rispetto alle politiche attive del lavoro (avendo per anni dedicato quasi esclusivamente fondi a quelle passive); al tardivo ammodernamento dei vecchi uffici di collocamento in moderni centri per l'impiego, con enormi problemi di differenziazione territoriale, di riqualificazione degli impiegati e del rapporto con gli utenti (Isfol 2016) fino alla grave incapacità "di adeguate ed efficienti politiche attive del lavoro" (Marocco 2013, 40).

Eppure, non è che nel frattempo le leggi di riforma del mercato del lavoro mancassero, anzi. Se ne sono succedute almeno quattro (per parlare delle principali) dal 1997 al 2014. Siamo partiti con la legge 196/1997 più nota come Pacchetto Treu che introduce la prima vera rottura rispetto al passato, poiché abolisce il monopolio pubblico della gestione dell'incontro fra domanda e offerta di lavoro, e decreta la fine del contratto a tempo indeterminato come unico contratto possibile in Italia; nel 2003 approviamo la legge 30 (impropriamente detta Legge Biagi) che introduce nuovi tipi di contratti di lavoro ma soprattutto accetta definitivamente il presupposto secondo cui la flessibilità in entrata o in uscita sia il mezzo migliore per creare nuovi posti di lavoro: consentire una liberalizzazione del mercato della domanda e dell'offerta di lavoro appare la ricetta per la riduzione della disoccupazione

ne. Anni dopo, molti studi dimostreranno che non solo non si è in grado di correlare direttamente flessibilità e livello di occupazione³, ma che date le condizioni segmentate del nostro mercato del lavoro in alcuni casi esse hanno arrecato più danni che benefici. Nel 2012 la nuova riforma del mercato del lavoro è la legge 92/2012 (legge Fornero) che chiarisce il significato del termine “attivazione”. Essa è definita in riferimento alla riforma dei servizi per l’impiego introdotta dall’art. 4, co. 48, lett. c, in cui l’attivazione è esplicitamente riferita “al soggetto che cerca lavoro, in quanto mai occupato, espulso o beneficiario di ammortizzatori sociali, al fine di incentivarne la ricerca attiva di una nuova occupazione”. E si giunge nel 2014 all’ultima – in ordine di tempo – riforma “epocale” del mercato del lavoro italiano. La legge 183 del 2014, più nota come Jobs Act nasce con le stesse enormi ambizioni delle precedenti: aumentare l’occupazione, in particolare quella giovanile, ridurre la precarietà, garantire la stabilizzazione degli occupati meno tutelati (Elia Pugliese 2017). Con le stesse convinzioni di fondo delle riforme precedenti e condivise con l’Unione Europea secondo cui riducendo la quantità di regolazione dei rapporti di lavoro e le garanzie anche degli insiders si attacchi la disoccupazione e si aumenti l’occupazione. I fatti dimostreranno ancora una volta che non è andata esattamente così. Un elemento di novità e sul quale si sarebbe dovuto lavorare maggiormente, ma che va riconosciuto alla legge, è stato l’aver finalmente avviato il lavoro di riorganizzazione degli ammortizzatori sociali, con un’attenzione alle trasformazioni ormai consolidate nel mercato e con misure dedicate a tutte le nuove figure precarie del mercato del lavoro. Ma questo non è bastato a fare del Jobs Act una vera legge di svolta né sul lavoro né sugli interventi sociali. Anzi, complessivamente e ritornando alle considerazioni sulle politiche attive del lavoro, come acutamente scrive Marocco “nel tentativo di recuperare un’anima scandinava alle nostre politiche attive del lavoro abbiamo continuato ad agire con un’anima anglosassone”, senza mai prendere una chiara posizione, ma soprattutto senza ancora avere capito come affrontare le mai risolte questioni del nostro mercato del lavoro: un profondo divario geografico fra nord e sud, forti svantaggi di genere a sfavore delle donne e altrettanto gravi diseguaglianze generazionali.

La crisi del 2008 da cui ancora non siamo usciti completamente completa il quadro inquietante. Insomma, scontiamo un passato difficile e un presente in cui non riusciamo a fare scelte adeguate. Nella nostra storia infatti

³ L’economista Eryk Wdowiak (2017), che era stato studente di Biagi, ha stimato che la flessibilità lavorativa introdotta dalla legge ha incrementato l’utilizzo di contratti part-time o temporanei, ha ridotto il tasso di occupazione maschile, aumentando però il tasso di occupazione femminile, e che i suoi effetti sono stati pressoché nulli nelle regioni meridionali.

come si è detto non abbiamo mai avviato politiche attive del lavoro, perché il nostro modello originario (Gualmini e Rizza 2013) si fondava sull'idea che sarebbe bastata una solida politica economica a risolvere i problemi di lavoro e disoccupazione, senza bisogno di approntare politiche specifiche per il mercato del lavoro di tipo attivo (a differenza di quello che avevano fatto tutti gli altri paesi europei) e questo ci ha penalizzati fino agli anni più recenti, quando pur avendo accettato l'idea della necessità di politiche attive non ne abbiamo mai avviate di congrue ad affrontare gli specifici problemi del nostro mercato del lavoro. Inoltre ancora di recente, come è stato dimostrato “l'Italia si è distinta per livelli di spesa in politiche attive sempre inferiori alla media Ocse e, soprattutto, inferiori alla spesa in politiche passive” (lavoce.info, Pastore, Scarano 2019).

Infine altrettanto preoccupante sembra sia l'ambiguità del nostro approccio alle politiche attive del lavoro. Pur non avendo mai esplicitamente optato per un approccio hard di attivazione (un approccio di tipo work first, con forte impronta sanzionatoria) tuttavia non sembra che ci stiamo muovendo con l'obiettivo inclusivo del modello scandinavo. L'ultimo provvedimento in questo senso è il Reddito di Cittadinanza, che pur necessario come strumento, non mostra di riuscire a sciogliere il nodo e definire se siamo un paese che vuole assumere l'uno o l'altro approccio. Abbiamo bisogno sia di sostegni alla povertà che di politiche per il lavoro ma forse non nel modo in cui lo stiamo facendo ora.

Conclusioni

Il concetto di attivazione è ormai divenuta una parola chiave del discorso europeo rispetto alle questioni del lavoro. La sua introduzione ha trasformato il volto non solo delle politiche del lavoro ma dell'intero approccio alle questioni dei diritti sociali fino a mettere in discussione – così come già in altri periodi storici è accaduto – il concetto di cittadinanza. La contrapposizione fra principio del mercato e principio di cittadinanza ha rappresentato fin dalla nascita del mercato del lavoro la questione nodale⁴ e oggi ci ritroviamo di nuovo ad affrontarla. Il diritto ai benefici sociali si contrappone da sempre alla richiesta del capitale di avere una infinita disponibilità di manodopera a poco prezzo.

Tornando alla attivazione, il fatto che non sia univoca la sua interpretazione si lega, come abbiamo visto, ai diversi paradigmi che l'hanno utiliz-

⁴ Fin da quel 1834, anno della abolizione in Inghilterra della legge nota come Speenhamland Act.

zata e anche al fatto che sono stati compresi sotto l'etichetta politiche attive molte e diverse azioni ed interventi nei diversi paesi. Quello che va sottolineato in conclusione tuttavia è che se non esiste unanimità rispetto al significato di attivazione ancora meno unanime è il giudizio rispetto all'efficacia di tali politiche rispetto agli effetti benefici nei confronti della disoccupazione. Negli anni più recenti, molti sono gli aspetti incerti dell'efficacia di queste politiche e molte sono le perplessità. Da un lato la crisi del 2008 ha fatto emergere nuovi rischi, nuovi disagi, nuove esclusioni sociali la cui risposta non può più solo passare attraverso il lavoro, ma necessita di nuove forme di tutela, dall'altra è imprescindibile considerare le specifiche situazioni dei mercati del lavoro e convincersi della necessità di interventi mirati e volti direttamente alla riduzione delle diseguaglianze e degli squilibri, e in questo naturalmente il riferimento è alla situazione del mercato del lavoro italiano.

Al di là del terreno che l'Italia ha da recuperare in materia di politiche del lavoro, va tenuto presente che ormai negli ultimissimi anni, anche guardando ad altre realtà europee, dopo più di un decennio di sperimentazione a livello comunitario, le stesse politiche attive del lavoro cominciano a non apparire più uno strumento sufficiente, soprattutto se non accompagnate da politiche pubbliche di espansione della domanda, a contrastare la crisi produttiva e occupazionale che attanaglia il continente europeo (Bonoli 2012).

Bibliografia

- Barbier J. C. (2005), Attivazione, *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1, pp. 256-90.
- Berton F., Richiardi M., Sacchi S. (2009), *Flex-insecurity. Perché in Italia la flessibilità diventa precarietà*, Bologna, il Mulino.
- Bonoli G. (2012), Le politiche attive del lavoro in Europa occidentale: concezioni e sviluppo, *la Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy*, 2.
- Comunicazione (COM(2010) 2020 final) – Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, http://publications.europa.eu/resource/cellar/8d8026dc-d7d7-4d04-8896-e13ef636ae6b.0010.02/DOC_5
- Consiglio europeo (2000) https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm.
- Cortese A. (2002), Lavoro e rischi sociali nella transizione all'età adulta. Percorsi lavorativi di giovani svantaggiati nel Mezzogiorno, in A. Luciano (a cura di), *Politiche del lavoro. Linee di ricerca e prove di valutazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 91-126.
- Delors J. (1993), *Libro bianco sul lavoro*, Commissione europea.
- Elia M., Pugliese E. (2017), Sociologia del Jobs Act, *Economia & Lavoro*, Carocci, issue 1, pp. 99-132.
- Fasano A. (2013), La gestione decentrata delle politiche attive del lavoro: tre regioni in prospettiva comparata, *Economia & Lavoro* Anno XLVII Saggi pp. 99-119.

- Gallino L. (2012), Il modello sociale europeo e l'unità della Ue, *Quaderni di Sociologia*, 59.
- Gualmini E., Rizza (2013), Le politiche del lavoro, Bologna, il Mulino.
<http://www.treccani.it/vocabolario/>
<https://www.lavoce.info/archives/61659/italia-in-ritardo-nelle-politiche-attive/#>.
- Isofol (2008), *Dieci anni di orientamenti europei all'occupazione (1997-2007)*, Libri del fondo sociale europeo.
- Isofol (2014), Lo stato dei Servizi pubblici per l'impiego in Europa: tendenze, conferme e sorprese, *Isofol Occasional Paper*, 13.
- Isofol (2016), *Rapporto di monitoraggio sui servizi per il lavoro 2015*, Isofol.
- Marocco M. (2013), La doppia anima delle politiche attive del lavoro e la Riforma Fornero, *WP CSDLE "Massimo D'Antona".IT* – 192.
- OECD (2019), *Strengthening Active Labour Market Policies in Italy*, Connecting People with Jobs, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/160a3c28-en>.
- Oriente Caputo G. (2009), *La lezione degli anni Trenta. Disoccupazione e ricerca sociale*, Milano, Bruno Mondadori Editore.
- Regolamento (CE) (2006), n. 1081/2006 del parlamento europeo e del consiglio del 5 luglio 2006 relativo al fondo sociale europeo e recante abrogazione del regolamento (ce) n. 1784/1999.
- Rizza R. Scarano G., (2019), *Nuovi Modelli di politica del lavoro*, Milano, Egea.
- Vesan P., Corti F. (2019), Dieci anni di asfissia? Le politiche sociali e del lavoro europee tra cambiamenti istituzionali e dinamiche evolutive, *Politiche Sociali* fascicolo 2, maggio agosto.
- Wdowiak E. (2017), An Analysis of the “Biagi Law” (PDF), su wdowiak.me, URL consultato il 7 gennaio 2020.

L'education per l'occupabilità: quali possibili strategie?

di *Maura Striano, Anna Grimaldi, Giancarlo Ragozini*

Gli scenari internazionali e la “learning economy”

Nelle Conclusioni del Consiglio d'Europa del 12 maggio 2009, si definiva un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») orientato intorno a quattro obiettivi: fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divenissero una realtà; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, il Consiglio rilevava in modo specifico come l'apprendimento permanente e la mobilità dovessero essere soprattutto funzionali a garantire “lo sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche sulla base dei relativi risultati dell'apprendimento e del loro collegamento al Quadro europeo delle qualifiche” (CE, 2009: 3).

Tutto ciò implicava una prospettiva fortemente orientata al mondo del lavoro e dell'occupazione anche attraverso la facilitazione di transizioni tra i diversi settori dell'istruzione e della formazione; una maggiore apertura verso l'apprendimento non formale e informale; la ricerca di una più chiara documentazione e valorizzazione dei risultati dell'apprendimento raggiunti in una pluralità di contesti; una particolare attenzione all'apprendimento degli adulti e alle azioni di orientamento atte sostenere l'accesso e la partecipazione ai percorsi di formazione di tutti e di ciascuno.

Il secondo obiettivo collegava esplicitamente la formazione con l'occupabilità, evidenziando come la sfida principale consistesse nel garantire che ciascuno potesse acquisire le competenze fondamentali, sviluppando al tempo stesso, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'eccellenza e l'attrattiva di una formazione di qualità.

L'occupabilità era anche uno degli elementi individuati nel terzo obiet-

tivo, che indicava per tutti i cittadini (quali che fossero le loro condizioni personali, sociali o economiche) la possibilità di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita competenze professionali e competenze essenziali necessarie per favorire l'occupabilità e l'impegno in una traiettoria di formazione continua.

Il quarto e ultimo obiettivo strategico consisteva nel promuovere l'acquisizione da parte di tutti i cittadini di competenze trasversali fondamentali (competenze digitali, «imparare a imparare», spirito d'iniziativa e spirito imprenditoriale) e un'articolazione funzionale del triangolo della conoscenza: istruzione/ricerca/innovazione allo scopo di garantire una migliore concentrazione sulle capacità e competenze richieste nel mercato del lavoro (CE, 2009).

Nonostante queste sollecitazioni e la chiara identificazione di obiettivi strategici i risultati di un'analisi dettagliata svolta dalla Commissione Europea nel 2012, evidenziavano una situazione piuttosto critica.

“I sistemi di istruzione e formazione europei continuano a non essere in grado di fornire le abilità adeguate per l'occupabilità e non collaborano adeguatamente con le imprese o i datori di lavoro per avvicinare l'apprendimento alla realtà del mondo del lavoro. Questo mancato incontro tra domanda e offerta di abilità suscita una crescente preoccupazione per la competitività dell'industria europea” si legge, infatti, in *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo (UE 2012: 2).

Anche in questo caso, l'attenzione della Commissione Europea si concentrava sulla relazione tra formazione e occupabilità, evidenziando una serie di carenze strutturali nei sistemi formativi che si suggeriva di superare attraverso il rafforzamento di abilità trasversali quali lo spirito di iniziativa imprenditoriale, le abilità digitali e le lingue straniere.

Nella Comunicazione si indicavano inoltre una serie di misure volte all'introduzione delle abilità trasversali in tutti i curricula dalle prime fasi dell'istruzione fino all'istruzione superiore attraverso approcci pedagogici innovativi e incentrati sullo studente, affiancati da misure per la realizzazione di strumenti di valutazione che consentissero di verificare e valutare adeguatamente i livelli di competenza acquisita.

La Commissione, inoltre, si raccomandava affinché, prima di terminare l'istruzione obbligatoria tutti i giovani potessero usufruire di almeno una concreta esperienza imprenditoriale.

I suindicati risultati furono presentati nel 2013 al Parlamento Europeo, che accolse con favore la Comunicazione, esprimendosi per un approccio olistico all'istruzione e alla formazione che integrasse componenti accademiche e professionali nell'ambito di una strategia globale per l'apprendi-

mento permanente, funzionale allo sviluppo di competenze atte a migliorare il potenziale occupazionale dei giovani.

Su queste basi, il Parlamento esortava inoltre gli Stati membri a investire in meccanismi d'accesso prioritario all'occupazione, ad offrire esperienze lavorative e promuovere possibilità di impiego, a istituire centri di orientamento e di consulenza professionale personalizzata per i giovani e a fornire formazione e corsi di riqualificazione professionale¹.

Indubbiamente le proposte e le soluzioni elaborate dalla Commissione e dal Parlamento europeo sono ispirate a una visione neoliberista del mercato del lavoro e della formazione.

In questa prospettiva, negli anni, le indicazioni degli organismi Europei hanno delineato un approccio *competency based* alla formazione, focalizzato in modo molto esplicito sull'acquisizione di specifiche abilità e competenze, ritenute essenziali per promuovere l'occupabilità dei giovani in una prospettiva che vede la formazione al servizio del mercato del lavoro in uno scenario occupazionale articolato e complesso, fatto di esperienze a breve, medio e lungo termine, precarietà, transizioni e frequente *mismatching* tra i percorsi di studio ed i compiti e le funzioni ricoperte il che richiede specifiche capacità e strumenti, che consentano di adattarsi, costruire e ricostruire opportunità, proporsi, reinventarsi e "riqualificarsi".

Questa prospettiva è la diretta conseguenza dell'affermarsi di una tendenza che si è progressivamente consolidata negli ultimi quindici anni, secondo cui l'apprendimento permanente è stato inteso, come nota Biesta, sempre più in termini di formazione del capitale umano e come un investimento a servizio dello sviluppo economico, mettendo in secondo piano il ruolo che la formazione continua può giocare nello sviluppo personale e nella costruzione di una cittadinanza democratica; ciò è all'origine di una deriva che si traduce in una visione individualistica della formazione che non è più concepita come un diritto, ma come un dovere (Biesta, 2006).

Dall'"apprendere a essere" indicato come uno dei pilasti dell'educazione e della formazione nel rapporto Faure del 1972, si è passati quindi all'"apprendere ad essere produttivo ed occupabile" (ivi: 170) attraverso continui cicli di apprendimento e di formazione.

Biesta si riferisce ad una riflessione di Aspin e Chapman (2001) secondo cui l'apprendimento permanente rappresenta tre diverse "agende" e può quindi rispondere a differenti funzioni e scopi: progresso e sviluppo economico; crescita personale e umana; inclusione sociale e cittadinanza atti-

¹ Proposta di risoluzione del Parlamento Europeo sul tema Ripensare l'istruzione, 2013/2041 (INI) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0314+0+DOC+XML+V0//IT>

va, ed evidenza come l'agenda dominante sia oggi quella economica.

In questo scenario, la società dell'apprendimento continuo, come nota Ciccarelli, si fonda su tre concetti: "Io proprietario e imprenditore, apprendimento, vita, investimento" (Ciccarelli, 2108: 58); di conseguenza la formazione si configura, quindi, come una varietà di opportunità a cui nessuno può e deve sottrarsi al fine di essere "capitale umano" facilmente collocabile o ricollocabile all'interno di un mercato del lavoro estremamente cangiante e mobile, in cui molto facilmente ci si perde disorientati, senza essere in grado di esprimere progettualità e risorse.

Tutto ciò "non permette al soggetto di esplicitare la sua potenza singolare, lo obbliga ad osservare una partitura composta da un sapere combinatorio che intreccia le abilità personali con le capacità professionali in situazioni di lavoro e studio" (ivi: 63), limitandone la creatività ed una progettualità che si estenda oltre percorsi predefiniti, tra i quali si inscrivono quelli di alternanza scuola-lavoro e quelli di apprendistato.

Alla luce di questi elementi, diventa necessario un ripensamento critico del rapporto intercorrente tra formazione, sviluppo economico, sviluppo sociale e sviluppo umano, analizzando gli attuali scenari della formazione mettendone in evidenza le dicotomie ed i problemi strutturali.

Gli scenari della formazione in Italia tra dicotomie e problemi strutturali

Gli attuali scenari della formazione nel nostro Paese sono caratterizzati da una serie di dicotomie che, insieme ad altri fattori, sono determinanti nell'interrompere precocemente traiettorie di continuità formativa e prospettive occupazionali.

Una prima dicotomia è visibile nelle tensioni cui è sottoposto il sistema formativo negli attuali scenari internazionali.

Esso è, infatti, come abbiamo visto, da un lato sottoposto a pressioni di matrice neo-liberista, che indirizzano la formazione verso l'acquisizione e la certificazione di competenze spendibili in un mercato del lavoro intermittente, precario, in cui è richiesta un costante impegno a reinventarsi e a proporsi, dall'altro sollecitato in modo critico da una visione alternativa della formazione, intesa come dimensione funzionale alla crescita personale, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie vocazioni, all'autodeterminazione secondo modi e tempi che non corrispondono a quelli dei contesti occupazionali e produttivi.

Questa tensione, di fatto irrisolta, determina di fatto un'impasse educativo per cui di fatto la formazione (scolastica e accademica) non riesce a

essere credibile né efficace nell'accompagnamento all'acquisizione ed allo sviluppo di competenze che siano alla base di percorsi di apprendimento permanente e di collocazione occupazionale, ma allo stesso tempo non riesce a sostenere percorsi di crescita culturale ed umana.

Una seconda dicotomia, che connota in modo peculiare il nostro Paese, è chiaramente visibile nell'impianto della formazione secondaria, che nonostante i tentativi di riorganizzazione in opzioni curriculari differenziate (pensiamo ad esempio all'articolazione dei licei in diversi indirizzi, anche con l'introduzione di percorsi con connotazioni professionalizzanti per quanto riguarda l'area dello spettacolo, come il coreutico) soffre ancora di una impostazione fortemente gentiliana che vede una separazione netta tra percorsi culturali e formativi a connotazione umanistica e percorsi a connotazione scientifica.

A ciò ci affianca una separazione ancor più netta tra percorsi culturali e formativi che hanno come sbocco preferenziale l'alta formazione e percorsi che invece hanno come sbocco il mondo del lavoro.

Queste dicotomie, anziché contribuire ad orientare e a sostenere percorsi di formazioni lineari e privi di interruzioni, risultano essere fortemente disorientanti e limitanti in quanto privano gli adolescenti di una solida piattaforma culturale comune a partire dalla quale sarebbe possibile, progressivamente, determinare indirizzi e scelte di percorso basate sulla esplorazione di molteplici opzioni e possibilità. Ciò pone una forte ipoteca sul futuro delle giovani generazioni, sempre più sprovviste di risorse e di strumenti da utilizzare per progettare la propria vita.

Una terza dicotomia è determinata dalla separazione del mondo della formazione e quello dell'apprendistato, che utilizzano ancora codici e linguaggi profondamente diversi, difficilmente componibili in percorsi di tirocinio o di alternanza scuola-lavoro (esperienza elaborata con fatica ed in modo sostanzialmente fallimentare all'interno del nostro sistema formativo) ma anche all'interno di percorsi formativi a termine come gli IFTS, che vedono la compresenza di più attori con ruoli differenti, ma sostanzialmente poco integrati. Anche questa dicotomia, di fatto, pregiudica la possibilità di costruire percorsi formativi in cui sia possibile comporre ed integrare apprendimenti e saperi costruiti attraverso differenti canali ed esperienze che possano rappresentare una piattaforma solida e funzionale ad una collocazione adeguata in uno scenario occupazionale estremamente variegato.

Accanto a queste dicotomie sono presenti alcuni problemi strutturali, che i sistemi formativi non riescono adeguatamente a gestire per garantire agli adolescenti percorsi di crescita rispondenti alle loro caratteristiche, ai loro bisogni e ai loro progetti.

Un primo problema è la discontinuità dell'esperienza scolastica con le

esperienze di vita in cui gli adolescenti sono quotidianamente e profondamente coinvolti e che rappresentano l'humus di cui si nutrono in termini di sollecitazioni, stimoli talvolta contraddittori, modelli culturali di riferimento. Questa discontinuità di fatto determina una rappresentazione della scuola come un mondo artificiale, estraneo e talvolta ostile, in cui non è possibile fare esperienze significative e dotate di senso in termini formativi.

All'interno di questo scenario, configurazioni motivazionali discontinue e fragili non sostengono percorsi di apprendimento funzionali a costruire una base di esperienze e di saperi da poter utilizzare in modo efficace per poter proseguire un percorso formativo senza cadute e incidenti di percorso.

Ciò si aggancia al secondo problema che intendiamo evidenziare: la discontinuità tra segmenti del sistema formativo, per cui di fatto in molti casi il passaggio da un segmento all'altro avviene senza dispositivi di accompagnamento e di transizione, il che determina impreparazione ad affrontare compiti e richieste di diversa entità, che impongono di confrontarsi con nuovi codici, linguaggi, ritmi, tempi. Molto spesso ciò si traduce all'ingresso della scuola secondaria superiore (e ancor più all'università) in una lamentata carenza di "prerequisiti" che rappresenta un significativo fattore di rischio di dispersione per un numero significativo di adolescenti.

A tutto questo si tenta di rispondere, in modo non sempre efficace, con percorsi di recupero che, di fatto, si propongono come un ulteriore carico di impegni e richieste per una utenza fortemente disorientata e frustrata da sentimenti di inadeguatezza e impotenza.

Un terzo problema è la disconnessione tra le agenzie formative e i territori in cui sono collocate per cui, di fatto, sono percepite come realtà estranee, delle quali non si percepisce la funzione e il valore in termini di crescita e di sviluppo.

In questo scenario raramente la scuola viene vissuta come risorsa e come opportunità formativa utile ad accompagnare e sostenere i giovani verso un futuro possibile, particolarmente per quanto riguarda territori particolarmente fragili e segnati da criminalità, devianza e disagio sociale.

D'altra parte in risposta a queste problematiche le istituzioni scolastiche non sono adeguatamente attrezzate, e ciò aumenta i rischi di abbandono e di dispersione da parte dei giovani che non trovano risposte alle loro inquietudini ed alle loro fragilità, né si sentono sostenuti nel delineare progetti di vita in cui possano riconoscersi ad aver fiducia.

L'intreccio tra queste dicotomie e questi problemi strutturali evidenzia una serie di nodi cruciali da affrontare per poter rendere il sistema formativo adeguatamente rispondente alla complessità degli attuali scenari internazionali.

Un primo nodo da sciogliere è identificabile nel ruolo e nella funzione

sociale della scuola e delle agenzie formative, che non possono e non debbono essere ridotte a dispositivi funzionali a creare una forza lavoro flessibile e sagomata su uno scenario economico e produttivo governato da istanze neoliberiste (in termini di specifiche abilità e competenze) ma che devono comunque contribuire a costruire personalità in grado di proiettarsi nel futuro (anche quello occupazionale) in modo attivo, consapevole, riflessivo.

Un secondo nodo da affrontare è individuabile nella identificazione di dispositivi di orientamento, che devono funzionare da interfaccia tra i diversi segmenti del sistema formativo e tra il sistema formativo ed il mondo del lavoro allo scopo di sostenere i giovani nella identificazione dei loro bisogni, dei loro obiettivi, dei loro talenti e delle loro vocazioni, accompagnandoli nella definizione di un progetto di vita autentico e sostenibile e nell'assegnare alle agenzie formative ed alle altri attori operanti nei diversi territori un ruolo ed una funzione specifica all'interno di questi dispositivi.

Un terzo, e ultimo, nodo da sciogliere è il ruolo che le agenzie formative devono e possono svolgere per contribuire alla crescita ed allo sviluppo dei territori, rispondendo ad una varietà di bisogni emergenti con azioni contestualizzate e mirate a fornire opportunità, risorse e strumenti ad una variegata utenza, il cui rischio di dispersione diventa sempre più alto, specie in particolari contesti.

Margini e fattori di rischio per la dispersione

Il rapporto MIUR 2018 sulla dispersione scolastica parte da un'analisi di contesto in cui si evidenzia come l'allontanamento dal sistema scolastico e formativo sia “un fenomeno molto complesso e strettamente connesso anche con gli aspetti di natura economico-sociale del territorio e dell'ambiente di origine degli alunni” (MIUR, 2018).

Su queste basi i dati sull'abbandono complessivo degli alunni frequentanti le nostre scuole sono stati correlati con alcune variabili tratte da dati BES di fonte Istat (Istruzione e formazione; Benessere economico; Partecipazione al lavoro), il che ha consentito di evidenziare come la propensione all'abbandono (sia per quel che riguarda la scuola secondaria di I grado che quella di II grado) risulti più elevata nelle aree più disagiate del paese.

In questo scenario, le regioni del meridione hanno riportato mediamente la percentuale di abbandono complessivo più elevata (4,7% per le regioni insulari e 3,9% per quelle del Sud), laddove le regioni del Nord Ovest presentano una percentuale di abbandono del 3,8%, quelle del Nord Est del 3,3% e quelle dell'Italia centrale del 3,5%.

Bisogna nondimeno sottolineare che esistono significative differenze del fenomeno della dispersione scolastica a seconda dei diversi percorsi di studio: il tasso più contenuto si registra, infatti, per i licei che hanno mediamente una percentuale di abbandono complessivo dell'1,8%; per gli istituti tecnici la percentuale è invece del 4,3% mentre per gli istituti professionali è del 7,7%.

In tal senso, viene a configurarsi una stratificazione sociale per classi in cui conseguono un titolo di istruzione almeno medio gli studenti liceali.

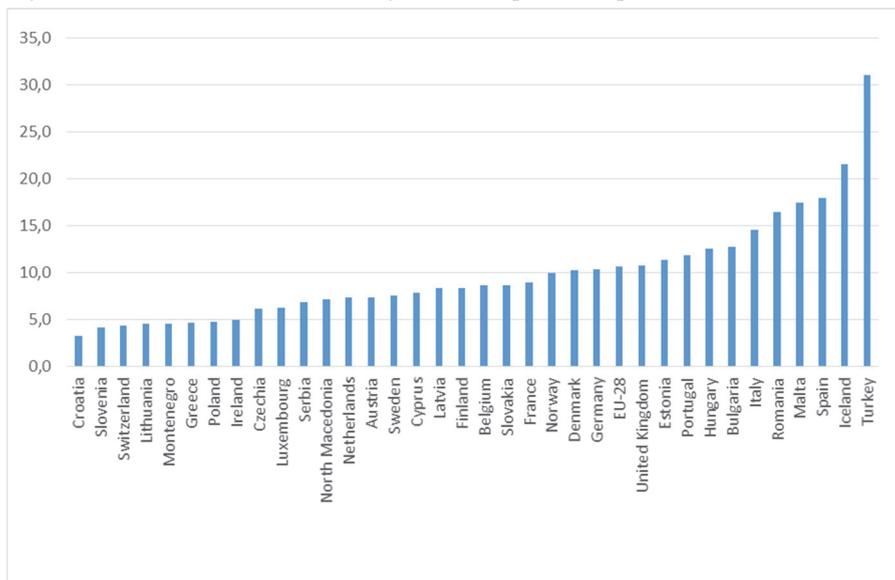
Il tasso di abbandono più elevato in assoluto si registra per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di durata triennale e quadriennale, finalizzati al conseguimento – rispettivamente – di qualifiche e diplomi professionali di competenza regionale, riconosciuti e spendibili a livello nazionale e comunitario e realizzati in regime di sussidiarietà presso le scuole; per questi percorsi, infatti, si riscontra un tasso di abbandono complessivo del 9,9% (MIUR, 2018).

L'esito di tutte queste dinamiche è ben rappresentato dai livelli dell'indicatore relativo agli ELET (*Early Leaving from Education and Training*), ovvero i giovani che abbandonano precocemente gli studi². L'Italia nel 2018 ha raggiunto il 14,5% di giovani dispersi e senza titolo di istruzione, ben lontano dal 10% fissato come obiettivo dalle politiche comunitarie. Sebbene siano stati fatti notevoli progressi dal 2009, anno in cui il valore dell'indicatore era di poco inferiore al 20%, l'incidenza di giovani dispersi colloca l'Italia in sestultima posizione (Fig. 1).

Analizzando il trend Italia, Europea e per ripartizione geografica (Fig. 2), si nota come il trend europeo nel decennio considerato sia decrescente, così come quello italiano nel suo complesso. Solo negli ultimi due anni considerati, si osserva un leggero peggioramento a livello di paese, evidenziato da tratto leggermente crescente della curva che riporta il livello italiano a 14,5%, contro il 10,6% dell'Europa a 28 Stati.

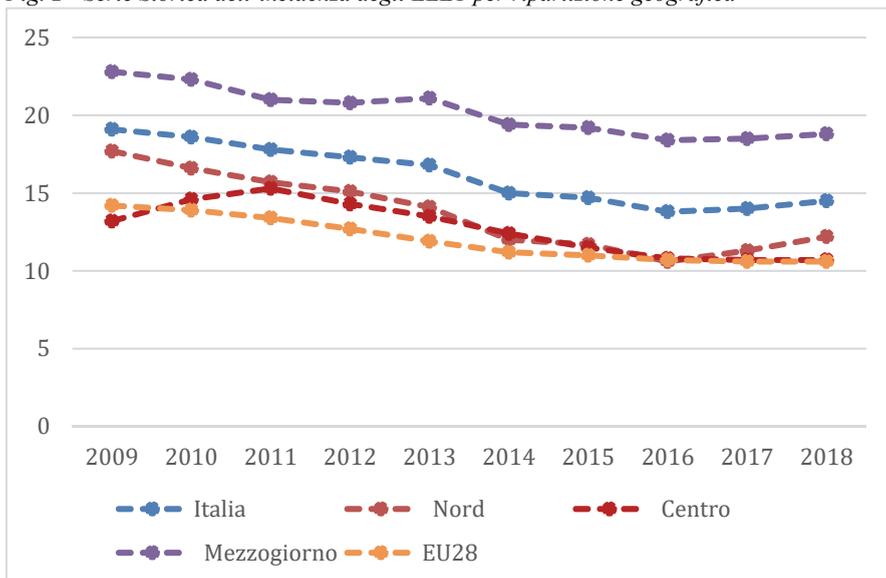
² Secondo la definizione data dall'Eurostat e ISTAT questi corrispondono alla quota di popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi con al massimo un titolo di studio secondario inferiore (livello ISCED-97 1, 2 o 3C short), che non ha concluso un corso di formazione professionale e che non frequenta corsi scolastici né svolge attività formative (nel corso delle ultime quattro settimane precedenti l'intervista); il denominatore è costituito dalla popolazione totale della stessa fascia di età, escludendo le mancate risposte. I dati sul livello di istruzione sono forniti dall'indagine EU Forze di lavoro (LFS). Dal 2014, per stimare il livello di istruzione della popolazione si utilizza la classificazione ISCED 2011. Tale dato viene elaborato annualmente dall'ISTAT, e armonizzato con quelli dell'EUROSTAT, sulla base della Rilevazione sulle forze di lavoro, quindi dati non specificamente rilevati per lo studio della dispersione scolastica, ma in grado di fornire indicazioni sulla qualificazione del capitale umano. I dati relativi all'incidenza degli ELET sono disponibili su base nazionale e regionale in serie storica.

Fig. 1 - Distribuzione dell'incidenza degli ELET nei paesi Europei, anno 2018



Fonte: nostra elaborazione su fonte Eurostat

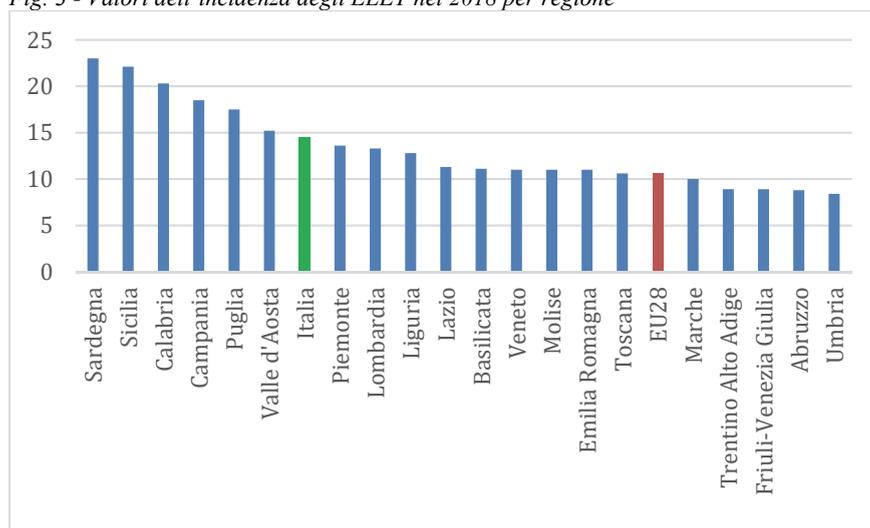
Fig. 2 - Serie Storica dell'incidenza degli ELET per ripartizione geografica



Fonte: nostra elaborazione su fonte ISTAT ed Eurostat

Analizzando le serie per ripartizione territoriale si nota un sostanziale processo di convergenza delle Centro e del Nord Italia verso i livelli Europei, mentre il Mezzogiorno presenta livelli quasi doppi rispetto alla media europea (il tasso nel Mezzogiorno è pari a 1,8 volte quello europeo). In particolare, la Sardegna, la Sicilia e la Calabria presentano valori superiori al 20%. Solo la Basilicata fra le regioni del sud si colloca vicino alla media europea (Fig. 3).

Fig. 3 - Valori dell'incidenza degli ELET nel 2018 per regione



Fonte: nostra elaborazione su fonte ISTAT e Eurostat

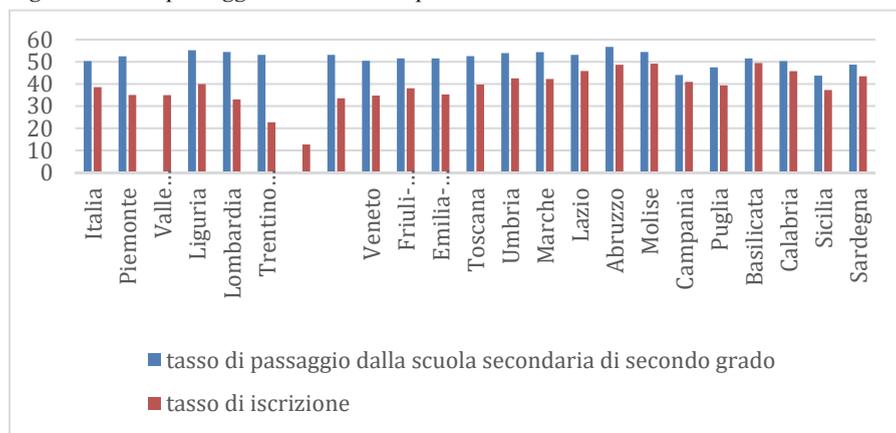
I fattori che determinano la dispersione scolastica sono di ordine socio-economico (le condizioni economiche e occupazionali e il titolo di studio dei genitori, in particolare quello della madre, hanno un'incidenza significativa sulle scelte dei figli in termini di continuità formativa e di impegno nello studio); di ordine apprenditivo e cognitivo (in presenza di carenze e lacune accumulate e stratificate per quanto riguarda "literacy" e "numera-cy" aumenta il tasso di abbandoni scolastici); di ordine motivazionale (la motivazione intrinseca al successo formativo, inteso come una sfida gratificante è un fattore a sostegno della continuità formativa in relazione a una progettualità di vita); di ordine strutturale (le istituzioni formative sono strutturalmente inadeguate a prevenire la dispersione e ad essa rispondono soltanto in presenza di rischi conclamati e di dati significativi con dispositivi, misure e soluzioni dedicate che non incidono sull'impianto complessivo dei percorsi formativi); di ordine territoriale (la presenza di opportunità

formative accessibili e differenziate su uno specifico territorio che intercettino una varietà di bisogni e di esigenze è sicuramente un fattore che può contribuire a ridurre i rischi di dispersione).

Per quanto concerne l'istruzione terziaria, i dati di AlmaLaurea (2018) evidenziano come siano in aumento quasi costante gli studenti che si iscrivono a un percorso di istruzione terziaria soprattutto coloro che provengono dai licei, ma si registra anche un trend in incremento costante dal 2014 al 2019 sia degli studenti dei professionali che dei tecnici e questi ultimi con tassi percentuali significativamente più alti. Rispetto al numero degli iscritti però il dato di laureati rimane critico rispetto al trend europeo.

Se si analizzano i tassi di passaggio dalla scuola superiore all'università e i tassi di iscrizione (Fig. 4) si nota come circa il 50% dei diplomati si iscrive all'università (anno 2017) e circa il 40% risulta poi iscritto anche nel prosieguo. Anche in questo caso si evidenziano grandi differenze regionali. La Campania ad esempio presenta il tasso più basso di prosecuzione (44% contro il 54% della Lombardia). Rispetto ai tassi di iscrizione, a parte la Provincia autonoma di Bolzano, invece le disparità si riduce.

Fig. 4 - Tassi di passaggio dalla scuola superiore all'università e i tassi di iscrizione



Fonte: nostra elaborazione su fonte AlmaLaurea

La dispersione a livello universitario è determinata in parte da fattori analoghi: studenti che provengono da un contesto socio-economico deprivato e con genitori non laureati hanno generalmente un rendimento più discontinuo e abbandonano gli studi con maggior frequenza; la carenza di pre-requisiti in ingresso è un fattore che incide in modo rilevante sul successo formativo e determina abbandoni e ritardi con una significativa incidenza; la motivazione intrinseca al successo formativo, sperimentato come

successo personale è determinante nel sostenere l'impegno ed il proseguimento degli studi in misura maggiore di motivazioni di ordine estrinseco (titolo di studi spendibile nel mercato del lavoro, status sociale...); la presenza di servizi e strutture di orientamento in ingresso e di supporto al successo formativo rappresenta un fattore determinante nella riduzione dei tassi di dispersione così come lo è la presenza di una offerta formativa articolata e differenziata.

A questi elementi si aggiungono tuttavia fattori specifici, relativi alle caratteristiche del contesto accademico (articolazione dei percorsi formativi, dispositivi e strumenti di assessment e valutazione); alla tipologia dei percorsi di studio intrapresi, agli scenari occupazionali che appaiono sempre più incerti e precari.

Ciò fa sì che un numero sempre crescente di giovani non riesca ad identificare nella formazione una opportunità ed una risorsa attraverso la quale riconoscere e valorizzare i propri talenti, orientare le proprie scelte, disegnare un progetto di vita al cui interno definire prospettive occupazionali rispondenti alle proprie aspettative e risorse.

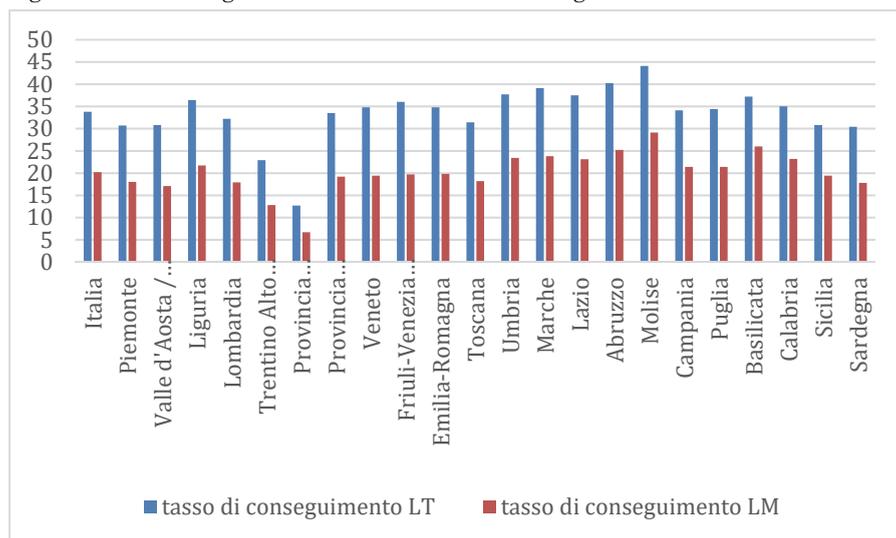
Chi si allontana dalla formazione, tuttavia, non trova (ma spesso neanche cerca) lavoro e si trova invischiato in una spirale, che lo allontana sempre di più da una condizione esistenziale soddisfacente e rispondente alle proprie aspettative, ai propri bisogni, alle proprie caratteristiche e ai propri desideri.

Dati statistici (EUROSTAT, 2019) sull'istruzione e la formazione a livello regionale indicano non solo una eterogeneità tra le nazioni della Comunità Europea ma anche una differenza territoriale nella stessa nazione. In generale, nel 2018 il 40,7% della popolazione dell'UE-28 di età compresa tra 30 e 34 anni possedevano un livello di istruzione terziaria. Tale livello di istruzione è aumentato di 9,6 punti percentuali tra il 2008 e il 2018 e di 0,8 punti percentuali tra il 2017 e il 2018. L'eterogeneità a cui si faceva riferimento si traduce nei punteggi percentuali minimi di Romania (24,6%) e Italia (27,8%) ai punteggi percentuali più alti che riguardano la Svezia (52,0%), il Lussemburgo (56,2%), l'Irlanda (56,3%), Cipro (57,1%) e la Lituania (57,6%).

Analizzando il dato regionale dei tassi di conseguimento delle lauree triennali e magistrali (Fig. 5) si nota come le regioni centrali hanno tassi di conseguimento dei titoli più elevati del resto d'Italia e il mezzogiorno recupera parte del divario, fermo restando i livelli generalmente più bassi al di sotto del 40%. Tali dati indicano che una buona parte delle nazioni EU-28 rimangono al di sotto del tetto del 40% di persone con livello di istruzione terziaria indicato dall'Unione Europea come obiettivo strategico ET 2020. Nonostante ogni stato membro abbia la libertà di impostare la propria poli-

tica d'istruzione, lo scopo comune dovrebbe essere quello di garantire l'acquisizione di competenze, conoscenze e capacità di gestione di carriera. Ciononostante, la transizione dall'istruzione al lavoro resta un punto critico per tutta la comunità europea, fermo restando le differenze citate. Le maggiori difficoltà, come detto, permangono per le persone con bassi livelli di istruzione, per coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e per coloro in condizioni di povertà educativa.

Fig. 5 - Tassi di conseguimento delle lauree triennali e magistrali



Fonte: nostra elaborazione su fonte Eurostat e ISTAT

Ma c'è da sottolineare che la transizione al lavoro resta critica anche per coloro che hanno conseguito un titolo di studio terziario, in tal senso i dati dell'occupazione giovanile non sono infatti confortanti.

Infatti, uno degli obiettivi strategici ET 2020 è quello di aumentare i tassi di occupazione dei giovani tra i 20 e i 34 anni che abbiano completato con successo almeno un livello dell'istruzione secondaria superiore come ad esempio i neolaureati fissando il tetto all'82%.

In generale, analizzando la situazione europea si registra un incremento del tasso di occupazione dal 75,4% registrato nel 2013 all'81,6% registrato nel 2018, di poco al di sotto dell'obiettivo ET 2020.

Anche per quanto concerne questo dato si registra, però, una eterogeneità tra nazioni con punteggi percentuali che variano dal 90% di Malta, Germania e Paesi Bassi a meno di tre quinti dei neolaureati che sono occupati dopo la laurea almeno di primo livello in Italia (56,5%) e Grecia (55,3%).

Il report dell'Eurostat approfondisce le eventuali differenze territoriali nelle nazioni EU-28 evidenziando che le zone con percentuali di occupazione che superavano il 90% erano concentrate in gran parte in Repubblica Ceca, Germania, Paesi Bassi, dell'Austria e Svezia, registrando il tasso di occupazione regionale più elevato per i neolaureati nella Germania sud-orientale del Niederbayern al 98,2% che si trova al confine tra Repubblica Ceca e Austria.

All'opposto, quattro sono state le zone nell'UE in cui il tasso di occupazione per i neolaureati era tra i più bassi registrati: tre localizzate nell'Italia meridionale, nel dettaglio la Basilicata con il 31,4%, la Calabria con il 31,3% e la Sicilia con il 27,3%; e la regione Sterea Ellada, che si trova nella Grecia centrale, con il 31,8%.

Pur restando critica la situazione, approfondendo i profili degli studenti universitari italiani come da analisi AlmaLaurea si evidenzia che i tempi di conseguimento del titolo di studio si sono ridotti (età media 26 anni), specialmente per atenei del nord Italia, permane la differenza di genere che vede di più le donne laurearsi nei tempi anche se poi permane uno squilibrio di genere opposto nell'analisi dei dati occupazionali.

Se i dati AlmaLaurea confermano quanto emerso dall'analisi Eurostat rispetto a una riduzione dei tassi di disoccupazione tra i neolaureati, al contempo mette in evidenza un quadro più articolato del mercato del lavoro che vede bassi tassi percentuali di lavoro con contratto tipico a favore di una maggiore diffusione di contratti di lavoro cosiddetti non standard, così come del fenomeno dello svolgimento di più lavori contemporaneamente soprattutto tra coloro con titolo di istruzione terziaria più elevata.

Il mercato del lavoro italiano

L'identikit del giovane tracciato precedentemente ci restituisce una fotografia dove ancora persistono alcuni nodi critici sia relativamente al livello di istruzione sia relativamente al tasso di dispersione ma anche a proposito dei dati occupazionali non possiamo certamente che esprimere preoccupazione. Se infatti guardiamo le recenti statistiche, sebbene in generale riscontriamo una ripresa dell'occupazione, relativamente all'età più giovane i dati non sono confortanti e ci evidenziano l'aumento degli inattivi. In proposito va segnalato che sebbene il tasso di inattività della popolazione tra i 15 e i 64 anni ha visto, per il 2018, un aumento solo dello 0,2%, l'aumento degli inattivi nella classe di età 25-34 anni è stata del 3,9%. L'aumento di chi non cerca più lavoro potrebbe essere interpretato positivamente qualora ci fosse un ritorno agli studi, ma purtroppo non si riscontrano

aumenti dei tassi di scolarizzazione tra la popolazione inattiva. Sembra pertanto plausibile una interpretazione di tali dati che vede nello scoraggiamento la causa principale dell'inattività giovanile. D'altronde è noto che in Italia siano i sessantenni a detenere gran parte del reddito nazionale a scapito dei trentenni: i nati dopo il 1986 fanno parte della generazione che ha il reddito pro capite più basso, meno di 30mila euro annui. A fronte di tali dati è evidente che una cittadinanza occupazionale oltre che difficile da conquistare è spesso impossibile da mantenere, con pesanti ricadute sui bisogni di realizzazione di sé e di riconoscimento sociale. Non solo l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro si realizza attraverso percorsi lunghi, precari e poco contestualizzati, ma i processi di socializzazione lavorativa diventano ricorsivi, discontinui e frammentati (Lodigiani, 2010), determinando un senso di inadeguatezza. Questo, purtroppo, è uno dei vissuti più ricorrenti tra i giovani che frequentano i banchi di scuola, così come i percorsi di tirocinio o le stanze di un servizio per il lavoro. Il fatto è che senza speranza non appare possibile un investimento nell'avvenire e non si riesce a superare quella che Erickson definiva la "temporanea sfiducia nel tempo" (Cavalli, 2008). Numerose ricerche ci mostrano, infatti, quanto soli e a rischio di disagio psichico siano oggi i giovani: evitanti e spesso incapaci di assumersi la responsabilità delle proprie scelte, provocatori perché sfiduciati. Va precisato che molte esperienze educative extrascolastiche, che integrano il compito della scuola e della famiglia nei processi di socializzazione e che costituiscono esperienze fondamentali per l'acquisizione di regole e ruoli sociali, si sono notevolmente ridotte. Ragazzi e ragazze spesso restano soli davanti a tv e computer o, quando crescono, danno vita ad aggregazioni spontanee che, pur risultando significative sul piano delle relazioni, non sembrano pienamente adeguate allo sviluppo di comportamenti sociali da trasferire all'interno di situazioni organizzative strutturate (Bani, 2009). Questo quadro determina nuove disuguaglianze e impone una riflessione e una ridefinizione del significato dell'istruzione e del lavoro e di come fare formazione. Emerge quindi la necessità di politiche che accompagnino le transizioni di vita, affinché garantiscano un profilo professionalizzante, consentano la capitalizzazione di competenze e siano sostenibili dentro la biografia individuale. Le difficoltà che incontrano i giovani a entrare in modo qualificato nel mondo del lavoro richiedono interventi dedicati ed è per questo che negli ultimi tempi si sono poste all'attenzione dell'agenda politica, nazionale ed europea, una miriade di iniziative a favore della formazione e dell'occupazione giovanile. Come assicurarsi che i ragazzi abbiano un lavoro dignitoso, proseguano gli studi o seguano un corso di formazione o di riqualificazione al termine del percorso scolastico? Si tratta di una sfida complessa, che da un lato viene affrontata attraverso la definizio-

ne di dispositivi giuridici, e dall'altro attraverso la consapevolezza dell'importanza di un notevole rinnovamento e potenziamento dei servizi per la formazione e per il lavoro da cui non è esente il sistema universitario. In proposito un ruolo di primo piano lo possano giocare i servizi di orientamento universitario, anche per far fronte alle richieste dei giovani che si dichiarano scoraggiati e disillusi al punto di non riuscire più a immaginare un futuro. D'altra parte, è comprensibile che esperienze negative del presente possano influenzare negativamente le previsioni per l'avvenire. Per ridare speranza ai giovani occorre quindi lavorare su più versanti: un versante orientativo, finalizzato alla definizione di un progetto professionale e/o formativo, con la identificazione di obiettivi personali e lavorativi e le scelte a questi connesse; un versante formativo, finalizzato all'acquisizione di nuove competenze; un versante maturativo finalizzato alla conoscenza di sé, al riconoscimento personale e sociale delle esperienze di vita con un conseguente rafforzamento della identità personale e professionale. E questo è tanto più vero per gli oltre due milioni di giovani che stanno sulla soglia, fra studio e lavoro, senza riuscire a entrare né di qua né di là. Senza una prospettiva né di presente né di futuro. In questo quadro l'orientamento è una leva importante, sia contro la dispersione scolastica e formativa, sia a sostegno di tutte quelle figure o agenzie di riferimento (genitori, insegnanti, formatori, ecc.) che possono accompagnare scelte vicine al potenziale delle persone. Molte le iniziative intraprese, tante sperimentazioni, molteplici progetti, tuttavia mi preme sottolineare la frammentarietà e la scarsa sistematicità delle stesse. Tutto ciò determina un'assenza di prospettiva a medio-lungo termine che rischia di apparire un esercizio perdente. Con un orizzonte temporale limitato, non solo viene a mancare la capacità di azione a medio e a lungo termine, ma anche la stessa possibilità di definire uno stabile e soddisfacente percorso di maturazione e di identità di sé. Non a caso, i professionisti dell'orientamento lamentano spesso di perdere di vista obiettivi e confini del proprio intervento a fronte di una multi-problematicità delle questioni che affrontano e che intersecano diversi ambiti di competenze ma che non trovano spazio in una programmazione sistematica degli interventi. In altri termini urge una riflessione e un conseguente progetto politico volto a migliorare la qualità dei nostri sistemi di education e del lavoro in materia di orientamento per rendere efficace l'integrazione e poter così formare cittadini attivi e responsabili e promuovere la valorizzazione del capitale umano per il benessere individuale e sociale.

Uno sguardo all'istruzione universitaria

La Commissione europea ha finanziato diversi studi tesi a rendere i sistemi europei d'istruzione superiore più compatibili e comparabili, competitivi e attraenti per gli studenti. Sebbene ci siano segnali positivi in tal senso (il sistema a tre cicli è stato adottato da quasi tutti i paesi; il sistema di acquisizione e trasferimento dei crediti *European Credit Transfer System* (ECTS) – è stato reso obbligatorio in molti paesi; si è diffuso il supplemento al diploma – documento allegato a un diploma di istruzione superiore che fornisce una descrizione standardizzata della natura, livello, contesto, contenuto e status degli studi effettuati e completati con successo dal laureato), sono necessari ulteriori sforzi nel campo dell'apprendimento permanente per aumentare la partecipazione dei giovani all'istruzione superiore e soprattutto per facilitare l'occupabilità dei giovani e l'ingresso alla vita lavorativa. Raccogliendo tali raccomandazioni il Piano di azione per l'occupabilità dei giovani Italia 2020 assegna un compito sociale rilevante alle nostre università “Per competere sui mercati globali e coniugare gli obiettivi di innovazione e crescita con quelli del pieno e proficuo sviluppo della persona, l'università italiana deve colmare i gravi ritardi sin qui accumulati, come evidenziano inesorabilmente i benchmarking internazionali. Tutte le componenti del sistema universitario, a partire da chi ha le responsabilità di direzione e indirizzo politico, devono saper cogliere con coraggio e senza pregiudiziali ideologiche la richiesta di rinnovamento, rendersi trasparenti nella condotta e nei risultati, dimostrare con la forza dei fatti di saper progettare assieme il futuro del nostro Paese” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ministero della Gioventù, 2009, p. 16). Da qui l'organizzazione del sistema universitario in Italia ha posto enfasi al ruolo dell'orientamento e del tutorato come attività da includere nei servizi agli studenti per sostenere le scelte e l'autoconsapevolezza dei giovani. E se, dalle prime evidenze empiriche (Grimaldi, 2012) in concomitanza di una riorganizzazione globale degli atenei e delle facoltà, la ri-programmazione e la revisione dei servizi di orientamento ha riguardato principalmente le attività di orientamento in ingresso, attualmente, anche grazie alle sollecitazioni poste da tutti i documenti politici al job placement come pratica necessaria per facilitare l'occupazione, quasi tutte le università stanno allestendo anche servizi in uscita volti a favorire scelte consapevoli e sostenere l'occupabilità dei giovani prevedendo azioni per diminuire la dissipazione di risorse ed energie che derivano dagli abbandoni, per fondare capacità e competenze di “intraprendenza progettuale” necessarie in un mercato del lavoro in continua evoluzione e per sostenere e accompagnare i giovani in progetti lavorativi che

risultino aderenti al contesto e ai reali fabbisogni di professionalità. Se la cultura dell'orientamento si è diffusa negli ambienti accademici e le università si stanno progressivamente attrezzando per poter offrire un ventaglio di servizi volti a rispondere alle istanze dei propri clienti, ancora poca attenzione si evidenzia verso servizi volti allo sviluppo di competenze auto-orientative e di soft skill che consentirebbero di porre lo studente in grado di prefigurarsi obiettivi aderenti al contesto reale e di progettare un percorso professionale in autonomia e consapevolezza. In proposito infatti l'evidenza empirica dimostra che chi fruisce di tali servizi, riscuote livelli di successo accademico superiori e implementano le competenze per l'occupabilità, rispetto agli studenti che, invece, non ne fruiscono. Restano quindi alcune considerazioni in merito al ruolo delle università per il futuro dell'orientamento. Innanzitutto, c'è bisogno di servizi che si pongono l'obiettivo di contrastare alcuni fenomeni disfunzionali al sistema stesso, quali: l'irregolarità degli studi e, ancor di più, la dispersione che, soprattutto in Italia, tocca livelli superiori a quelli della media europea. In secondo luogo, come avvertito da più parti, a livello sia istituzionale che internazionale, è importante che il servizio riesca a raggiungere la totalità degli studenti universitari: l'incapacità di intercettare una fetta cospicua della potenziale utenza è attribuibile in gran parte alla frammentazione dei servizi stessi e alla mancanza di sistematica integrazione con altri servizi del territorio. Uno dei limiti intrinseci ai servizi dell'orientamento universitario, anch'esso più volte denunciato, è proprio quello di avere finalità incentrate sul sostegno personale e sull'orientamento in materia di istruzione, trascurando quegli aspetti di career guidance utili per sostenere gli studenti nell'acquisizione e l'implementazione delle soft skill necessarie per progettare e gestire un percorso professionale al di fuori del mondo accademico, in autonomia, per aumentare la competitività giovanile necessaria a intercettare opportunità di reddito e di autorealizzazione.

Da ciò è necessario ripensare alle governance universitarie in materia di orientamento e di sviluppo dell'occupabilità per trovare strategie in grado di ridurre il tasso di abbandono, elevare il tasso di alta formazione, migliorare i tassi di partecipazione alla formazione tecnico-scientifica e facilitare la transizione formazione-lavoro. Sotto la spinta di iniziative e raccomandazioni nazionali e comunitarie volte a riformare le politiche dell'istruzione e della formazione nella direzione di un più stretto collegamento con il mondo del lavoro, le università negli ultimi anni, si sono aperte al sistema produttivo soprattutto attraverso gli uffici e i servizi di placement, che sono attualmente presenti nel 98% degli atenei. Così, alle tradizionali funzioni orientative in ingresso e in itinere, se ne aggiunge una nuova che implica l'attivazione di risorse e strumenti peculiari per affrontare problematiche

non tanto legate alla carriera universitaria quanto soprattutto a quella professionale e alla transizione verso il mercato del lavoro. Funzioni che pongono gli atenei come nuovi soggetti di intermediazione volti a svolgere in questo modo una azione di collegamento tra il territorio e il mondo accademico. Le attività di orientamento e placement devono concorrere allo sviluppo delle competenze necessarie ai laureandi e laureati per elaborare un piano di carriera e per affrontare in modo consapevole il processo di inserimento lavorativo. I servizi devono facilitare la transizione dall'università al mercato del lavoro, riducendone i tempi, promuovendo la coerenza tra le competenze acquisite durante il percorso universitario e la loro applicazione concreta nei contesti lavorativi e professionali, agevolando, in definitiva, il matching tra tessuto produttivo e capitale umano (Benini, 2010; Bresciani, 2010). Se, in un mercato del lavoro o più in generale in una società fluida, in cui è richiesto di mantenere salda la propria identità e il senso della propria vita, per poter cogliere attivamente, consapevolmente e velocemente, di fronte alle infinite transizioni che bisogna attraversare, il contributo personale e professionale che ognuno di noi può dare, evitando lo scoraggiamento che le difficoltà potrebbero causare, allora è evidente che bisogna agire precocemente e corresponsabilmente, negli ambienti dell'education, con specifici programmi dedicati per formare individui competitivi e resilienti che sappiano fronteggiare le situazioni (Grimaldi, 2007). Molta letteratura in proposito sottolinea che per migliorare la qualità della vita lavorativa e favorire l'occupazione sia necessaria la promozione di programmi educativi che consentano lo sviluppo di un insieme di capacità e soft skill che rendano gli individui maggiormente occupabili (Gamboa *et al.*, 2009). Se si condivide quanto fin qui argomentato e in particolare l'urgenza di assicurare soddisfacenti livelli occupazionali, di favorire una cittadinanza europea corresponsabile e partecipata, di implementare competitività e crescita, allora è evidente il ruolo positivo che possono avere gli ambienti dell'education e, nello specifico, le università con interventi educativi che accompagnino le transizioni al fine di garantire la capitalizzazione delle competenze, la biografia individuale e l'occupabilità della persona. In altri termini è urgente che gli ambienti dell'education, oltre a sviluppare competenze tecnico-professionali, assicurino anche lo sviluppo delle soft skill. La valorizzazione precoce di tali competenze (come la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza, l'apertura al cambiamento) è predittiva della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro.

Il modello Pe.S.C.O.³

Sulla base di tali considerazioni è stato concepito un modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità Pe.S.C.O. (Grimaldi, 2017). Il modello è pensato per poter essere facilmente modulato in considerazione del contesto e della storia di vita della persona ma anche in risposta ai vincoli e alle opportunità organizzative dello specifico ambiente in cui esso si realizza. Sono state quindi concepite 4 diverse (e interconnesse) aree formative (Becciu e Colasanto, 2004) che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità, come delineato nel modello INAPP. Nello specifico un primo cluster di azioni formative pone enfasi alla capacità di riflessione su se stessi, alla capacità di valutazione/auto-valutazione e alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. In altri termini sono azioni centrate fondamentalmente su dimensioni personali che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di sé. Per il raggiungimento di tali obiettivi i moduli didattici devono essere progettati per riflettere ed esplorare le dimensioni attinenti tre ambiti principali di risorse psicosociali:

- gestione delle emozioni, coping, locus of control;
- autoefficacia, ottimismo, resilienza, orientamento al futuro;
- stili di apprendimento e motivazione all'apprendimento.

La seconda area formativa è concepita per facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che implementano le competenze comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale, ecc.). In questo caso gli ambiti laboratoriali devono sollecitare la riflessione sulle dimensioni che esplodono le seguenti aree contenutistiche:

- comunicazione verbale e non verbale, stili comunicativi e ascolto attivo;
- lavoro di gruppo e in gruppo, stili di leadership e stili decisionali;
- flessibilità relazionale, gestione dei conflitti, empatia.

La terza area formativa fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportu-

³ Percorso formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità Per tutti i dettagli sul modello formativo si rimanda il lettore all'articolo - Grimaldi, A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità *Città Ciofs-FP*, Anno XVII n. 1, pp.12-17, Roma, Ciofs-FP Editore.

nità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale. Qui l'enfasi è posta alla relazione individuo-contesto e comprendono quelle skill che consentono di ragionare su:

- la percezione del mercato del lavoro, la ricerca attiva del lavoro, il curriculum;
- la creazione di reti, partecipazione sociale e sostegno percepito;
- le professioni, ruoli professionali e culture organizzative.

La quarta e ultima area formativa, più centrata sulla operatività di un compito, si riferisce alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti. In questo caso le unità didattiche vanno nella direzione di mettere lo studente in grado di poter efficacemente scegliere strategie di azioni che possano garantire la piena realizzazione e il successo personale e professionale:

- orientamento all'obiettivo, orientamento alla pianificazione, gestione dei tempi di lavoro, di studio e di vita;
- il progetto professionale: dall'analisi dei bisogni alle azioni operative;
- stimolare la creatività e aumentare le proprie capacità di problem solving.

Il costrutto entro cui collocare il modello formativo è di tipo costruttivista e maturativo. La concezione dell'imparare che sottende il modello fa riferimento a una concezione lifelong che sposta l'accento da una concezione dell'imparare che pone enfasi all'importanza del sapere come risorsa competitiva ad una concezione dell'imparare che pone enfasi all'abilità di organizzare in maniera autonoma e consapevole il proprio apprendimento. In tale accezione imparare è una competenza che consente alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento nella prospettiva lifelong come processo socialmente connotato per rinnovare se stesso e le proprie conoscenze di fronte a ogni transizione di vita. L'aspetto positivo dell'ideologia costruttivista che sorregge e sostiene questo modello culturale è che si vuole trasformare il contesto dell'education da luogo di ricezione e ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, dove la metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze.

Il percorso formativo Pe.S.C.O., nell'insieme delle sue quattro aree, è pensato per un ammontare complessivo di 40-48 ore (10-12 per ogni area), ma la modularità con cui è concepito consente di applicarlo in maniera differenziata nei diversi contesti dell'education adattandolo sia all'età e al li-

vello dei partecipanti sia alle caratteristiche e alla mission dell'ente erogatore dell'intervento. Un ambiente universitario, ad esempio, sarà evidentemente più interessato all'applicazione delle due ultime aree rispetto a una scuola secondaria di primo grado che, viceversa, potrebbe privilegiare la prima e la seconda area. In conclusione, mi preme sottolineare che per sviluppare l'occupabilità dei giovani è indispensabile agire precocemente, con interventi di politiche e azioni educative finalizzate allo sviluppo di life o soft skill. Individui competitivi e resilienti che sappiano fronteggiare situazioni complesse e creare spazi di integrazione culturale e occupazionale hanno bisogno di percorsi e programmi formativi basati sull'apprendimento di sé e sulle proprie abilità specifiche. L'urgenza di favorire il potenziale di occupabilità dei giovani negli ambienti dell'education si fonda sulla convinzione che la maturazione precoce delle competenze per l'occupabilità faciliti un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale e sia determinante nell'affrontare gli eventi decisionali e le transizioni di vita in maniera e con esito positivo. I contesti dell'education, di ogni ordine e grado, per tradizione culturale e vincoli organizzativi spesso trascurano l'approfondimento del sé, della relazione tra soggetto e contesto e la riflessione sulle dimensioni che concorrono nei processi di scelta (Grimaldi, 2011), preoccupandosi e focalizzandosi, di contro, di approfondire gli aspetti disciplinari dei programmi previsti dagli ordinamenti specifici. Tutto ciò non facilita lo sviluppo di quelle soft skills o life skills tanto dichiarate dalla letteratura internazionale e così tanto raccomandate dai documenti politici europei, necessarie per formare persone consapevoli, committenti del proprio percorso di vita e cittadini del mondo. L'introduzione di azioni formative volte a implementare le soft skill e l'occupabilità dei giovani, sono certa, assolve anche la funzione di ridare speranza di futuro alle generazioni di domani. Formare individui competitivi e resilienti che sappiano fronteggiare le situazioni e saper cogliere attivamente, consapevolmente e velocemente, il contributo personale e professionale da dare in un determinato contesto e in uno specifico momento, deve diventare una priorità per i nostri ambienti dell'education da percorrere precocemente e corresponsabilmente (Grimaldi, 2014). Ma questo significa rivedere gli schemi e dare gli strumenti culturali e strutturali ai sistemi formativi necessari per operare una ri-organizzazione in termini funzionali e contenutistici.

Bibliografia

AlmaLaurea (2018) https://www.alma laurea.it/informa/news/2018/06/11/rappor-ti_alma laurea_2018

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (1 ed., pp. 3 - 33). Dordrecht Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Bani S. (2009), *I nuovi adolescenti. Cosa ci chiedono?*, Di Girolano Editore, Trapani.
- Becciu M., Colasanti A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, FrancoAngeli, Roma.
- Benini R. (2010), *Saper fare. Il modello artigiano e le radici dello stile italiano*, Donzelli Editore, Roma.
- Biesta G. (2006), What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, in *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, pp. 169-180.
- Bresciani P. G. (2010), *L'orientamento nel tempo della crisi ed oltre*, In Grimaldi A., *Rapporto orientamento 2009*, Isfol Editore, Roma.
- Cavalli A., a cura di (2008), *Il tempo dei giovani*, Ledizioni, Milano.
- CE, Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>
- CE (2012), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici" /* COM/2012/0669 final */ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52012DC0669>
- Ciccarelli R. (2018), *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*, La Talpa-manifestolibri, Roma.
- Eurostat (2019) https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level#Tertiary_education
- Gamboa J.P., Gracia F., Ripoll P., Peirò J.M. (2009), Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction, "*The Spanish Journal of Psychology*", 12, 2: 632-640.
- Grimaldi A., a cura di (2012), *Rapporto Orientamento 2011: Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A. (2014), *La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità. RICERCAZIONE - Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, Vol. 6, 2: 231-238.
- Grimaldi A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, Anno XVII, 1:12-17, Ciofs-FP Editore, Roma.
- Lodigiani R. (2010), I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa, "*Sociologia del lavoro*", 117: 59-72.

Competenze per l'occupabilità: una prospettiva disposizionale

di *Michele Pellerey*

Introduzione

L'approccio concettuale all'occupabilità dal punto di vista disposizionale si colloca nel versante della psicologia positiva, in quanto si occupa dello sviluppo di qualità personali, aspetti che possono migliorare il benessere della persona, sempre più minacciato dall'instabilità e dalla veloce trasformazione del mondo del lavoro. L'inserimento in esso, infatti, si presenta incerto e insicuro e il soggetto ha bisogno di un adeguato potenziamento di sé, per muoversi meglio all'interno di un contesto lavorativo, oggi in via di profondi mutamenti. La Strategia Europea per l'Occupazione fin dal 1997 ha fatto riferimento a quattro capacità fondamentali per presentarsi adeguatamente preparati nel mondo del lavoro e delle professioni, e cioè l'imprenditorialità, l'adattabilità, le pari opportunità e l'occupabilità o idoneità al lavoro. È su quest'ultimo pilastro che si concentra ora la nostra attenzione¹. Vedremo, tuttavia, come imprenditorialità e adattabilità costituiscano componenti fondamentali per la stessa occupabilità, intesa in senso pieno e articolato.

L'occupabilità inizialmente è stata intesa come “la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo”. Essa è stata definita più esaurientemente da Hillage e Pollard (1998) in questo modo: «L'occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Più ampiamente l'occupabilità è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale at-

¹ La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), avviata nel 1997 in attuazione del Trattato di Amsterdam, è stata collegata dal processo di Lussemburgo alla considerazione di quattro pilastri: l'imprenditorialità, l'adattabilità, le pari opportunità e, appunto, l'occupabilità o idoneità al lavoro.

traverso un lavoro sostenibile. Per l'individuo l'occupabilità dipende dalle capacità, conoscenze e competenze di cui è in possesso, dal modo in cui utilizza queste qualità nel mondo del lavoro e dal contesto [...] in cui cerca un impiego»².

Il concetto di occupabilità, o idoneità a entrare e permanere nel mondo lavoro, può essere adeguatamente approfondito, se si considera la concettualizzazione di una competenza personale e professionale sufficientemente ampia e profonda, che segni la sua stessa identità. Il pericolo segnalato da molti studi recenti è quello di pensare che l'occupabilità possa essere descritta a partire soltanto da una diretta conoscenza della domanda presente nel mercato del lavoro, in quanto questo si presenta altamente dinamico, complesso, soggetto anche a radicali cambiamenti. Il futuro del mondo del lavoro sembra essere segnato da una parte dall'automazione, dalla digitalizzazione, dalla cosiddetta intelligenza artificiale; dall'altra, da una polarizzazione della tipologia di occupazioni, verso l'alto come specializzazioni elevate (tecnici, manager, formatori) e, verso il basso, come basse qualificazioni (badanti, addetti alle pulizie, guardie di sicurezza), mentre tendono a diminuire attività che richiedono moderata competenza, perché più facilmente automatizzabili (Hirschi, 2018). Inoltre, sempre più le organizzazioni imprenditoriali si orientano a valorizzare personale agevolmente sostituibile, o perché non più adeguatamente competente, o per la forte fluttuazione del mercato. Sapersi orientare in tale contesto esige una formazione che punti sulla capacità di auto-direzione, cioè di scelta e di gestione di sé, rimanendo legati a un senso profondo della propria vita e a un'adeguata prospettiva esistenziale, condizioni essenziali per possibili forme di adattamento alle mutate condizioni occupazionali.

Credo utile, in tale prospettiva, offrire un quadro dei numerosi contributi di ricerca e di approfondimento, che sono stati portati a termine nell'ultimo decennio, rileggendoli dal punto di vista dei processi formativi che centrano l'attenzione sullo sviluppo a lungo termine di atteggiamenti, abiti di studio e di lavoro, e disposizioni interne, che appaiono oggi essenziali dal punto di vista dell'occupabilità.

² Un'analisi approfondita degli studi relativi al concetto di *employability* si trova nel primo capitolo di C. Terzaroli, *L'università per lo sviluppo di employability*. Canterano, Aracne, 2019.

Studi internazionali relativi alle dimensioni fondamentali dell'occupabilità

Negli ultimi anni sono stati numerosi gli studi relativi alle caratteristiche personali, come indicatori essenziali di una sua possibile occupabilità in un mondo del lavoro così altamente complesso e dinamico. Due studi sistematici possono essere citati in particolare. Uno dell'Unione Europea del 2011 (European Union, 2011) e uno parallelo statunitense del 2012 del National Research Council. A queste indagini può essere accostata anche la Raccomandazione del Consiglio europeo sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, un documento che aggiorna e approfondisce la precedente Raccomandazione del 2006.

La ricerca dell'Unione Europea propone un'articolazione delle competenze professionali, che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un impiego e l'altro, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a sé stessi, agli altri, al lavoro. Vengono in particolare indicati: a) efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente); b) comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca); c) aspetti cognitivi (pensiero analitico e concettuale); d) aspetti di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri); e) raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia).

Alle *soft skills* vengono accostate competenze di natura culturale, tecnologica e professionale: le *hard skills*. Esse vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze e tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine, sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e di attività lavorative.

Il documento americano è più generale e più direttamente interessato ai

processi educativi scolastici e formativi. In questa prospettiva vengono messe in luce quelle che sono definite anche competenze per il ventunesimo secolo, e che possono essere descritte secondo tre grandi ambiti o domini: il dominio cognitivo, quello intrapersonale e quello interpersonale. Il *dominio cognitivo* include tre grappoli di competenze: processi e strategie cognitive, conoscenze e creatività. Vengono citate in particolare competenze collegate con il pensiero critico, con l'alfabetizzazione informatica, con il ragionamento, l'argomentazione e l'innovazione. Il *dominio intrapersonale* include tre grappoli di competenze: apertura mentale, etica del lavoro, coscienziosità e autovalutazione, fondamentalmente positiva. Vengono citate competenze collegate con la flessibilità, l'iniziativa, l'apprezzamento della diversità, la meta-cognizione. Il *dominio interpersonale* include due grappoli di competenze: saper lavorare in team, collaborare e gestire una leadership. Vengono anche citate competenze legate alla comunicazione, alla collaborazione, alla responsabilità e alla risoluzione di conflitti. Viene poi approfondita la qualità che tali competenze dovrebbero avere, in fatto che esse dovrebbero derivare da un apprendimento profondo, che permetta un loro transfer da un contesto teorico o pratico all'altro.

Mentre il documento dell'Unione Europea si basa su un'indagine sistematica delle esigenze emergenti nelle varie aree lavorative, evidenziando quali competenze si presentino comuni a esse o alla maggior parte di esse, il documento del National Research Council valorizza le varie ricerche che nel corso degli ultimi decenni hanno esplorato quali competenze tendano a favorire, se non garantire, successo negli ambiti degli studi, del lavoro e della salute. L'abbondanza di riferimenti presenti in quest'ultimo documento permette di confrontare quanto indicato dall'indagine dell'Unione Europea con quanto emerge dalle diverse ricerche in gran parte statunitensi circa l'insieme delle qualità che una persona dovrebbe cercare di possedere in funzione di un suo inserimento nel mondo del lavoro.

Quanto alla Raccomandazione del Consiglio europeo del 2018, essa comprende quattro ambiti di competenza che fanno riferimento alle cosiddette competenze di base (competenze alfabetiche funzionali, competenze linguistiche, competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologia e ingegneria, competenze digitali) e quattro ambiti di competenza che riguardano di più lo sviluppo delle competenze cosiddette di cittadinanza e riferibili alle possibilità occupazionali in generale (competenze personali, sociali e di apprendimento, competenze civiche, competenze imprenditoriali, competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale).

Dal punto di vista dello sviluppo dell'occupabilità è significativo riportare subito la descrizione sia delle competenze personali, sociali e di apprendimento, sia della competenza imprenditoriale. «La competenza perso-

nale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di provare empatia e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

Quanto alla competenza imprenditoriale, essa viene così descritta: «La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario».

Il quadro di riferimento sopra riportato al fine di impostare un percorso formativo sia scolastico, sia universitario, sia di formazione tecnico-professionale iniziale, sia continua, si presenta quindi assai complesso e composito, ma in esso emerge con estrema chiarezza come molte delle qualità da promuovere nello sviluppo della propria preparazione a entrare e permanere nel mondo del lavoro debbano integrarsi con qualità personali più generali. Ciò risulta assai congruente con quanto viene sempre più rilevato nella domanda di preparazione che proviene dal mondo del lavoro.

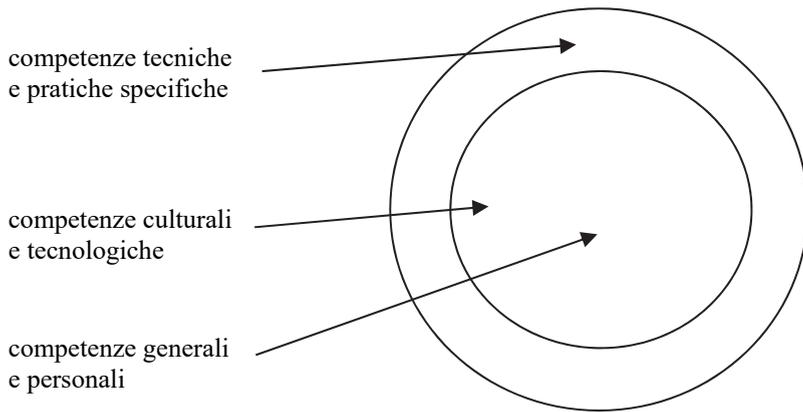
Un quadro di riferimento generale

Spencer e Spencer (1993), esaminando le qualità di un soggetto adeguatamente pronto a entrare e restare nel mondo del lavoro, hanno suggerito l'adozione di una prospettiva comprensiva e relativa alla considerazione della sua totalità. Essi hanno distinto competenze di superficie considerate più suscettibili di modifica e di sviluppo, e di valutazione, da competenze più profonde come motivi, concezione di sé, tratti personali, di più complessa rilevazione e sviluppo. Queste ultime costituiscono come l'iceberg della persona. Di qui la proposta di descrivere tale situazione attraverso un sistema di cerchi concentrici (Fig.1). Il cerchio più esterno comprende le competenze tecnico-pratiche collegate a uno specifico ambito di lavoro. Il cerchio intermedio fa riferimento a quelle culturali e tecnologiche. Quello più interno, che costituisce come l'iceberg sommerso del soggetto, include la qualità più personali.

Esaminiamo il quadro delineato un poco più in dettaglio.

a) A un livello più direttamente riferibile a un ambito specifico di lavoro e alle competenze tecnico-pratiche relative, si possono considerare le conoscenze e le abilità che un soggetto è in grado di attivare e coordinare a livello di integrazione operativa. Si tratta quindi di quelle che sono state definite nella ricerca europea *hard skills specifiche*.

Fig.1 - Un quadro comprensivo delle competenze



b) A un livello intermedio si possono evocare le competenze proprie dell'ambito culturale, linguistico, scientifico e tecnologico. Ci si riferisce al possesso e all'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono di leggere, interpretare e adattare la propria azione professionale ai contesti lavorativi e alle sfide presenti. La considerazione degli atteggiamenti posseduti è cruciale perché implica l'apertura al cambiamento in genere e all'innovazione tecnologica e organizzativa in particolare. Si tratta delle *hard skills generiche*.

c) A un livello più personale e profondo si possono considerare le qualità che stanno alla base di tutte le azioni da metter in atto nell'attività lavorativa. Spesso tali qualità personali sono definite "trasversali", in quanto influenti in modo diffuso sui comportamenti messi in atto e sulle attività svolte. Se si considerano, ad esempio, le competenze relazionali e comunicative, queste sono sempre importanti, ma quando si considera il contesto comunicativo e relazionale indotto dalla rete informatica e telematica esse si specificano ulteriormente. Nei documenti europei s'insiste soprattutto su due di queste qualità: la capacità di agire autonomamente e con senso di responsabilità: qualità che devono caratterizzare i livelli di sviluppo di tutte le forme di competenza e che devono essere esplorate più profondamente e dettagliatamente per po-

terle individuare come obiettivi formativi e dimensioni valutative. Si tratta ovviamente dell'ambito descritto nei documenti europei come *soft skills*.

Per chiarire ulteriormente tali descrizioni, si può fare riferimento alla tendenza odierna a sottovalutare l'importanza di un'educazione al lavoro fin dalla scuola primaria. Infatti, primi passi nel promuovere lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso l'attività lavorativa, basato su un'esperienza positiva sia dal punto di vista cognitivo, sia emotivo, si radicano nelle attività pratico-progettuali e realizzative inizialmente vissute in contesti ludici. Poi, a poco a poco, si tratta di trasferire tutto ciò in contesti produttivi di artefatti fisici o in organizzazioni sociali. Fin dalla scuola dell'infanzia, infatti, occorre promuovere alcune competenze elementari che ne stanno alla base. Tra queste competenze elementari vengono citate spesso quelle legate alla pianificazione e all'organizzazione delle proprie azioni: a) sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività (carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell'aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi); b) saper organizzare un'attività e un ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni (i bambini con carenze nell'organizzazione è come se si avvicinassero a un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni). Molto spesso queste competenze elementari vengono associate allo spirito di iniziativa e all'imprenditorialità, come vedremo a suo tempo.

Una testimonianza significativa di tutto ciò è stata offerta da Seymour Papert in una intervista del 1997 (Archivi Rai):

Non è importante fare un videogioco, ma per i bambini il videogioco fa parte della cultura in cui vivono, loro pensano che sia importante, ed è importante per le loro vite. Dunque, il primo cambiamento che arriva quando un bambino può fare un proprio videogioco è che i bambini passano dall'essere consumatori ad essere produttori. Questo è un primo cambiamento nell'approccio e nella mentalità. L'errore della televisione, dei media, persino della scuola, sta nell'offrire la conoscenza ai bambini; in questa prospettiva i bambini consumano, non producono. Il bambino, viceversa, può, ora, realmente realizzare un videogioco, uno veramente bello; e questo è un cambiamento già di per sé un cambiamento importante. Ma facendo questo videogioco, parti realmente importanti della conoscenza entrano nel gioco, e così il bambino è molto motivato ad apprendere bene. Che cosa? Prima di tutto la programmazione: il bambino apprende a programmare il computer per fare il gioco. Abbiamo dei bambini di

nove, dieci anni che imparano a programmare ad un livello che normalmente non ci si aspetta neanche da studenti di scuole medie o addirittura da studenti universitari.

A parte il riferimento allo sviluppo del pensiero computazionale fin da piccoli, qui è decisiva la sollecitazione ad essere proattivi, capaci di iniziativa nel progettare e realizzare un artefatto, in questo caso di natura digitale, ma ciò vale in generale. Si tratta di un approccio allo sviluppo dell'occupabilità che è stato definito "disposizionale", cioè legato allo sviluppo di abiti di lavoro, che diventano progressivamente una seconda natura, per cui, date le circostanze, vengono messi in atto comportamenti coerenti da una parte con tale disposizione, dall'altra, con le esigenze del contesto.

Competenza e disposizioni interne stabili

Tra la fine degli anni novanta del secolo passato e gli anni duemila nella riflessione pedagogica statunitense si è riaffacciata la considerazione del concetto di disposizione evocato da John Dewey (1922, pp.40-41) fin dagli anni venti dell'altro secolo.

Noi abbiamo bisogno di una parola che esprima quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita; che contenga in se stessa un certo ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione; che sia prospettica, di qualità dinamica, pronta a manifestarsi apertamente, e che operi in qualche forma attenuata e subordinata anche quando non domini palesemente l'azione; e la parola "habit" nel suo senso ordinario si avvicina più di qualsiasi altra a denotare questi fatti. Riconosciuta che ne sia stata la natura, potremo usare anche le parole "abito" e "disposizione", ma la prima esplicita di più il senso dell'operatività, dell'effettualità, mentre la seconda il senso di latente e potenziale.

In generale la parola disposizione evoca inclinazione, mindset, tendenza, propensità, predilezione, capacità, potenzialità, proclività, ecc. Molti si sono impegnati nel cercare una definizione di disposizione. Arthur L. Costa e Bena Kallick (2014), sulla base dell'impianto di Ron Ritchhart (2002), hanno proposto ed esaminato questa definizione di disposizione: «Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall'essere attivati automaticamente. Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratice nel loro utilizzo contestualizzato, piuttosto che azioni prescritte da svolgere rigidamente. Più del desiderio e della volontà, esse devono essere collegate alle necessarie abilità. Le disposizioni motivano, attivano, danno direzione alle abilità».

I vari passaggi della precedente definizione sono stati poi esaminati con più attenzione. In primo luogo, si precisa che le disposizioni sono acquisite, non date (anche se un certo potenziale di sviluppo è innato), vengono apprese nel tempo e su di esse manteniamo un controllo che ci permette di scegliere di valorizzarle o meno nelle diverse circostanze. La loro manifestazione, poi, deriva dall'integrazione di molteplici abilità e comportamenti, come nel caso della comunicazione o della relazionalità, in stretto riferimento alle situazioni specifiche. Non ci sono script, ricette, sequenze strutturate da adottare in maniera ripetitiva. Ci sono invece molteplici possibili modalità d'azione, o schemi d'azione, tra le quali scegliere e adattare i propri interventi. E in esse si devono poter attivare coerenti abilità pratiche. In tutto ciò un nucleo di valori, motivi, atteggiamenti di fondo svolge il ruolo di attivazione, sostegno e direzione nell'agire concreto.

Un concetto di occupabilità come insieme integrato di disposizioni interne

Nel 2008 Mel Fugate e Angelo J. Kinichi (2008) hanno pubblicato un contributo dedicato a un concetto operativo di occupabilità verificandone sul campo la validità. Il lavoro di indagine ha portato a individuare cinque dimensioni fondamentali di natura disposizionale che caratterizzano un adeguato concetto applicativo di occupabilità.

1) *Apertura al cambiamento.* È un aspetto fondamentale dell'occupabilità disposizionale poiché le nuove esperienze supportano il continuo apprendimento promuovendo l'identificazione e la realizzazione di obiettivi in condizioni di incertezza. Gli individui con maggiore apertura sono più ricettivi di fronte all'innovazione tecnologica, la loro apertura li rende maggiormente adattabili alle domande dell'odierno mercato del lavoro risultando così maggiormente occupabili.

2) *Resilienza nel lavoro e nello sviluppo professionale.* Coloro i quali hanno migliore autovalutazione attribuiscono valore ai propri successi a partire dalla valutazione delle proprie abilità e degli sforzi mentre tendono a sottovalutare i propri insuccessi non attribuendoli a responsabilità personali. Gli individui resilienti sono spesso più ottimisti, hanno maggiori capacità di affrontare gli eventi futuri e i cambiamenti affettivi. Essi vivono i cambiamenti organizzativi come nuove possibilità di apprendere e perseguono obiettivi e risultati.

3) *Proattività nel lavoro e nello sviluppo professionale.* Tale dimensione è legata alla proattività dell'individuo intesa come la capacità di essere maggiormente predisposti all'attivazione nei confronti del lavoro in genere;

gli individui proattivi hanno maggiori possibilità di accedere alle informazioni relative al loro sviluppo di carriera. Questa dimensione è molto simile al coping proattivo.

4) *Motivazione per uno sviluppo professionale.* Questa dimensione è legata all'apprendimento continuo da parte dell'individuo. Essa si fonda su due aspetti importanti: a) il controllo motivazionale, un alto controllo motivazionale aumenta il livello di motivazione stessa, tutela dai periodi di frustrazione e predispone il soggetto a sopportare quegli sforzi finalizzati al cambiamento; b) l'apprendimento e l'orientamento rispetto agli obiettivi, l'apprendimento orientato in prospettiva futura aiuta il lavoratore nella progettazione dei suoi obiettivi, nell'apprendimento e nelle opportunità di training personale.

5) *Identità professionale.* Avere un buon orientamento personale rispetto alla propria identità dal punto di vista lavorativo indirizza l'individuo verso obiettivi e aspirazioni più precise. Le identità di carriera professionale dirigono, regolano e sostengono i comportamenti, non possederle significa non avere un progetto e una linea guida.

Mel Fugate e Angelo J. Kinichi, (2008) come è evidente, hanno applicato il concetto di disposizione interna stabile soprattutto all'ambito delle competenze personali, o *soft skills*, ma oggi si è ben consapevoli che anche nell'ambito delle *hard skill* generiche e soprattutto di quelle specifiche entrano in gioco disposizioni interne stabili. Anche perché, come ha già chiarito a suo tempo John Dewey (1922), la condotta umana esprime il carattere di una persona e questo deve essere visto come una "interpenetrazione" degli abiti, o delle disposizioni personali, che l'individuo è riuscito sviluppare nel tempo in maniera equilibrata e integrata. Dewey (1922, p.38) precisava poi: «Un carattere debole, instabile, vacillante è uno nel quale i differenti abiti si alternano tra loro invece di incorporarsi l'uno nell'altro. La forza, solidità di un abito non sta nel suo possesso ma è data dal rinforzo che essa riceve dagli altri abiti che assorbe in sé». La questione dunque della distinzione tra i diversi ambiti di competenza va collegata alla necessità che essi si sviluppino in maniera integrata tra di loro e ciò non è scontato, come alcune ricerche hanno evidenziato.

Le hard skills generiche come disposizioni

I primi quattro ambiti di competenza considerati dalla Raccomandazione europea del 2018, precedentemente citata, riguardano proprio le *hard skills* generiche. Le competenze linguistiche e comunicative, sia nella lingua corrente, sia in lingue straniere, e le competenze nell'ambito delle cosiddette STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e del digitale

non possono essere considerate solo materie di studio, ma devono diventare patrimonio significativo, stabile e fruibile in ambito professionale. Al cuore di tali qualità degli apprendimenti stanno proprio abiti di studio che si intrecciano con abiti di lavoro e disposizioni mentali, nella prospettiva evocata da Papert nell'intervista sopra citata e prefigurata da Dewey a suo tempo.

A esempio nell'ambito delle STEM e del digitale le convinzioni epistemiche, cioè le nostre concezioni sulla natura delle varie conoscenze umane, sul modo attraverso cui possiamo farle nostre, su come possiamo valorizzarle nel lavoro e nella vita stanno al cuore delle competenze previste. Un caso esemplare è quello della matematica, identificata da molti con le sole abilità di calcolo aritmetico o algebrico. Si insiste più che sui concetti fondamentali propri di tali ambiti conoscitivi, sullo sviluppo di abilità che oggi sono più affidabili e veloci, se si utilizzano intelligentemente strumenti digitali. Si sottovalutano, invece, i processi di modellizzazione matematica e sull'importanza di possedere consapevolmente e significativamente i principali concetti e procedimenti matematici, come quelli relativi alla proporzionalità. La Raccomandazione europea sembra insistere su una concezione della matematica di tipo applicativo e più precisamente di una matematica che offre concetti, principi, procedimenti, forme di ragionamento e linguaggi, che permettono di costruire modelli interpretativi e risolutivi dei problemi posti sia dalla vita quotidiana e lavorativa, sia dagli sviluppi scientifici e tecnologici.

Forse non risulta abbastanza chiaro nei vari documenti il ruolo centrale che riveste in tutto ciò il processo di modellizzazione matematica, processo che per molti versi sta alla base non solo della matematica, ma anche della scienza, della tecnologia e dello stesso pensiero computazionale. In altre parole, si tratta di processi di astrazione che selezionano elementi e relazioni presenti nelle situazioni o nei fenomeni, normalmente assai complessi e difficili da gestire, per rappresentarli in maniera più sintetica e in qualche modo prive di dettagli che risultano dal punto di vista adottato insignificanti. In questo processo astrattivo giocano un ruolo essenziale concetti, parole, relazioni, ecc. che la matematica nel corso dei secoli ha sviluppato come strumenti di pensiero e di risoluzione di problemi.

Questo vale anche per l'ambito ingegneristico e tecnologico. Jeannette Wing (2011, p.2), una delle maggiori studiose dell'informatica e delle forme di pensiero implicate, ha affermato: "Il pensiero computazionale si basa congiuntamente sul pensiero matematico e su quello ingegneristico". Essere in grado di descrivere la realtà mediante strumenti di tipo matematico al fine di individuare con precisione il problema che bisogna affrontare, trovare una soluzione all'interno di tale rappresentazione simbolica per poi tornare alla realtà per fornire una risposta valida e funzionale: tutto ciò passa

per l'espressione "competenza matematica" dal punto di vista formativo, soprattutto in ambito tecnico-professionale.

Infatti, l'attenzione ai concetti e ai procedimenti propri dell'informatica, che costituivano la sostanza del pensiero computazionale introdotto nella scuola italiana negli anni Ottanta con il Piano Nazionale per l'Informatica, progressivamente è stata spostata verso l'uso degli strumenti digitali, sempre più agevoli da utilizzare e diffusi a ogni livello; così nella Raccomandazione europea del 2006 non se ne fa cenno. Ma nella prima decade del nuovo millennio è riemersa prepotentemente l'esigenza di andare oltre la sola competenza nell'uso del digitale, per riprendere l'approccio originario centrato sui processi di pensiero insiti nell'ambito dell'informatica. Questa rinnovata attenzione rivolta più al pensiero, che sta alla base dell'informatica, che all'uso pratico di attrezzature digitali è diventata sempre più presente a partire da un influente intervento dell'allora Direttrice del Dipartimento di Informatica della Carnegie Mellon University degli Stati Uniti Jeannette Wing del 2006. Questa studiosa riprendeva una sollecitazione di Seymour Papert degli anni Sessanta, orientata a considerare prioritaria la formazione a quello che egli aveva denominato "pensiero computazionale". Da allora, infatti, ha avuto inizio un forte movimento a livello accademico, scolastico e politico nel cercare di inserire nei percorsi educativi scolastici e formativi professionali non solo e non tanto l'uso di strumentazioni digitali, quanto piuttosto lo sviluppo dei suoi fondamenti cognitivi e culturali. Anche in Italia ci si è mossi in questa direzione con le varie iniziative di *coding*. Così anche il CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica) ha sviluppato una "Proposta di Indicazioni Nazionali per l'Informatica nella Scuola" e la Raccomandazione europea del 2018 ne esplicita l'esigenza formativa a tutti i livelli.

Tutto ciò implica la promozione nel corso dei processi educativi scolastici e formativi di processi cognitivi, affettivi e volitivi legati a queste forme di pensiero, processi che, come abbiano precedentemente notato sono intimamente legati a rinnovate convinzioni epistemiche circa abiti di lavoro e disposizioni mentali fortemente connessi con l'occupabilità.

Le hard skills specifiche come disposizioni

L'enfasi oggi posta sulle competenze personali e su quelle trasversali culturali e tecnologiche non deve però distogliere dalla necessità di coltivare, spesso anche a lungo, lo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili in ambiti lavorativi specifici, anche se, spesso gli stessi datori di lavoro insistono sul fatto che queste possono essere sviluppate sul posto

di lavoro. Ciò può essere vero in molti casi in quanto la velocità di cambiamenti tecnologici e organizzativi porta alla necessità di adeguare continuamente il patrimonio posseduto. Tuttavia, tutto ciò è possibile solo a partire da una buona base di partenza, non solo centrata sull'acquisizione delle conoscenze di base, ma anche sviluppata a partire da pratiche ed esperienze concrete di attività lavorativa in uno particolare settore professionale. Occorre accompagnare i giovani a esplorare realtà lavorative specifiche, a coglierne la complessità e dinamicità, a individuare ambiti di professionalità nei quali potersi collocare, a fare esperienza diretta di attività lavorative e di organizzazioni di produzione di beni e servizi, cogliendone le risonanze non solo conoscitive, ma soprattutto emotive e di possibili scelte personali.

In particolare, occorre cogliere in maniera sufficientemente chiara l'intero processo nel quale si innestano i vari ruoli professionali, di cui è essenziale considerare la *complementarità delle diverse fasi del processo produttivo*. Infatti, molto spesso la realizzazione di un prodotto finale richiede molteplici passaggi, ciascuno dei quali condiziona il successivo. Un esempio può essere dato dalla catena di produzione di un testo stampato. La prima fase è quella della progettazione del testo da stampare, fase che ovviamente condiziona tutta il percorso successivo. Ma la fase successiva, quella della cosiddetta pre stampa, implica la composizione grafica di testo e immagini secondo il progetto. Questa fase, se da una parte è condizionata dalla qualità del progetto, dall'altra, essa condiziona la qualità del risultato finale. Segue la fase vera e propria di stampa. Infine, si può considerare la fase finale o di allestimento. Ciascuna fase implica collaborazioni orizzontali tra varie incombenze, ma soprattutto viene coinvolta la qualità di ciascun passaggio della catena, passaggio che è condizionato dal precedente e condiziona il successivo. Di qui la necessità che ciascuno sia consapevole dell'intero processo e dello specifico apporto di ciascun attore.

In generale, la costruzione di un'immagine di sé come lavoratore attivo e produttivo in ambito lavorativo costituisce una dimensione essenziale dello sviluppo della propria identità professionale. anche in senso generale. B. Skorikov e F. W. Vondracek (2011) hanno evidenziato come le prime esperienze e preferenze in ambito lavorativo che si manifestano tendono ad avere un effetto duraturo nel tempo. Esse in gran parte derivano dall'osservazione informale del comportamento e degli atteggiamenti dei membri di famiglia, dalla frequentazione dei mezzi di comunicazione di massa, da influenze di natura socioculturale. Ciò può avere effetti sia positivi, sia negativi, come spesso è il caso di stereotipi circa i ruoli lavorativi femminili o propri di classi sociali emarginate. Infatti, è spesso in ambito familiare che può svilupparsi un'identità professionale in qualche modo imposta, più che scelta personalmente. Tuttavia, alcune volte si sviluppa precocemente un

orientamento professionale che va consolidandosi nel tempo, nonostante contrasti famigliari o almeno forti scetticismi.

Esaminando la situazione evolutiva di un giovane dal punto di vista della propria identificazione con un ambito lavorativo, è possibile identificarne quattro grandi possibili situazioni soggettive, facendo riferimento a significativi studi sull'identità personale di James Marcia (1966). La prima e più favorevole situazione dal punto di vista dello sviluppo della propria identità professionale è quella che ne evidenzia un buon livello di individuazione e assunzione sulla base di esplorazioni e verifiche esperienziali. Ne deriva un impegno costante e sistematico nel prepararsi nel tempo e nello sviluppare le competenze fondamentali che sono implicate. Spesso tale situazione è segnata dal fatto che sia le esplorazioni, sia le scelte successive riguardano non solo il lavoro, ma anche la famiglia e la società. Il termine inglese usato in questo caso è *commitment*.

La seconda situazione in cui si possono trovare i giovani, soprattutto in alcuni ambienti famigliari, si evidenzia quando la pressione esercitata da un contesto fortemente controllato impedisce l'esplorazione di prospettive occupazionali diverse da quelle prefigurate per lui dai propri cari o dallo stesso contesto di vita sociale e culturale. Si prospetta quindi un orientamento verso impegni legati al proprio futuro lavorativo precoce fino al punto da non consentire una libera sperimentazione di alternative professionali. Nella terminologia di Marcia si tratta di uno stato di preclusione di alternative a quanto predisposto, in inglese *foreclosure*.

A differenza di questi due primi possibili stati, o condizioni, nei quali possono venirsi a trovare i giovani nel loro processo evolutivo verso la costruzione della propria identità professionale, si debbono considerare due altri stati, o condizioni, di mancato sviluppo di un'identità lavorativa sufficientemente chiara e definita. Il primo di questi viene detto di attesa, o moratorio. In questa condizione l'esplorazione delle possibili prospettive di sbocco lavorativo non porta a una scelta o almeno a un orientamento sufficientemente delineato. Si continuano a considerare in astratto, e qualche volta anche a sperimentare in concreto, le varie possibilità di attività lavorativa, ma si rimane incerti su dove far propendere la bilancia. In qualche caso ciò può dipendere anche da una tendenza generale della persona a ruminare a lungo prima di prendere qualsiasi decisione. Il termine usato in inglese è *moratorium*.

Più pericolosa, soprattutto se si prolunga nel tempo, è la condizione definita di diffusione o confusione circa l'identità professionale da costruire. In questo caso non c'è alcun impegno e, che ci sia stata o no una qualche esplorazione, il giovane non è ancora in grado di prendere delle decisioni e sente che la propria vita è priva di direzione. In inglese si usa l'espressione

diffusion. In realtà durante il periodo adolescenziale e della prima giovinezza possono essere presenti anche lunghi periodi di confusione mentale circa il proprio futuro lavorativo. Recentemente, è stato messo in evidenza (Pel-lerrey, 2016) il ruolo che in questo periodo dello sviluppo ha la percezione del tempo futuro, considerato come incerto o troppo complesso per potersi orientare in esso³. Di qui lo svilupparsi di un verto fatalismo oppure di una ricerca di soddisfazioni immediate. Non pochi giovani sviluppano, sulla base delle loro esperienze di vita aggregativa, un atteggiamento poco favorevole a impegnarsi in una seria preparazione al lavoro o dedicarsi a vere e proprie attività lavorative, anche se temporanee, ma che tendono a limitare la loro vita sociale. La percezione soggettiva del valore del lavoro come dimensione fondamentale della propria esistenza sembra dissiparsi a favore di esperienze più gratificanti legati all'amicizia, alla vita collettiva, al piacere di relazioni anche di tipo sessuale. In questi casi sembra emergere un certo moto oscillatorio tra stato moratorio e stato diffusivo.

Soft skills come disposizioni

Alla radice delle competenze personali prospettate come caratterizzanti l'occupabilità di una persona nel contesto dell'attuale situazione lavorativa sta, come abbiamo notato, la capacità di auto-direzione, non solo come capacità di scelta di obiettivi esistenziali e lavorativi, ma soprattutto come capacità di governare sé stessi verso il loro conseguimento. Occorre subito chiarire che si tratta di competenze che si sviluppano lungo tutto il corso della propria vita, soprattutto tra infanzia, adolescenza e giovinezza. Terrie Moffit (2011), una delle maggiori criminologhe del mondo, ha studiato per circa quarant'anni la popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. I risultati di tali studi sono stati presentati nel 2015 in varie conferenze tenute in Europa. La studiosa ha messo in evidenza come bambini che manifestano buone capacità di auto-controllo già nel periodo della scuola dell'infanzia diventino in generale adulti autonomi e responsabili, mentre bambini che evidenziano limitate capacità di autoregolazione tendano a crescere come cittadini problematici e in molti casi sono proclivi ad azioni criminali. Tale tendenza era stata da lei addirittura rilevata nel caso di due fratelli gemelli. In particolare, la studiosa ha constatato che bambini con minori capacità di autoregolazione avessero maggiori probabilità di diventare adolescenti fra-

³ A questo proposito è disponibile sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it lo strumento diagnostico della propria prospettiva temporale denominato *Zimbardo Time Perspective Inventory*, tradotto e validato in italiano.

gili, fumatori, non diplomati, e in età più avanzata manifestassero problemi fisici, dipendenza da sostanze, basso profilo lavorativo, problemi finanziari e con la giustizia. Al contrario, migliori capacità di autocontrollo già da piccoli evidenziavano poi maggiore possibilità di successo scolastico, accademico lavorativo, e di soddisfazione esistenziale.

George McCloskey (2013) in vari studi ha riscontrato come sia la capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, sia di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondino nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé. Dopo aver esaminato un notevole quantità di studi specialistici nell’ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell’educazione, l’Autore è giunto a proporre un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell’azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tali competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell’infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell’esistenza, ma probabilmente lungo tutto l’arco della vita.

Russel A. Barkley (2012) ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Essa suona così: “l’uso delle azioni auto-dirette come scegliere obiettivi, selezionare, mettere in atto, supportare azioni nel tempo verso tali obiettivi normalmente nel contesto di altri spesso appoggiandosi su mezzi sociali e culturali al fine di massimizzare il proprio benessere quale egli concepisce”. Tale definizione consente quindi di individuare successivi livelli di sviluppo attraverso quello che l’Autore definisce processo di interiorizzazione. Il primo livello viene definito come uno stadio di preparazione alla capacità di auto-direzione. Esso evolve progressivamente verso la capacità di autoregolarsi in quanto si è consapevoli delle diverse funzioni esecutive più importanti, si riescono a gestire validamente i processi di inibizione, quelli relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, quelli di natura emozionale e motivazionale, la pianificazione e la risoluzione di problemi.

Si tratta di un cammino di interiorizzazione, che porta a una vera e propria maturazione personale. Un livello superiore si ha quando si riesce a governare la propria esistenza da questo punto di vista in maniera coerente e continua. A questo livello si possono evidenziare almeno cinque dimensioni interrelate: la capacità di gestione di sé nel tempo; la capacità di auto-organizzarsi e di risolvere problemi; la capacità di auto-controllo (attraverso forme di inibizione di impulsi e di subordinazione di interessi a breve

termine); la capacità di auto-motivarsi e di auto-regolare le proprie emozioni. A questo nucleo possono accompagnarsi altre capacità cognitive. Infine si giunge a quello che viene chiamato livello strategico-cooperativo, che include l'ambito dei rapporti sociali, dell'articolazione dei ruoli nel contesto lavorativo, dell'organizzazione familiare (Barkley, 2012).

Considerando le soft skills come disposizioni interne stabili, il ruolo di un'adeguata crescita delle funzioni esecutive assume un rilievo essenziale almeno da due punti di vista. Il primo riguarda la prospettiva che tende a considerare le diverse funzioni esecutive da un punto di vista unitario: quello dell'auto-direzione e dell'autoregolazione. Il secondo elemento concettuale, direttamente derivante dal primo, è il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, centrato sul processo di loro interiorizzazione, cioè non solo di una loro conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di loro valutazione, ma anche di impegno nello svilupparle. E in tutto ciò è direttamente coinvolta una sensibilità e competenza formativa specifica da parte di genitori, di educatori e di docenti.

Le principali funzioni esecutive nel tempo individuate sono: a) sotto il profilo inibitorio: controllo/gestione dell'impulsività; dell'attenzione; delle emozioni; b) sotto il profilo cognitivo: flessibilità cognitiva; gestione della memoria di lavoro; c) sotto il profilo organizzativo: capacità di pianificazione; capacità di organizzazione; d) sotto il profilo relazionale: capacità di gestione delle relazioni interpersonali.

Per capire non solo l'importanza di queste competenze elementari dal punto di vista del futuro lavorativo, ma anche l'interazione tra loro che esse implicano, è utile approfondire tale interazione almeno nel caso di quelle evocate sotto il profilo inibitorio.

Sull'interpretazione delle competenze elementari come fondamento dell'occupabilità

Sia nello studio, sia soprattutto nel lavoro, la capacità di concentrarsi negli impegni per un tempo adeguato, focalizzando bene l'attenzione, sembra sempre più una competenza strategica minacciata dalla molteplicità degli strumenti comunicativi digitali che ci circondano, mentre "l'attenzione ci fornisce quei meccanismi che stanno alla base della nostra consapevolezza del mondo e del controllo volontario dei pensieri e delle emozioni" (Posner e Rothbart, 2007). Si tratta, infatti, di sviluppare la capacità di gestione di tre tipi di attenzione: verso l'interno, per riflettere, chiarire le proprie idee e prendere decisioni; verso gli altri, per favorire le proprie relazioni interpersonali e istituzionali; verso il mondo esterno, per agire coerentemente nello stu-

dio e nel lavoro. In particolare, si nota una progressiva difficoltà nel gestire la propria attenzione nei rapporti diretti con le persone, a fronte della quantità di stimoli distraenti, provenienti dagli strumenti di comunicazione digitale.

Inoltre, come osservato da George McCloskey, le funzioni esecutive considerate non sono qualità personali separate, ma tendono a influirsi reciprocamente; per dirla con John Dewey (1922), a interpenetrarsi tra loro. Un esempio è dato dall'interazione tra capacità di gestione dell'attenzione e la capacità di controllo delle emozioni. “Dato che per concentrarci dobbiamo mettere a tacere anche le nostre distrazioni emotive, il circuito neurale dell'attenzione selettiva include quello dell'inibizione delle emozioni: ciò significa che le persone che si concentrano meglio sono relativamente immuni ai tumulti emotivi, hanno minore difficoltà a mantenersi imperturbabili nei momenti di crisi e restano stabili in mezzo al flusso di emozioni della vita” (Goleman, 2013, p.23). In questa stessa prospettiva si colloca anche la reciproca influenza tra gestione dell'attenzione e flessibilità cognitiva. Si può notare, infatti, sia nei bambini, sia negli adulti la difficoltà se non l'incapacità di abbandonare un oggetto di attenzione per soffermarsi su altri e così ci si riduca “a rimuginare senza fine ripercorrendo sempre gli stessi circoli di preoccupazioni, in uno stato di ansia cronica”.

Più generalmente la flessibilità cognitiva implica la capacità di passare dallo svolgimento di un compito, interrompendolo, per iniziarne uno nuovo, quando questi due compiti non possono essere svolti in parallelo. “Se le risorse attentive non sono sufficienti per svolgere simultaneamente i due (o più) compiti è necessario ordinarli in una sequenza e svolgerli uno dopo l'altro, in serie. [...] queste operazioni richiedono risorse attentive e la mediazione di aree del cervello deputate al controllo dei processi mentali, che sono [...] le aree prefrontali” (Legrenzi, 2016, pp. 73-74). Una debolezza in questo ambito porta a quella che viene definita “perseverazione”. Ma anche in questo campo è possibile promuovere forme di educazione che consentono di migliorare la propria flessibilità cognitiva. Per contrasto si può prendere in considerazione quanto nel 2011 ha segnalato l'indagine dell'Unione Europea sulle cosiddette competenze trasferibili, tra le quali si cita “la capacità di focalizzarsi velocemente su compiti diversi”, o quanto è stato rilevato nelle indagini sulla domanda di qualità personali da parte del mondo del lavoro realizzate dal Manpower Group nel 2016, che prevede come competenza personale centrale per il futuro quella che viene chiamata “liquidità”, cioè “la capacità di adattarsi in maniera fluida all'interno di uno stesso contesto organizzativo o di adattarsi velocemente ad un nuovo contesto organizzativo”.

Quanto al governo delle emozioni può essere preso in considerazione ciò che Giacomo Rizzolatti (2016, p. 27) ha scritto su *IlSole24Ore*. Sulla base delle ultime ricerche si può constatare che «abbiamo un meccanismo

per cui “sentiamo” le emozioni degli altri direttamente, le viviamo come se fossero nostre. La stessa popolazione neuronale che si attiva per le nostre emozioni, si attiva per quelle degli altri. [...] Non è una comprensione logica, ma fenomenica. Il tuo stato mentale diventa il mio». E conclude dicendo che «i nuovi dati mostrano che le rappresentazioni motorie coinvolte tanto nelle emozioni quanto nelle azioni costituiscono l’impalcatura su cui poggia la nostra capacità di codificare le emozioni e le azioni osservate negli altri». Questa sembra essere dunque la base dell’empatia, della possibilità di cogliere le emozioni altrui e di impostare le nostre azioni e relazioni sulla base di questa comprensione. D’altra parte, molte delle richieste di sviluppo delle soft skills citano proprio lo sviluppo di questa capacità di cogliere lo stato d’animo altrui e di regolare di conseguenza la propria condotta in maniera valida e congruente con tale percezione.

È abbastanza evidente come questa qualità umana entri in gioco in buona parte delle competenze personali che sono state evidenziate dalle indagini sulle soft skills necessarie per entrare e permanere validamente e stabilmente nel contesto lavorativo. E ciò sia a livello dirigenziale e/o manageriale, sia a livelli anche assai meno impegnativi dal punto di vista gestionale. La richiesta di competenze nel saper lavorare insieme ad altri, nel collaborare nell’affrontare la quotidianità degli impegni come le situazioni più problematiche, nel relazionarsi con i colleghi, come con i superiori e con quanti dipendono da loro richiedono una buona dose di capacità di governo delle proprie e altrui emozioni.

Due disposizioni oggi indispensabili

Sembra esserci una certa convergenza negli studi disponibili per evidenziare due competenze, o disposizioni interne stabili, oggi indispensabili nel promuovere l’occupabilità. Si tratta dell’adattabilità e dell’imprenditorialità, già citate fin dal 1997 nei documenti europei. Sulla prima disposizione molte ricerche, come vedremo, fanno riferimento oggi all’elaborazione concettuale sviluppata da Mark Savickas (2002). Quanto all’imprenditorialità, abbiamo interessanti indagini portate a termine dall’Unione Europea e poi confluite della Raccomandazione del 2018.

Adattabilità

Mark Savickas nel quadro della sua visione di sviluppo dell’identità professionale come costruzione personale progressiva, mette in luce il ruolo

fondamentale dell'adattamento all'ambiente sociale in vista dell'integrazione persona-ambiente (Savickas e Porfeli, 2012). Nel progettare le proprie esistenze la gente deve tener conto delle attese sociali al fine di poter entrare e partecipare nel mondo del lavoro e poi gestire le transizioni occupazionali che si dovranno affrontare. Per far questo ogni soggetto deve sviluppare un insieme di risorse che fanno da fondamento della capacità di far fronte ai compiti attuali e a quelli futuri, ai cambiamenti e ai traumi che si presenteranno nel corso della propria esistenza.

Vengono così identificate quattro essenziali abilità personali di autoregolazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. Nel linguaggio di Savickas (2002) essa viene detta: *concern*. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo, persistenza: *control*. La terza è una caratteristica spesso considerata anche nelle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare se stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili: *curiosity*. La quarta riguarda quella che comunemente viene definita auto-efficacia, cioè la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino: *confidence*. In sintesi un soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

Da questo quadro teorico è derivato un questionario di autovalutazione della propria adattabilità professionale. Esso è stato applicato e validato in molte nazioni, tra cui l'Italia⁴. Annamaria Di Fabio (2016) riassume così l'impianto del questionario: "La dimensione *Concern* riguarda l'interesse per il proprio futuro, per guardare avanti, per prepararsi in anticipo per lo *step* successivo. La dimensione *Control* si riferisce al grado in cui gli individui si sentono capaci e responsabili in relazione alla costruzione del proprio futuro. La dimensione *Curiosity* riguarda il sentirsi in grado di esplorare le varie opportunità presenti nel contesto di appartenenza. La dimensione *Confidence* è relativa alla percezione di essere in grado di perseguire i propri obiettivi anche quando si incontrano difficoltà o ostacoli".

In una ricerca dell'Isfol (2016) sull'occupabilità, e in particolare sull'adattabilità, quest'ultima è stata definita come la propensione ad affronta-

⁴ Sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it è disponibile tale questionario, tradotto e validato in italiano, dal titolo: *Questionario sulla adattabilità professionale*.

re i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo. L'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto attuale e di "guardarsi intorno" (esplorazione di carriera), sia la propensione verso il futuro, ovvero l'"immaginarsi in avanti" (pianificazione della carriera), e quindi la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera.

«La definizione di Savickas è stata rielaborata e integrata sulla base degli studi che abbiamo condotto sul tema dell'Occupabilità, in quattro sotto-dimensioni: 1. Orientamento al futuro: inteso come propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a essere orientati positivamente e attivamente verso di esso, a proiettarsi in avanti in modo concreto e reale mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e a obiettivi da perseguire. 2. Orientamento all'apprendimento: fa riferimento alla curiosità professionale ed esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo. 3. Flessibilità e apertura al cambiamento: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero non ancorati a idee precostituite. 4. Orientamento alla pianificazione: esprime la disposizione alla pianificazione delle attività, per raggiungere gli obiettivi prefissati entro i tempi previsti» (ISFOL, 2016).

Imprenditorialità

La descrizione dell'ambito di competenze proprio dell'imprenditorialità indicato dalla Raccomandazione europea del 2018 è stato già riportata. Qui conviene riprendere la specificazione delle conoscenze e le abilità che ne stanno a fondamento, nonché degli atteggiamenti che dovrebbero caratterizzarlo. Quanto alle conoscenze: «La competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Dovrebbero comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società. Dovrebbero inoltre conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile ed essere consapevoli delle proprie forze e debolezze».

Per quanto concerne le abilità si dice: «Le capacità imprenditoriali si

fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. Vi rientra la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate».

Infine: «Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento».

Già nel Quattrocento, in uno dei primi e fondamentali trattati di economia del tempo, Bernardino da Siena aveva notato come in un buon imprenditore si combinavano quattro precise doti: efficienza, responsabilità, laboriosità e assunzione del rischio; e come per questo ben pochi riuscivano a possedere tale combinazione in modo completo ed equilibrato. La prospettiva elaborata da Bernardino sembra evocare qualità caratterizzanti le persone fin dalla nascita; oggi si ritiene, invece, che l'imprenditorialità sia costituita da un insieme di competenze che possono e debbono essere sviluppate da ogni individuo.

A livello europeo è stato dedicato ampio spazio di approfondimento di quanto indicato nel 2006 come “spirito di iniziativa e imprenditorialità”, giungendo a pubblicare nel 2016 in documento *EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework* o Quadro di Riferimento per la Competenza Imprenditorialità). In esso sono indicate quindici competenze articolate secondo tre aree. La prima comprende: usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore; sviluppare idee creative e propositive; lavorare seguendo la propria visione del futuro; sfruttare al meglio idee e opportunità; valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni. La seconda area include: credere in se stessi e continuare a crescere; concentrarsi e non rinunciare; ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno; sviluppare un know-how economico e finanziario; ispirare e coinvolgere gli altri. La terza area considera: essere proattivi; elencare le priorità, organizzarsi e continuare; prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze; fare squadra, collaborare e restare connessi; imparare facendo.

In Italia la consapevolezza dell'importanza dal punto di vista educativo

di una promozione sistematica della competenza imprenditoriale è stata sottolineata da un'iniziativa del Ministero dell'Istruzione contenuta in un Circolare del 2018 sulla "Promozione di un percorso di *Educazione all'imprenditorialità* nelle scuole secondarie di secondo grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero". Viene fatto esplicito riferimento al documento europeo e sono indicate alcune piste ed esempi di realizzazione di percorsi formativi⁵.

Oggi, comunque, l'imprenditorialità va considerata in primo luogo come imprenditorialità di sé, cioè come impegno sistematico e costante nello sviluppare progressivamente la propria identità professionale. Inoltre, occorre ricordare come a livello europeo tutte le competenze trovino il loro fondamento nell'autonomia e responsabilità della persona umana. L'identità professionale infatti si appoggia secondo Alan Brown (2014) su alcune qualità del soggetto, questi: a) deve essere proattivo e capace di auto-direzione; b) saper dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nel realizzarle; c) essere autoriflessivo, consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; d) promuovere le sue competenze relazionali; d) essere adattabile e capace di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento.

Conclusioni

Mark Savickas (2014) ha descritto le prospettive fondamentali presenti oggi a livello internazionale nell'impostazione delle attività di orientamento professionale. La prima prospettiva considera il soggetto come un portatore stabile di attitudini, interessi, valori. Rilevare per mezzo di opportuni strumenti tali tratti e caratteri personali è il primo passo. Il secondo passo prende in considerazione il mondo del lavoro, anch'esso considerato abbastanza stabile nella sua configurazione fondamentale, organizzato secondo precise filiere professionali e chiare gerarchie di ruoli. L'attività di orientamento tende a favorire l'incontro positivo e produttivo tra una persona e una specifica posizione lavorativa, sia nel momento preparatorio, quello dello studio e della formazione, sia poi nel momento dell'inserimento effettivo nel lavoro.

La seconda prospettiva vede la persona come un soggetto evolutivo, che può impegnarsi nel costruire conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali, caratterizzanti il mondo del lavoro.

⁵ I materiali pervenuti alle scuole sono consultabili al seguente indirizzo: http://istruzioneer.gov.it/2018/03/13/percorso-di-educazione-allimprenditorialita-nelle-scuole-secondarie-di-2-grado/circolare-prot-n-4244-_13_3_2018/

ro, quale viene da esso percepito. L'attività di orientamento fa sì da una parte che l'impostazione formativa sia coerente con tale aspirazione; dall'altra, che la percezione della posizione lavorativa sia valida e aggiornata. In questa impresa si aiutano le persone: a comprendere gli stadi del percorso professionale; a conoscere i compiti evolutivi immediatamente successivi; a basarsi su atteggiamenti, convinzioni e competenze necessari a gestire tali compiti.

L'impostazione della terza prospettiva, denominata "life design", deriva dalla constatazione che il mondo del lavoro ha ormai caratteristiche instabili, fortemente evolutive sia dal punto di vista tecnologico, sia organizzativo, e che, quindi, è ben difficile fare riferimento a precise figure e ruoli professionali predeterminati. Di conseguenza occorre puntare sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, al fine di metterlo in grado di affrontare le incertezze e la complessità del presente e, soprattutto, quelle del futuro, rendendolo così attivo costruttore di sé in vista di progetti esistenziali, aperti anche a profonde forme di decostruzione e ricostruzione della propria identità professionale, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così da una parte il ruolo del senso e della prospettiva esistenziali, che sta alla base dello sviluppo di sé e delle scelte anche faticose da compiere; dall'altra, si esalta il ruolo della narrazione nella ricostruzione del proprio passato e della riflessione critica su di esso, nonché della prospettazione del futuro, in un impegno di elaborazione o rielaborazione di un proprio progetto di vita.

Questa tripartizione della prospettiva formativa sembra oggi assai utile nel considerare quali competenze risultino particolarmente importanti o necessarie in vista della promozione dell'occupabilità di una persona. I contributi della ricerca internazionale e quanto indicato dalla Raccomandazione europea del 2018 aiutano a definire un quadro di riferimento sufficientemente chiaro e articolato. Una rilettura di tale quadro del punto di vista disposizionale permette di cogliere in maniera più profonda la qualità che tali competenze devono assumere nello sviluppo di una persona perché questi possa presentarsi, entrare e permanere nel mondo del lavoro, nonostante difficoltà, transizioni, periodi di incertezza, rimanendo fedele il più possibile a una propria identità professionale.

Bibliografia

Archivi Rai (1997). <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=260&tab=int#link002>. Intervista raccolta il 7 marzo 1997. Sito consultato il 13 luglio 2015.

- Barkley, R.A. (2012). *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press.
- Brown, A. e Bimrose, J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 9, 270-286.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, pp.40-41.
- Di Fabio, A. (2016). Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*.
- European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Union (2018) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0024>.
- Fugate, M. e Kinichi, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, pp. 503–527.
- Hillage, J. e Pollard E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London, Department for Education and Employment, London.
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice, *The Career Development Quarterly*, 66, 3, pp. 192-204.
- ISFOL (2016). Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale, *Isfol Research Paper* n. 30/2016.
- Legrenzi, P. e Umiltà, C. (2016). *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Bologna, Il Mulino, pp.73-74.
- Manpower (2016). <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2016>.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.
- McCloskey, G. e Perkins, L.A. (2013). *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ).
- Moffit, T. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 108, 7, p. 2693-2698.
- National Research Council (2012). *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, DC, The national Academies Press.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale prospettiva temporale, *Rassegna CNOS*, 32, 2, pp. 53-64.
- Posner, M. e Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 50, pp. 1-27.
- Rizzolatti, G. (2016). Specchio a più dimensioni, *IlSole24Ore*, 15 maggio 2016, pag.27.
- Savickas, M. L. (1997). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in M. L. Savickas, *Career Adaptability: An Integrative construct for*

- Life-Span, Life-Space Theory, "The Career Development Quarterly", Vol. 45, n. 3, pp. 247-259
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in D. Brown et al. (Eds.), *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, pp. 149-205
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- Skorikov, B. e Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. Schwartz, K. Luycks, V. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, Vol.2, New York, Springer, p. 699.
- Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for Superior Performance*, Oxford, Wiley.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking, *Communications of the ACM*, 49, 3, pp.33-35.
- Wing, J. (2011). Computational Thinking. What and Why, *The Link*, p. 2.
- www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adaptabilities-scale-proprieta-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/

Occupabilità: dal paradigma culturale all'indice personale

di Anna Grimaldi

Alle volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane (I. Calvino)

Premessa: lo scenario di riferimento

Occupabilità: un neologismo che indica l'abilità a essere occupato. Con questo termine si fa riferimento sia all'abilità di trovare/ri-trovare un lavoro sia a quella di mantenerlo. E se, allo stato attuale, non si è in grado di garantire la piena occupazione, accrescere l'occupabilità delle persone, anche di quelle giovanissime, diventa l'obiettivo prioritario di tutte le politiche attive del lavoro, come sottolineato nei documenti e nelle raccomandazioni comunitarie e nazionali che guidano anche buona parte degli interventi cofinanziati dal Fondo Sociale Europeo. In proposito si ricorda che l'occupabilità rappresenta uno dei pilastri della strategia europea per l'occupazione e, nel nostro Paese, l'attenzione politica è ampiamente rivolta a potenziare interventi ordinari e straordinari di ricerca e di accompagnamento al lavoro. La strategia dell'occupabilità punta, infatti, a incidere sui problemi di un'eventuale perdita del lavoro o inoccupazione mediante azioni e strumenti di tipo preventivo, sia nell'ambito dell'orientamento e della consulenza di carriera, sia sul fronte dell'ampliamento delle opportunità di formazione. Il tema dell'occupabilità interessa quindi almeno tre ambiti principali di intervento: l'orientamento, la formazione e il lavoro. I dati macroeconomici nazionali e le caratteristiche che ha assunto il mercato del lavoro – in particolar modo nell'era digitale 4.0 – pongono sempre più enfasi sulle ripercussioni sul potenziale di occupabilità delle persone. La crescita dell'occupazione rimane debole, la disoccupazione ha ancora valori molto alti, in particolare quella giovanile, e sono ancora molti i lavoratori che restano fuori dal mercato del lavoro. La stessa fotografia dell'Italia che scatta l'Ocse nel suo rapporto di metà anno propone scenari preoccupanti sul fronte della crescita. Spicca in particolar modo la sproporzione, a sfavore dei giovani, fra la quota globale dei senza lavoro e quelli delle nuove ge-

nerazioni. Tra questa fetta di popolazione la fascia più critica è rappresentata dai giovani inattivi, che non studiano e non lavorano. Un altro dato che però suscita preoccupazione nel confronto con gli altri paesi avanzati è che in Italia non è solo elevata la quota di disoccupati, ma anche quella di occupati con un lavoro di scarsa qualità. Qualità che non rinvia esclusivamente al problema della sicurezza o della salute sul posto di lavoro, ma che riguarda principalmente il fatto che, in media, più della metà dei lavoratori svolge mansioni diverse da quelle per cui si è formato. In Italia, il “*mismatch*” di competenze è del 70% (superato solo da Gran Bretagna e Spagna), la conseguenza è spesso quella di percepire stipendi più bassi delle aspettative e di nutrire nel tempo demotivazione e frustrazione.

Diventa dunque fondamentale disporre di strumenti adeguati a rendere le persone più occupabili, più competitive, sempre più attive, committenti e corresponsabili del proprio percorso di vita. Tuttavia, dotarsi di strumenti di analisi e di valutazione di un certo fenomeno, in questo caso dell’occupabilità, è possibile soltanto se prima si dispone di un modello concettuale validato che ne declini dimensioni e indicatori. Se questo è vero sempre, diventa ancora più necessario là dove si ha a che fare con costrutti complessi e multidimensionali dove concorrono e interagiscono diverse variabili, a volte poco osservabili e di difficile “afferrabilità”. Se per trovare e mantenere nel tempo un’occupazione adeguata al proprio profilo professionale e, in linea con la domanda del mercato del lavoro, occorrono diverse competenze, è chiaro che per favorire la costruzione della propria occupabilità è fondamentale riconoscere di quali elementi essa si componga e si alimenti.

A valle di tali argomentazioni il progetto per la messa a punto di un modello di analisi e valutazione dell’occupabilità che qui si rappresenta si è articolato in tre fasi corrispondenti ad altrettante domande di ricerca.

1. Che cosa intendiamo per occupabilità? Quali dimensioni la declinano? Da che cosa dipende e da che cosa è influenzata?
2. Come può essere operazionalizzata? Con quali strumenti? Come si può esprimere un indice di occupabilità?
3. Quale lettura complessiva se ne può dare e come si può inserire questo dato nei percorsi operativi di consulenza orientativa?

Il primo interrogativo si è tradotto in una fase di rassegna della letteratura sull’occupabilità e nella proposta di una definizione e di un modello esplicativo del costrutto declinato nelle sue dimensioni costitutive (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). Il secondo interrogativo ci ha visto impegnati nella messa a punto di uno strumento che potesse dare una misurazione del costrutto (Grimaldi *et al.*, 2015). La variabilità, la complessità e la multidimensionalità del costrutto dell’occupabilità così come è emerso dall’analisi teorica ha reso particolarmente sfidante la costruzione di uno strumento

valido, utile sia per poter avere un indice di misura dell'occupabilità, sia per identificare le piste di intervento su cui lavorare con le persone. Il terzo interrogativo si è tradotto nella messa a punto di un percorso di consulenza orientativa specialistica "Da AVO al progetto professionale" da poter realizzare nei servizi territoriali di orientamento e/o del lavoro. Senza voler in questa sede passare in rassegna tutta la letteratura in materia di occupabilità, si vogliono ripercorrere alcune evidenze concettuali, soprattutto in relazione alle competenze per e dell'occupabilità che hanno sostenuto la riflessione sottesa al modello elaborato.

Se di questo tema si comincia a parlare già dagli anni 50-60 per distinguere i soggetti "occupabili" da quelli "non occupabili" in base alle attitudini personali e allo stato di salute fisica e mentale, è dalla fine degli anni '90 che si elaborano i primi modelli sul costruito. Da allora, la letteratura scientifica si è arricchita di contributi che offrono numerose definizioni e declinano l'occupabilità attribuendo peso e valore diverso a determinanti soggettive e personali e a dimensioni strutturali e contestuali, in riferimento alla prospettiva concettuale da cui si parte (De Fillippi, Arthur, 1994; McArdle et al., 2007; Fugate, Kinicki, 2008; Cavenago, Magrin, Martini, Monicelli, 2013; Mäkikangas, De Cuyper, Mauno, Kinnunen, 2013, Williams, et al, 2015). È proprio alla fine degli anni '90 che Hillage e Pollard (1998) elaborano uno dei primi modelli sul costruito. Gli autori definiscono l'occupabilità come "*la capacità delle persone di trovare un lavoro e di accedere a un'occupazione soddisfacente*". Le componenti principali identificate dal modello sono così declinate: le *risorse per l'occupabilità*, intese come il potenziale di conoscenze, di competenze e di abilità possedute dalle persone e agite nell'ambito del lavoro; le *capacità di dispiegamento* delle risorse personali, intese come i comportamenti concreti messi in atto dagli individui nella ricerca del lavoro; le *capacità di presentazione* intese come le abilità dell'individuo nel dimostrare e comunicare il possesso delle risorse necessarie all'ottenimento di un lavoro; le *circostanze del contesto*, intese come sia le condizioni e i bisogni personali sia le caratteristiche del contesto esterno e del mercato del lavoro.

Qualche anno dopo, nel lavoro di Fugate, Kinicki, e Ashforth (2004) l'occupabilità viene definita come una '*specifica forma di adattamento lavorativo attivo che consente ai lavoratori di identificare e realizzare le opportunità di carriera*' (p.16), e si compone di quattro dimensioni: adattabilità, capitale sociale, capitale umano e identità di carriera. In un approfondimento successivo (Fugate e Kinicki, 2008) gli autori sostengono che l'occupabilità deve essere considerata un tratto disposizionale dove le dimensioni dell'apertura al cambiamento lavorativo, della resilienza di carriera, della proattività di carriera, della motivazione alla carriera e dell'identità

lavorativa costituiscono le variabili più significative. Griffin e Annulis (2013) sottolineano come nel corso degli anni le richieste del mercato del lavoro rispetto alle competenze per l'occupabilità siano profondamente cambiate. Gli autori presentano un elenco di competenze che declinano l'occupabilità: problem solving, lavoro di gruppo, comunicazione verbale, comunicazione scritta, pensiero critico, controllo e gestione, competenze relazionali, disponibilità al cambiamento, project management. Suß e Becker (2012) affermano che caratteristiche quali flessibilità, creatività, doti comunicative e ampie conoscenze di base stanno diventando sempre più importanti nel mercato globale attuale.

Per quanto riguarda le caratteristiche di personalità, alcuni studi (Wille, De Fruyt e Feys, 2013) prendono in considerazione il *five factor model* per spiegare l'associazione di questi fattori con l'occupabilità. I risultati mettono in evidenza l'esistenza di una correlazione positiva dell'occupabilità con l'apertura mentale, la coscienziosità e con l'estroversione.

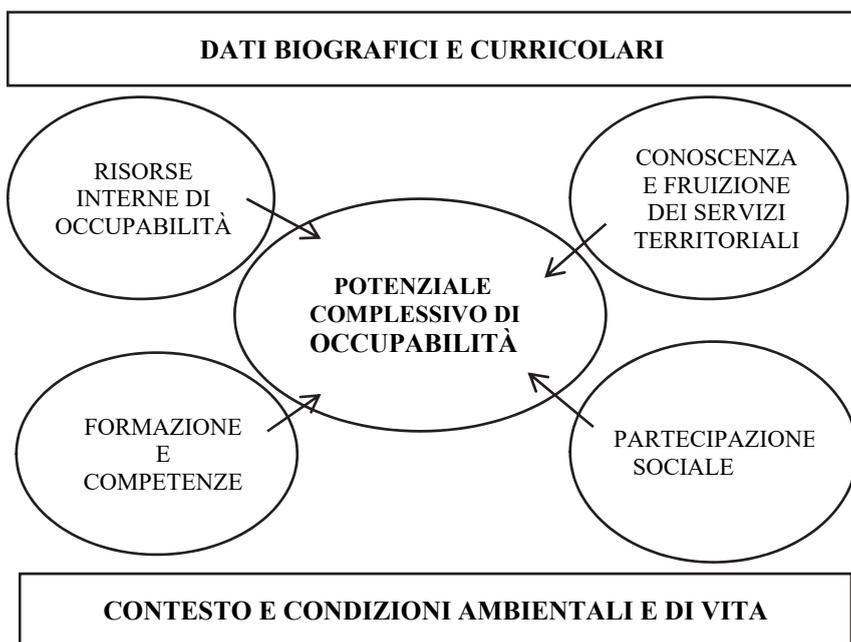
Un'altra dimensione che emerge come predittiva di una buona occupabilità è l'auto-efficacia. Chi ha maggiore sicurezza nella propria capacità di percepire, di comprendere e di gestire le emozioni e lo stress si considera più occupabile e mostra maggiori livelli di soddisfazione lavorativa (Mäkikangas, De Cuyper, Mauno & Kinnunen, 2013; Pool e Qualter, 2013).

Cavenago, Magrin, Martini, Monticelli (2013) si propongono di individuare i principali fattori personali e di contesto in grado di incidere positivamente sull'occupabilità individuale e sul suo sviluppo nel tempo. Lo studio evidenzia che un "acceleratore" del grado di occupabilità delle persone può essere svolto dai servizi per l'impiego e dalle agenzie di somministrazione con opportune pratiche di orientamento e di accompagnamento al lavoro.

In conclusione, dalla rassegna della letteratura recente in materia emerge che la gran parte degli studi considera l'individuo come unità principale di analisi, con la sua "dotazione" di risorse e competenze che spesso sono considerate indipendenti dal contesto di lavoro. Tuttavia, sebbene l'orientamento attuale, soprattutto nell'ambito della psicologia positiva, consideri l'*employability* un costrutto di natura disposizionale, un ricco filone di studi sociologici intravede in questa visione alcuni limiti. Il limite principale è dato dal fatto che l'occupabilità di un soggetto non può prescindere da elementi di contesto e che il patrimonio di risorse del soggetto non è indipendente da questo. Gli elementi di contesto a cui si fa riferimento sono spesso individuati nelle dinamiche del mercato del lavoro e sono relativi all'area geografica di provenienza: variabili, quindi, non controllabili e non modificabili. Se sposassimo una lettura prettamente socioeconomica dell'occupabilità continueremmo a considerare a più alto potenziale chi è maggiormente favorito dalle opportunità ambientali. Gli elementi su cui è possibile in-

cidere, anche nell'incrocio tra individuo e contesto, sono, da ricercarsi, per esempio, nelle strategie d'azione che le persone mettono in campo nel loro ambito di riferimento, familiare, sociale e di vita in generale. Si tratta quindi, nell'ottica del modello di occupabilità qui proposto, di lavorare sulle reti di supporto, sulla conoscenza e fruizione dei servizi, e su tutti gli aspetti di potenziamento di una vita di cittadinanza attiva. La stessa crescente attenzione verso il capitale psicologico, come risorsa chiave per l'inserimento nel mercato del lavoro, si accompagna a un sistema di carriera non più basato sulla posizione, ma sulle competenze e sull'esperienza degli individui. Alcuni autori sintetizzano tale concetto con la denominazione "capitale di carriera", che è investito temporaneamente nell'organizzazione di appartenenza e utilizzabile per affrontare nuove transizioni (Grimaldi, Quaglino, 2005; Rolandi, 2015). Sulla scia di una concezione disposizionale dell'occupabilità, ovvero di una caratteristica non direttamente osservabile, il modello che qui si descrive sostiene l'ipotesi che essa sia un potenziale che dipende da alcune risorse e competenze interne al soggetto (ovvero il capitale umano, sociale e psicologico della persona), e da un mix di fattori in qualche modo oggettivabili.

Fig. 1- Il modello INAPP dell'occupabilità



A fronte di tali considerazioni, ma anche a valle di evidenze empiriche ottenute negli ultimi anni da ricerche dell'INAPP (Grimaldi, 2007) volte ad esplorare il ruolo e l'interazione di alcune dimensioni psicosociali e di alcune condizioni contestuali sui bisogni occupazionali e sulla domanda di orientamento, abbiamo definito l'occupabilità come *l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto* (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). Con questa definizione si sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale (Fig. 1) che dipende da risorse e competenze personali. In particolare, si ritiene fondamentale mettere in relazione queste risorse con alcuni aspetti indicativi delle modalità di agire di una persona: le strategie di ricerca del lavoro messe in campo; la conoscenza e la fruizione dei servizi disponibili sul proprio territorio; la partecipazione sociale.

L'indice individuale di occupabilità

La mutevolezza, la complessità e la multidimensionalità del costrutto così come rappresentate in questo contributo determinano interesse scientifico e sollecitudine applicativa. Al tempo stesso, tali caratteristiche rendono particolarmente sfidante la costruzione di uno strumento efficace per poter avere una stima dell'occupabilità delle persone e poter identificare i punti di forza e i punti di debolezza su cui lavorare e su cui impostare interventi professionali per accrescerne il potenziale. A questo proposito va sottolineato che gli strumenti attualmente disponibili lasciano aperto il problema della validazione dei costrutti ipotetici. Sulla base di tali considerazioni è stato impostato il lavoro di costruzione di uno strumento psicometrico valido per l'autovalutazione dell'occupabilità: A.V.O. *Giovani* è stato progettato, quindi, coerentemente con i fattori ipotizzati nel modello precedentemente descritto e si compone di due versioni. Una (AVO *Giovani*-Strumento per l'approfondimento qualitativo) mira a raccogliere informazioni su dati di vita (biografici, curriculari, professionali, formativi, ecc.), in altri termini, su tutte le variabili descrittive rilevanti ai fini dell'approfondimento qualitativo. Nello specifico, oltre a raccogliere dati anagrafici, dati relativi alla formazione (titolo di studio conseguito e altre esperienze professionali certificate o meno) e dati sullo stato occupazionale/lavorativo (lavori svolti, settori occupazionali in cui si è impiegati), esplora alcune dimensioni di sicuro interesse ai fini della definizione dell'occupabilità: le strategie di ricerca del lavoro messe in atto, la partecipazione sociale, la conoscenza dei servizi presenti nel territorio e il possesso di alcune competenze.

L'altra versione, Questionario AVO *Giovani* - Potenziale interno di occupabilità, di cui in questa sede ci si sofferma, esplora le dimensioni che nel modello costituiscono le risorse personali che determinano il potenziale interno di occupabilità: l'adattabilità professionale, il *coping*, l'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, la percezione del mercato del lavoro, le reti sociali e il sostegno percepito. È uno strumento psicometrico e quindi come tale di natura quantitativa.

La compilazione di entrambi gli strumenti fornisce un profilo completo di dati e di spunti per la formulazione di un personale progetto professionale, ma, anche la possibilità di giungere a un *profiling* del grado di occupabilità più completo e attendibile.

In questa sede si descrivono in linea generale le principali caratteristiche dello strumento psicometrico. Per ognuna delle dimensioni individuate e riconducibili, in via teorica, al costrutto multidimensionale dell'occupabilità, è stata messa a punto una scala di misura. Per la costruzione della quale e per la individuazione degli item sono stati seguiti due passaggi:

- generazione degli item attraverso un processo creativo e di discussione tra esperti, per definire la validità di contenuto (quali e quanti item, quali e quante categorie di risposta per ciascun item);
- scelta di item con difficoltà calibrata: a questo proposito si fa presente che il questionario, nella sua prima versione, è stato somministrato a un campione di *typical respondents* per identificare gli item che non discriminavano.

L'insieme delle 5 scale consente di ottenere una misura "soggettiva" o disposizionale dell'occupabilità che aggrega in un solo indice alcuni fattori. Al riguardo va sottolineato che alcuni approcci lasciano separati i fattori che determinano l'occupabilità. Qui si ritiene preferibile, invece, anche per facilitare il lavoro di tanti professionisti che devono intervenire in materia, pervenire a un singolo indice sintetico. In sintesi, il questionario AVO *Giovani* consente di produrre come *output* complessivo un indice del *potenziale interno di occupabilità* dato dall'insieme delle risorse interne emerse significative dalla analisi di validità del costrutto¹ del modello proposto (Fig. 2).

¹ Il questionario completo AVO *Giovani* con allegato il foglio di risposta, le modalità di *scoring*, il calcolo dell'indice di occupabilità e le note per la restituzione delle risposte, è pubblicato in Grimaldi, A. a cura di (2016) "Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico", *Isfol Research Paper*, n. 30, Roma, Isfol Editore.

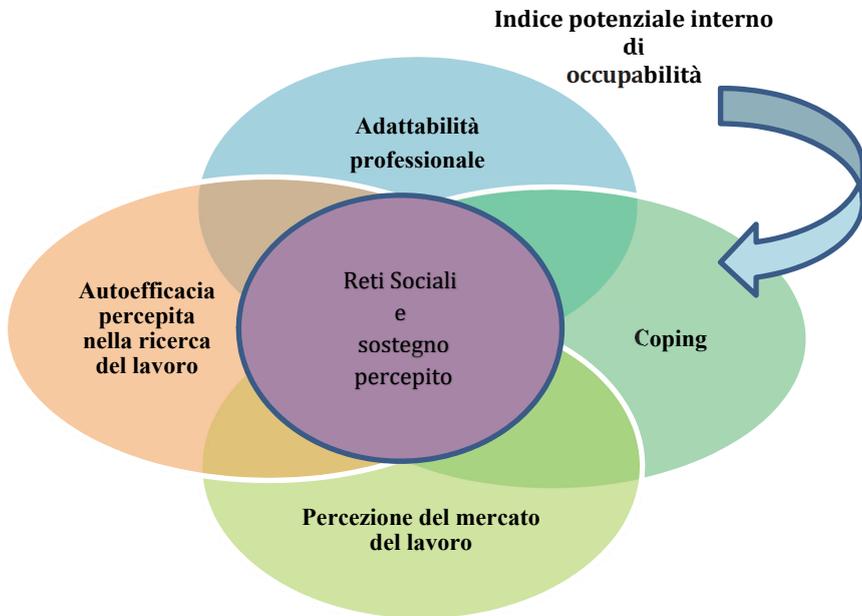


Fig. 2 - *Indice del potenziale interno di occupabilità stimato nel questionario AVO Giovani*

Il questionario AVO *Giovani* è stato somministrato per lo studio di validazione² a un campione occasionale di 5229 soggetti di età compresa tra i 15 e i 29 anni, con un'età media di 21 anni (± 4 DS). Nello specifico, le stime calcolate per verificare la dimensionalità delle scale di Adattabilità professionale, Coping, Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, Percezione del mercato del lavoro, sono state ottenute mediante la tecnica dell'Analisi Fattoriale. In particolare, con il metodo della fattorizzazione dell'asse principale (*Principal Axis Factoring*), e nei casi in cui era possibile, attraverso l'utilizzo della rotazione degli assi fattoriali³; successivamente è stata misurata l'affidabilità e la coerenza interna, tra gli item appartenenti a ciascuna scala, tramite la stima dell'Alpha di Cronbach.

Allo scopo di testare il livello di adeguatezza del modello generale, è stata eseguita un'Analisi Fattoriale Confermativa (*Confirmatory Factor Analysis, CFA*), attraverso l'ausilio del software MPLUS, che ha consentito di calcolare, sulle strutture fattoriali ottenute, gli indici Fit più comunemente impiegati nello studio delle scale psicometriche, ovvero l'indice del *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*, il *Comparative Fit Index*

² Lo studio di validazione, a cui si rimanda il lettore interessato, è pubblicato in Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E. e Bosca M.A. *Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione*, "Osservatorio Isfol", V (2015), n. 4, pp. 173-205.

³ Le analisi fattoriali esplorative sono state condotte attraverso il software SPSS.

(CFI), il *Tucker-Lewis Index* (TLI) e l'SRMR (*Root Mean-Square Residual Standardized*)⁴. Infine la stessa CFA applicata al modello generale ipotizzato ci ha permesso di valutare la tenuta, in termini di adeguatezza strutturale, del costrutto di occupabilità. In proposito si ricorda che la validità di costrutto è stata definita dagli Standard APA come il grado con cui un individuo possiede un tratto ipotetico che si presume si rifletta nella *performance* a un test, ovvero a uno strumento validato e standardizzato. La verifica della struttura fattoriale del modello di occupabilità ipotizzato ha consentito di determinare non solo che il livello di adattamento del modello ai dati è statisticamente significativo, ma soprattutto che i dati confermano il modello.

Scala di adattabilità professionale

L'adattabilità rappresenta la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo in modo attivo (Savickas, 1997; Savickas, Porfeli, 2012). L'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto e di "guardarsi intorno" sia la propensione verso il futuro, ovvero l'"immaginarsi in avanti" (pianificazione della carriera), e quindi la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera (Savickas, 2002). La scala sull'adattabilità professionale, appositamente messa a punto è costituita da 30 item, suddivisi in quattro dimensioni, per ciascuna delle quali è stata verificata l'accuratezza attraverso lo studio dell'unidimensionalità e dell'affidabilità. Le modalità di risposta utilizzate sono di tipo Likert a 6 passi (da 1 = "Completamente falso" a 6 = "Completamente vero").

La scala è stata costituita a partire da quattro dimensioni individuate sulla base della letteratura e nell'ambito degli studi condotti sul tema dell'occupabilità (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014; Grimaldi, Bosca, Porcelli, Rossi, 2015):

- *Orientamento al futuro*. Il riferimento è alla propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a proiettarsi in avanti in modo concreto e positivo, mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e a obiettivi da raggiungere. Questa disposizione appare collegata all'idea che il futuro sia controllabile e dipenda da noi, dalle nostre scelte, dalle nostre capacità e dalla nostra volontà. Tale dimensione, di natura progettuale, implica una concreta definizione degli obiettivi (formativi, professionali, di carriera ecc.) da raggiungere e di un coerente piano di azione.

⁴ Non è stato ritenuto adeguato utilizzare l'indice chi-quadro in quanto non particolarmente affidabile su campioni molto ampi.

- *Orientamento all'apprendimento.* Il riferimento è alla curiosità professionale, alla propensione a esplorare l'ambiente, a conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, a farsi coinvolgere nei processi di apprendimento formali e informali. Esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, l'orientamento a cogliere ogni opportunità di apprendimento e a porsi in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.

- *Flessibilità e Apertura al cambiamento.* Esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo, sicuro e flessibile contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e a valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero e di ragionamento flessibili, non ancorati a idee precostituite. In sintesi, si connota come una flessibilità di natura sia cognitiva che relazionale.

- *Orientamento alla pianificazione.* Esprime la disposizione a perseguire con determinazione gli obiettivi prefissati e ad avviare a questo fine una coerente e funzionale azione di pianificazione. una variabile importante della adattabilità, riconducibile a questa dimensione, è rappresentata dal controllo professionale, ossia dalla convinzione che la persona ha di poter esercitare un controllo sulla propria vita e sul proprio futuro professionale, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte.

L'*Alpha* di Cronbach, con valori per tutte le sotto-scale maggiori di 0,80, ci mostra una stima più che soddisfacente della coerenza tra gli item.

Scala di coping

Il coping è “*lo sforzo cognitivo e comportamentale in costante cambiamento per gestire specifiche richieste esterne o interne che il soggetto valuta possano mettere alla prova o eccedere le risorse della persona*” (Lazarus, Folkman, 1984, p. 141). La scala di Coping, appositamente messa a punto, descrive 11 diverse situazioni con la consegna di immaginarsi in ognuna di esse e di indicare – su una scala di tipo Likert a 6 passi (dove 1 corrisponde a ‘mai’ e 6 a ‘sempre’) – la frequenza con cui si affronterebbe la situazione nel modo indicato.

La scala è stata costituita a partire da due dimensioni individuate sulla base della letteratura e dell'approfondimento che già da molti anni chi scrive ha dedicato a questo tema (Grimaldi, Ghislieri, Montalbano, 2006; 2007). Le due dimensioni, di cui di seguito si riportano nel dettaglio le analisi, sono:

- *Analisi e valutazione della situazione e ricerca di supporto sociale.* È una strategia centrata sul problema che implica un'azione sistematica, ma

anche impegno, ambizione e industriosità, e si fonda su una definizione puntuale della situazione: il problema è direttamente e consapevolmente preso in carico dalla persona.

- *Evasione/Evitamento.* identifica la strategia caratterizzata da un consapevole rifiuto del problema, che appare impossibile da risolvere: rappresenta la soluzione di evitamento, per così dire, allo “stato puro”. Fa riferimento alla tendenza a evitare il problema concentrandosi su un’attività piacevole, fisica o intellettuale: il rifiuto non è esplicito, ma si innesca un’azione sostitutiva e piacevole per la persona.

Per entrambe le sottodimensioni le analisi evidenziano una soddisfacente coerenza interna con un *Alpha* di Cronbach superiore a 0,75.

Scala dell’autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro

L’autoefficacia rappresenta la fiducia e perciò l’aspettativa che una persona ha di padroneggiare con successo determinate situazioni: “non si tratta di una generica fiducia in se stessi, ma di una convinzione di poter dominare con efficacia determinate prove” (Bandura, 1997). La stessa persona può ritenere di dominare efficacemente alcune situazioni ed essere invece completamente vulnerabile se messa a confronto con altre.

L’autoefficacia concerne propriamente la consapevolezza di “saper fare” e perciò la convinzione di saper organizzare ed efficacemente orchestrare una serie di abilità cognitive e motivazionali in particolari domini di attività” (Ibidem).

Nel questionario AVO *Giovani* il sentimento di autoefficacia è riferito alla ricerca del lavoro ed è stata utilizzata la Scala dell’*Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro* validata nel 2007 (Farnese, Avallone, Pepe e Porcelli, 2007, in Grimaldi (a cura di), pag. 172), a cui si rimanda per gli approfondimenti) da cui era emersa una struttura quadrifattoriale così articolata (Ibidem, pag. 136):

- *Tolleranza alla frustrazione.* Il riferimento è alle convinzioni che le persone hanno delle proprie capacità di tollerare e gestire le difficoltà o i fallimenti insiti nella ricerca del lavoro.

- *Esplorazione intraprendente.* Il riferimento è alla convinzione che le persone hanno delle proprie capacità di attivarsi a ricercare e valutare le informazioni relative a nuovi lavori e alla capacità di selezionare le offerte di lavoro ritenute adatte alle proprie competenze.

- *Tensione propositiva.* Il riferimento è alla convinzione che le persone hanno delle proprie capacità di costruire un progetto professionale, cogliendo le opportunità offerte dal mercato del lavoro.

- *Integrazione relazionale.* Il riferimento è alla convinzione che le persone hanno di saper interagire con persone che non si conoscono, rispettando le altrui competenze, e di rivolgersi per consigli a persone dotate di maggiore esperienza.

La scala dell'*Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro* indaga le convinzioni di efficacia dei soggetti riguardo alle diverse attività che si possono intraprendere per cercare un lavoro. Essa è costituita da 12 item e le modalità di risposta utilizzate sono di tipo Likert a 5 passi (da 1 = “Per nulla capace” a 6 = “Del tutto capace”).

I risultati ottenuti sono in linea i con la validazione della struttura a 4 fattori proposta nella precedente indagine, con un’ottima correlazione interna tra item e costruito con valori superiori allo 0,60 e una buona coerenza interna delle scale con un indice di Cronbach che non è mai inferiore allo 0,79.

Scala di percezione del mercato del lavoro

Nel 2007 chi scrive ha condotto uno studio approfondito sul tema delle rappresentazioni che giovani e adulti hanno del mercato del lavoro (Grimaldi, 2007). Nello studio è stato messo a punto un differenziale semantico volto a misurare la percezione che le persone possiedono con riferimento alle dimensioni del mercato del lavoro (Avallone, Grimaldi, Pepe, 2007 in Grimaldi 2007, pag. 157), a cui si rimanda per gli approfondimenti).

Nel questionario AVO *Giovani* è stata inserita parte della scala di Percezione del mercato del lavoro, tratta dallo studio citato, che si sostanzia di 12 dei 18 item bipolari (aggettivi di significato opposto – ad es. positivo/negativo). Ai soggetti viene chiesto di esprimere il proprio parere su una scala graduata a cinque posizioni. La scala di Percezione del mercato del lavoro qui trattata, si sostanzia di quattro delle sei dimensioni previste nel precedente studio:

- *Staticità/Dinamicità.* Il riferimento è alla percezione o meno delle caratteristiche di velocità e di dinamismo del mercato del lavoro. Le coppie di aggettivi impiegate sono: veloce vs lento; dinamico vs statico; moderno vs tradizionale.

- *Confusione/Chiarezza.* Il riferimento è al livello di intelligibilità o meno di quanto accade nel mercato del lavoro con particolare riferimento alla chiarezza e alla ricchezza delle informazioni. Le coppie di aggettivi impiegate sono: comprensibile vs incomprensibile; chiaro vs confuso; ricco di informazioni vs povero di informazioni.

- *Insicurezza/Sicurezza.* Il riferimento, in questo caso, riguarda la

dimensione della sicurezza/insicurezza e della stabilità/instabilità del mercato del lavoro. Le coppie di aggettivi impiegate sono: certo vs incerto; costante vs incostante; sicuro vs insicuro.

- *Stress/rilassamento.* Il riferimento, in questo caso, riguarda la percezione o meno del mercato del lavoro come fonte di stress o di frustrazioni. Le coppie di aggettivi impiegate sono: gratificante vs frustrante; motivante vs demotivante; rilassante vs stressante. L'EFA e successivamente la CFA, ci confermano la struttura fattoriale a quattro dimensioni, raggiungendo in questa analisi oltre il 70% di varianza spiegata totale; i punteggi fattoriali, ci mostrano la perfetta relazione tra gli aggettivi bipolari individuati e le ipotesi di relazione, determinando inoltre un'ottima coerenza interna e un'ottima correlazione media tra item e costrutto. L'*Alpha* di Cronbach, con valori per tutti i 4 fattori maggiori di 0,80, ci mostra una stima più che soddisfacente della coerenza tra gli item.

Scala delle reti sociali e sostegno percepito

Le reti sociali possono essere definite come la cerchia di persone che fornisce (o è percepita come disponibile a fornire) compagnia, sostegno psicologico, collaborazione attiva, consigli o assistenza in maniera regolare (Lavano, Novara, 2002). I concetti di rete e sostegno sociale descrivono la struttura delle relazioni interpersonali e l'intreccio delle risorse che possono essere scambiate. Per le persone, tali legami, che possono andare dalla conoscenza casuale ai rapporti di lavoro e ai vincoli familiari, rappresentano una dimensione importante per lo sviluppo personale-professionale (Francescato, Ghirelli, 1988). Il sostegno sociale (emotivo, informativo, materiale e interpersonale) che è possibile ricevere e scambiare nelle reti è tra le dimensioni più importanti dell'interazione sociale.

La scala sulle *Reti sociali e Sostegno percepito* inserita nel questionario AVO *Giovani* è stata costituita ad hoc a partire dalla letteratura sul tema, essa si propone di indagare quanto i soggetti sentono d'aiuto, nella propria vita, i membri della propria rete. Si compone di 10 item le cui modalità di risposta utilizzate sono di tipo Likert a 6 passi (da 1 = "per nulla d'aiuto" a 6 = "del tutto d'aiuto"). Risulta ovviamente inadeguato in questo caso procedere a una validazione principalmente perché gli item non sono sintetizzabili e raggruppabili se non concettualmente. In più, verosimilmente, alcuni soggetti potrebbero non rispondere ad alcuni di essi: nel caso specifico un soggetto potrebbe non essere genitore, oppure non avere un partner o collaboratori familiari. Sulla base di quest'ultima considerazione, nella fase di costruzione del modello generale e ancor più nella fase di realizzazione

dello *scoring* del potenziale interno di Occupabilità, si ritiene opportuno considerare il valore medio delle risposte.

Onde poter avere una stima della validità dell'insieme del modello sull'occupabilità ipotizzato, è stata effettuata un'ulteriore analisi sulla struttura fattoriale complessiva, a partire dalla configurazione delle singole scale già delineate e validate. I risultati degli indici di FIT del modello, costituito dalle dimensioni mostrano una struttura fattoriale nell'insieme più che soddisfacente. Nello specifico, per le dimensioni *Adattabilità professionale*, *Coping*, *Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro* e *Supporto percepito nelle reti sociali*, è evidente un legame marcato con il fattore latente *Occupabilità* (valori che superano abbondantemente lo 0,60). Il costrutto "*Percezioni del mercato del lavoro*", risulta avere un peso meno incisivo (punteggi fattoriali in valore assoluto inferiori a 0,30) in particolare in relazione alla sotto-dimensione *chiarezza e stress*. Per tale motivo, sebbene il questionario *AVO Giovani*, nella sua versione definitiva, le contempra come dimensioni indicative, in quanto consentono di avere una stima sulla percezione di intellegibilità di quanto accade nel mercato del lavoro in un caso e alla percezione del mercato del lavoro come fonte di stress e/o di frustrazioni dall'altro, il punteggio ottenuto per questi due fattori non rientra nel punteggio complessivo dell'indice di potenziale interno di occupabilità. Le stime con segno negativo che si riscontrano a proposito della scala *Evasione/evitamento del coping*, ci convalidano la posizione inversa della scala sul costrutto (da modello, infatti, un *coping* evitante influisce negativamente sull'occupabilità)

In conclusione, alla luce dei risultati ottenuti possiamo sostenere che i dati ci confortano sulla verifica del modello di occupabilità nel suo insieme e ci confortano nella direzione di utilizzare un indice del potenziale di occupabilità della persona. Per questo, il questionario *AVO* è il primo strumento di misura del potenziale interno di occupabilità, costruito a partire da un modello multifattoriale definito su basi teoriche e verificate empiricamente. Lo strumento è pensato in primis per giovani in cerca di lavoro, disoccupati o inoccupati ma potrebbe altresì costituire per gli operatori impegnati in una fase di profiling e/o analisi della domanda e/o in un percorso di orientamento e accompagnamento al lavoro uno strumento da inserire in una necessaria fase di assessment iniziale.

L'utilizzo dello strumento è consigliato ai fini della consulenza orientativa e nei percorsi di progettazione/riprogettazione professionale per favorire una lettura del profilo di occupabilità delle persone. La compilazione di *AVO* nella sua interezza o, relativamente a singole specifiche scale, potrà arricchire la riflessione sui processi di costruzione/ricostruzione del progetto di vita personale-professionale in un'ottica di *life design*.

Va sottolineato che il questionario nasce come studio nell'ambito dell'orientamento, motivo per cui il successivo passaggio di ricerca è consistito nella messa a punto e validazione di una pratica di orientamento consulenziale. Tuttavia, non va escluso il suo impiego anche in altri contesti, quali quelli scolastici, formativi e di selezione/assessment nei quali sia utile conoscere e approfondire il potenziale di occupabilità di una persona.

Da AVO al progetto professionale: il percorso orientativo sull'occupabilità⁵

Una specifica azione del progetto complessivo sull'occupabilità, come si anticipava nei paragrafi precedenti, è stata finalizzata alla traduzione operativa del modello in una pratica di consulenza orientativa "*Da AVO al progetto professionale*" da inserire nella gamma dei servizi territoriali per il lavoro utile a sostenere il lavoro degli operatori nella fase di accompagnamento alle transizioni delle persone, e, in particolare, dei giovani (Grimaldi, 2016).

L'assunto culturale che sottende la messa a punto del percorso, in linea con il modello dell'occupabilità, è quello di favorire la consapevolezza e l'autonomia della persona per ricercare soluzioni e per prendere decisioni in funzione del raggiungimento di un soddisfacente progetto di vita. L'affondo sul legame tra orientamento e occupabilità che costituisce la chiave di lettura che ha sorretto e motivato la messa a punto della pratica consulenziale impone a chi scrive di considerare centrali, per una buona occupabilità della persona, sia le competenze auto-orientative (pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro), sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (*life design*). Riuscire ad assegnare nuovi significati al proprio progetto di vita personale e professionale presuppone, ad esempio, di attribuire al rischio significati più neutri, se non addirittura positivi considerandolo una vera e propria sfida. Ma significa anche porsi obiettivi perseguibili, e quindi aderenti sia ai propri bisogni e valori, sia alle caratteristiche del proprio contesto di riferimento. Ma per sostenere la persona in tale direzione è necessario riflettere e comprendere come le diverse dimensioni (bisogni, valori, interessi, percezione del mercato del lavoro, ecc.) si intrecciano nel delineare la direzione e il comportamento di un individuo, e nel determinare il processo di costruzione dell'identità sociale e professionale.

⁵ Il paragrafo è tratto da Grimaldi, A. (a cura di), "Dall'Autovalutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico", *Isfol Research Paper*, n. 30, Roma, Isfol Editore, 2016.

I valori rappresentano una dimensione saliente che sottende e sostiene le scelte dell'individuo. Sono elaborati socialmente e rappresentano obiettivi che orientano le opzioni e le valutazioni tra diverse alternative possibili in un determinato contesto socio-culturale. In questo senso costituiscono delle linee guida nella vita di un individuo: ogni soggetto ricerca situazioni professionali che corrispondano al proprio sistema valoriale e tende a enfatizzare determinati aspetti del lavoro o a preferire alcune professioni rispetto ad altre. Il concetto di valore in ambito lavorativo è stato concettualizzato in diversi modi: tutti concordano nel considerare i valori lavorativi indispensabili per definire obiettivi e guidare comportamenti e azioni. Nel campo dell'orientamento il valore viene definito come una concezione esplicita del grado di importanza che una persona accorda a delle modalità di essere e di agire in un determinato settore di attività. Le preferenze degli individui rispetto ai percorsi formativi e professionali, infatti, dipendono dal sistema valoriale da loro posseduto che, se ben consolidato, consentirà agli individui maggior sicurezza nelle decisioni relative al proprio avvenire professionale (Guichard, Huteau, 2003). La soddisfazione dell'individuo, in questa prospettiva, dipende dalla concordanza tra i valori propri e quelli che la pratica professionale permette di realizzare. Le azioni di orientamento, dunque, devono favorire nell'individuo una maggiore presa di coscienza del proprio sistema di valori. Alcuni studi hanno evidenziato legami diretti tra preferenze e valori. Le preferenze degli individui rispetto ai percorsi formativi e professionali sono collegate a determinati valori. Quando l'individuo possiede un sistema di valori consolidato, solitamente, risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con più forza nella costruzione di un'identità professionale.

Un ulteriore elemento determinante nel processo di scelta è l'insieme delle credenze rispetto al ruolo giocato in tale processo. Quando il soggetto ritiene che il proprio orientamento dipenderà da se stesso, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, dalla sua formazione, in altri termini quando procede ad attribuzioni di controllo interne, appare più motivato a riflettere sul proprio futuro. Strettamente correlato alla possibilità di auto-determinazione del soggetto rispetto alle proprie scelte, in un'ottica socio-cognitiva, rimane fondamentale il costrutto di autoefficacia intesa come "le convinzioni degli individui sulla propria capacità di realizzare delle prestazioni".

Nell'ambito delle scelte di orientamento l'autoefficacia può contribuire a spiegare i diversi tipi di interessi professionali e le possibilità di carriera che le persone si rappresentano; maggiore è l'autoefficacia percepita, più ampio è il ventaglio di preferenze che le persone tenderanno a prendere in considerazione (Bandura et al. 2001). Dall'insieme di questi studi emerge

come le persone con un sentimento di autoefficacia più forte tendano a considerare un numero maggiore di opzioni, mentre quelle con bassa autoefficacia tendono a scartare intere categorie di lavori, a prescindere dai vantaggi che queste potrebbero procurare. Una serie di studi conferma che minore è il senso di autoefficacia per lo svolgimento di attività connesse alle decisioni di carriera, maggiore è il livello di indecisione occupazionale (Nota *et al.*, 2007). Le persone tendono a non impegnarsi nell'esplorazione delle possibili carriere e delle loro implicazioni se non hanno fiducia nelle proprie capacità di raggiungere buone decisioni (Bandura, 1997; Gilardi, Guglielmetti, 2015; Vannotti, Ferrari, 2005). Altri studi evidenziano anche un legame forte tra sentimento di efficacia percepita e dimensione del coping, ovvero l'insieme di pensieri, comportamenti e sentimenti che le persone mettono in atto per gestire situazioni difficili, imprevedibili o preoccupanti (Lazarus, Folkman, 1987), quali le transizioni di vita. Alla base degli studi sul coping è la concezione che il comportamento sia funzione della dinamica relazione tra la persona (con le sue caratteristiche personali, le sue motivazioni, i suoi valori, le sue priorità) e il contesto in cui si colloca la scelta della strategia di coping da utilizzare. La conoscenza dello stile di coping può però offrire importanti stimoli di riflessione in un contesto orientativo laddove si assuma essere una risorsa che completa il profilo di sé sostenendone l'occupabilità.

Nel corso degli anni diversi studi hanno avuto l'obiettivo di esplorare le dimensioni di cui sopra e le loro implicazioni operative per la pratica orientativa finalizzata ad accrescere l'occupabilità della persona. In uno di questi lavori (Grimaldi, 2007) si è cercato di esplorare i nessi e gli intrecci tra:

- i diversi significati che le persone, giovani e adulti, attribuiscono al lavoro;
- i bisogni lavorativi che le persone si aspettano di soddisfare nello svolgimento di attività lavorative (in particolare sono stati esplorati quattro bisogni di: potere e successo, relazione e affiliazione, autorealizzazione e protezione e sicurezza);
- i valori lavorativi che guidano le persone nella definizione di obiettivi e strategie di azione (in particolare sono stati esplorati i seguenti valori: accrescimento del sé, trascendenza del sé, conservatorismo, apertura al cambiamento, piacevolezza, sicurezza)
- la percezione del mercato del lavoro, inteso come l'insieme delle rappresentazioni che i giovani e gli adulti hanno sia del contesto di riferimento sia delle competenze importanti per riuscire ad entrare nel mondo lavorativo (e in particolare i seguenti fattori: dinamicità, chiarezza, equità, complessità, incertezza e stress);
- le convinzioni di efficacia personale riguardo le capacità di cercare

un lavoro (con le seguenti declinazioni: tolleranza alla frustrazione, esplorazione intraprendente, tensione propositiva, integrazione relazionale).

Non si vuole in questa sede riportare l'insieme dei risultati ottenuti e le implicazioni operative sul piano delle politiche di orientamento che gli autori hanno delineato, bensì sintetizzare alcuni dati di ricerca utili ai fini della nostra trattazione che hanno certamente influito prima sulla delineazione del modello di occupabilità e a seguire sulla definizione della pratica di orientamento. In particolare si tenterà di dar conto del rapporto (così come evidenziato dai risultati dell'equazione strutturale applicata ai dati di ricerca) tra le quattro dimensioni che si ritengono salienti anche nella determinazione dell'occupabilità delle persone: i bisogni individuali che attraverso il lavoro la persona cerca di soddisfare; i valori personali che orientano e sostengono i comportamenti lavorativi individuali e collettivi; la percezione del mercato del lavoro; le convinzioni di efficacia personale nella ricerca del lavoro. Bisogni e valori riferiti al lavoro sono fortemente connessi. I primi rappresentano le leve motivazionali e alimentano i corrispondenti valori che a loro volta sostengono e dirigono le scelte e i comportamenti lavorativi. I secondi, a loro volta, influenzano le convinzioni di efficacia nella ricerca del lavoro. Interessante è anche il dato per cui la "percezione del mercato del lavoro" gioca un ruolo di mediazione, configurandosi come variabile intermedia tra bisogni e valori da un lato e convinzioni di autoefficacia nella ricerca del lavoro (Avallone, 2007).

Partendo da tali premesse concettuali tre principi di base hanno ispirato il processo di costruzione della pratica orientativa:

1. l'articolazione di un percorso di consulenza orientativa effettivamente realizzabile nei Centri per l'impiego (e più in generale nei servizi per il lavoro), che tenesse conto delle risorse ma anche dei vincoli organizzativi (competenze, tempi, costi) e quindi un percorso necessariamente breve;
2. la messa a punto di un percorso di consulenza orientativa molto guidato sia per facilitare il lavoro di tanti operatori che spesso lamentano l'assenza di strumenti efficaci in grado di sostenere la loro pratica professionale sia per poter monitorare e validare il percorso;
3. un percorso di consulenza orientativa in linea con il modello di occupabilità validato che sollecitasse la riflessione sulle dimensioni declinate nello stesso modello.

Come anticipato nella descrizione del modello, quindi, la mappa che si è venuta a configurare (vedi Fig. 1) riporta un elenco di dimensioni che comprendono sia quelle più descrittive dell'area formativa-occupazionale-curriculare del soggetto sia quelle più psicologiche, indicative della relazione che la persona intrattiene con il proprio ambiente di riferimento ma anche quelle più descrittive del contesto di riferimento. Il percorso è stato

concepito in maniera modulare, della durata di circa 6-8 ore e 3-4 incontri, sia per dare la possibilità ai consulenti e agli operatori che si trovano a lavorare in strutture sul territorio molto diverse e che fanno riferimento a regolamenti regionali spesso diversi di poter adattare il percorso alle esigenze del servizio ma anche per rispondere alle diverse domande e istanze culturali di cui sono portatrici le diverse persone. La filosofia di fondo è di favorire un atteggiamento collaborativo e proattivo. Il percorso, partendo dalla storia di vita del giovane e ponendo enfasi agli snodi più rilevanti, passa ad analizzare le competenze e le risorse utili per transitare attivamente nel mercato del lavoro fino a pervenire alla delineazione di un progetto professionale aderente al contesto di vita. Accompagnano la pratica professionale una serie di strumenti messi a punto con lo scopo di rendere più agevole il lavoro degli operatori. In conclusione, l'intero percorso, che si consiglia di realizzare nell'arco di un mese, distanziando i colloqui di una settimana circa, per dar modo alla persona di poter attivare processi riflessivi e di appropriazione soggettiva, favorisce un processo di conoscenza delle risorse interne ed esterne. Per attivare un cambiamento è necessario tener conto delle competenze individuali, delle risorse personali, delle possibilità economiche, ma anche delle risorse che non si hanno con sé, che devono ancora essere sviluppate o che ci si deve procurare lungo la via ed è necessario poter ricorrere ad aiuti e a risorse esterne, siano esse le persone più vicine o i servizi disponibili sul territorio, le iniziative locali, il sostegno offerto da normative esistenti, ecc. La mappa che il piano d'azione mette "nero su bianco" è costituita da tutte le informazioni che si possono/devono acquisire (materiali, letture, opuscoli, ecc.), ma anche dagli ostacoli e dai vincoli. Per portare a compimento un progetto non si può, infatti, non tener conto degli aspetti che potrebbero essere di ostacolo, siano essi limiti che ci si pone da sé o che ci vengono dall'esterno. Bisogna capire se si possono aggirare oppure se, in ragione di essi, sia necessario modificare in parte i nostri progetti. In altri termini la finalità del percorso di consulenza si colloca su una dimensione costruttivista e maturativa dove al di là degli output previsti si vuole sostenere la persona nell'analisi riflessiva e si vuole implementare lo sviluppo di tutte quelle competenze necessarie per poter decidere con consapevolezza e, soprattutto, in piena autonomia. In questa sede non si vuole descrivere la pratica nel dettaglio né tanto meno gli strumenti utilizzati, rimandando il lettore interessato allo specifico manuale della pratica (Grimaldi, 2016) ma si vuole dedicare uno spazio alla descrizione della sperimentazione sul campo che ha consentito di testare l'effettiva realizzabilità della pratica, di verificarne l'articolazione e i contenuti, di validare gli strumenti e di arrivare così al confezionamento definitivo del percorso di orientamento.

Da AVO al progetto professionale: la formazione degli operatori

Propedeutica alla realizzazione della pratica di orientamento specialistico “Da AVO al progetto professionale” nei servizi per il lavoro che hanno aderito alla sperimentazione è stata la formazione degli orientatori che a tali servizi afferiscono. Questa fase della sperimentazione ha visto la partecipazione della città metropolitana di Roma con i 25 CPI del territorio romano e con 99 operatori, la provincia di Viterbo con i 3 CPI del territorio viterbese e con 6 operatori e la regione Liguria, per il tramite di Conform, con 9 Agenzie per il lavoro e con 18 operatori. La gran parte degli operatori coinvolti è di genere femminile (80% di donne contro il 20% di uomini), ha un’età compresa tra i 40 e i 50 anni e ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Il progetto formativo, in considerazione del numero di operatori coinvolti – 122 orientatori in totale – e della loro provenienza geografica è stato articolato attraverso tre diverse modalità: la prima è stata svolta in presenza, presso la sede dell’INAPP e ha coinvolto in particolare i 105 orientatori provenienti dai CPI del Lazio; la seconda ha visto una modalità per così dire a cascata per cui alcuni tutor hanno realizzato le sessioni formative in piccoli gruppi e a cascata gli orientatori formati hanno a loro volta formato i colleghi coinvolti nella sperimentazione; la terza modalità, gestita a distanza e volta a facilitare una community tra tutti i partecipanti grazie a una piattaforma web costituita all’uopo, ha visto impegnate tutte le realtà e tutti gli operatori coinvolti. In tutti i casi la formazione è stata realizzata attraverso una metodologia partecipata volta sia a stimolare la motivazione sia ad appropriarsi del percorso e ha visto alternate unità didattiche di discussione teorica sulle dimensioni esplorate nel percorso di consulenza, moduli di simulazione dello stesso percorso ed esercitazioni di sintesi. L’intero processo formativo ha avuto come valore aggiunto quello di favorire la creazione di una comunità tra operatori che pur condividendo priorità, obiettivi e metodologie di intervento, per prassi operative e per cultura organizzativa risulta poco incline alla collaborazione e al confronto e che pertanto lamenta una forte “solitudine professionale” a fronte di una dichiarata esigenza di integrazione di pratiche e di servizi. Dopo il percorso formativo ogni struttura è stata supportata da un tutor di riferimento che ha svolto un lavoro di approfondimento formativo, di monitoraggio degli interventi accompagnando i consulenti in tutte le fasi della sperimentazione e facendo da ponte tra i CPI e il gruppo di ricerca. Senza entrare nei dettagli del processo formativo si vuole qui riportare qualche risultato, ottenuto dall’analisi di un breve questionario di valutazione/soddisfazione del percorso. Il questionario chiedeva di esprimere un giudizio su una scala da 1 a 4 (molto soddisfatto-per niente soddisfatto) relativamente a una serie di di-

mensioni afferenti i contenuti e l'organizzazione del lavoro (chiarezza, utilità, accoglienza, ecc.). La Tabella 1 evidenzia come tutti i valori medi si attestino sull'estremo positivo della scala, con l'unica eccezione del punteggio (media 2,9) relativo all'adeguatezza del metodo e del tempo. In proposito, infatti, la quasi totalità degli orientatori hanno lamentato tempi molto stretti e hanno dichiarato che avrebbero voluto più tempo per poter riflettere insieme. Vincoli organizzativi e l'urgenza di offrire ai servizi per il lavoro gli strumenti e le competenze per poter realizzare la pratica di orientamento il prima possibile ci hanno indotto a stringere sui tempi di formazione in presenza e di prevedere, a supporto e a integrazione, attività a distanza e /o di tutoraggio continuo.

Tab. 1 - Punteggi medi relativi alla soddisfazione sui contenuti e l'organizzazione della formazione

	media
Chiarezza di obiettivi e programma dell'iniziativa	3,5
Pertinenza ed utilità delle esposizioni rispetto ai temi prescelti	3,4
Utilità ed efficacia delle simulazioni svolte, rispetto ai contenuti teorici	3,4
Efficacia comunicativa delle presentazioni dei relatori	3,7
Utilità dei materiali e della documentazione fornita	3,4
Adeguatezza del metodo e del tempo dedicati alla discussione	2,9
Servizi tecnologici ed informativi prima e durante l'evento	3,1
Accoglienza e supporto logistico	3,6

Fonte: Elaborazione INAPP

Il questionario chiedeva, inoltre, di indicare, per ogni modulo/colloquio previsto dalla pratica il grado di comprensione e quanto ritenesse di poter applicare le conoscenze acquisite. Anche qui su una scala da 1 a 4 (molto d'accordo- per niente d'accordo) otteniamo punteggi medi molto elevati (tutti superiori a 3). In conclusione, si chiedeva di esprimere se complessivamente il percorso di formazione fosse stato soddisfacente: il 95,5% degli orientatori risponde che si ritiene soddisfatto, il restante 5% non risponde, nessuno dichiara di non sentirsi soddisfatto. Tutti i giudizi ottenuti al questionario di soddisfazione percepita sono stati confermati dalle osservazioni e dalle considerazioni spontaneamente espresse durante l'interlocuzione avvenuta sia nel corso delle giornate formative sia attraverso la piattaforma web.

Da AVO al progetto professionale: la sperimentazione sul campo

La sperimentazione si è proposta di testare l'effettiva realizzabilità del percorso di orientamento nelle strutture territoriali italiane, il raggiungimento delle finalità generali della proposta consulenziale nonché di verificarne adeguatezza e articolazione in termini di tempo e di sequenza, al fine di poter confezionare la pratica definitiva.

La sperimentazione sul campo, ovvero la realizzazione della pratica, ha coinvolto 600 giovani, con 350 percorsi di consulenza orientativa completati. Durante tale fase di sperimentazione c'è stato un continuo monitoraggio del processo e una continua supervisione da parte dell'équipe di ricerca e dei tutor, coadiuvata anche da *focus group* periodici con gli operatori per condividere problematiche e aspetti critici dei percorsi affrontati. L'ultima fase è stata dedicata alla valutazione dei risultati: valutazione quali/quantitativa ottenuta sia attraverso i resoconti e le considerazioni degli orientatori, sia attraverso le risposte date dai giovani al termine del percorso al questionario di valutazione, predisposto all'uopo. In particolare, sono stati verificati la qualità del percorso, il grado di applicabilità e replicabilità del modello proposto e, non ultimo, l'efficacia e il livello di gradimento degli utenti che hanno svolto i percorsi. Il ruolo svolto dai tutor (ricercatori Isfol e professionisti indicati dai responsabili delle strutture coinvolte con esperienza nel settore dell'orientamento e in particolar modo nella consulenza orientativa) è stato di accompagnamento e di monitoraggio dell'intero processo di ricerca: ruolo, questo, che ha avuto un risvolto strategico per la conduzione del progetto. L'*expertise* professionale dei tutor si è tradotta in attività formative, informative-consulenziali e di monitoraggio. Il monitoraggio ha richiesto, inoltre, di prestare attenzione a eventuali discrepanze tra obiettivi-realizzazione-risultati, di osservare l'adeguatezza delle risorse impiegate e di verificare la validità e la coerenza interna del modello e degli strumenti utilizzati. Qui di seguito si riportano alcuni risultati distinguendo tra risultati qualitativi ottenuti fondamentalmente dalle osservazioni e dai resoconti degli orientatori e dei tutor e quelli quantitativi ottenuti dalla somministrazione di un questionario di valutazione che i 350 giovani, fruitori del percorso completo, hanno compilato, naturalmente in anonimato.

Le osservazioni degli orientatori sul percorso sono concordi nel ritenere che *“il percorso di orientamento è molto strutturato e chiaro, semplice da utilizzare anche per operatori che non hanno mai utilizzato gli strumenti proposti”*. Tutti gli strumenti creati ad hoc per ogni tappa sono considerati utili perché *“sostengono l'operatore nell'esplorazione in profondità e aiutano i giovani, soprattutto quelli meno abituati a raccontarsi e a riflettere su se stessi”*. Sempre sugli strumenti il questionario AVO, a detta degli

orientatori, *“costituisce il perno del percorso e consente l’approfondimento di tutte quelle dimensioni importanti in un processo di consulenza”*, *“consente di dare un nome a quelle dimensioni che spesso trattiamo nei colloqui ma che non sappiamo nominare”* e ancora, per dirla con le parole di un consulente di orientamento, *“il questionario AVO, la cui attenta disamina e la cui lettura accanto (insieme) alla storia del giovane, contribuisce a rinforzare taluni elementi, uno tra tutti spesso proprio la scarsa visione del futuro e propensione alla progettualità che caratterizza, oserei dire, non a caso, chi richiede una consulenza orientativa il cui principale limite consiste proprio nella incapacità di definire (a volte anche solo di immaginare) un progetto professionale o un obiettivo anche solo a medio termine.”* In sintesi, grande interesse e buona valutazione dell’intero percorso di orientamento che, dicono gli operatori, favorisce un processo di *empowerment* e consente di riflettere su tutte quelle dimensioni, pensieri, stereotipi che impediscono alla persona di affrontare le difficoltà con fiducia e con un’idea positiva del futuro. Molto apprezzato anche l’aderenza del percorso ai contesti territoriali e alle variabili contestuali. La riflessione e l’esplorazione di tutto ciò che sul territorio può favorire il giovane nel pensare il proprio futuro, l’attenzione alle professioni, al curriculum e alla presentazione e, infine, la prefigurazione di un obiettivo professionale a breve-medio termine aggiungono valore al percorso di consulenza. Un percorso, quindi, che mira a integrare bisogni e desideri soggettivi con le reali opportunità formative-occupazionali consentendo così il passaggio dal *“sogno al progetto professionale”*.

Ma il percorso di sperimentazione non è stato esente da difficoltà, perplessità e vincoli organizzativi. Vediamone i principali: quelli che emergono per condivisione e importanza. Un primo vincolo, espresso all’unanimità da tutti gli orientatori, è relativo al tempo. 6-8 ore sono ritenute appena sufficienti, soprattutto in relazione a quei giovani con un livello di scolarità basso e con difficoltà di analisi e di pensiero riflessivo. Quanto ai vincoli organizzativi questi costituiscono i maggiori ostacoli soprattutto in riferimento ai centri per l’impiego pubblici e vanno dalle competenze degli operatori alla carenza di attrezzature, di locali adeguati e di strumentazioni idonee.

E passando ora alle considerazioni che i giovani fruitori del percorso danno in prima persona si riportano di seguito le risposte ottenute al questionario di valutazione finale dei 350 percorsi che sono stati portati a conclusione. Il questionario, somministrato in anonimato, è composto da 13 item che esplorano l’area delle conoscenze acquisite e l’area degli eventuali cambiamenti. I 350 giovani, fruitori del percorso si equidistribuiscono tra maschi e femmine (50,4% di ragazzi vs 49,6% di ragazze), hanno un’età media di 23,5 anni, nel 46% dei casi posseggono un diploma di secondaria di secondo grado (il 20% è in possesso del diploma di secondaria di primo

grado e l'8% ha conseguito la laurea magistrale) e soprattutto la quasi totalità, oltre il 90%, è alla ricerca di lavoro. Relativamente alle risposte al questionario di gradimento, alla prima domanda che chiedeva di dare una stima sul livello di conoscenza su se stessi e sul mondo del lavoro a seguito del percorso fruito: il 46,3% (N=162) risponde di conoscere meglio il mondo del lavoro e un'altrettanta percentuale di giovani (il 45%) dichiara di conoscere meglio le opportunità presenti sul territorio. Inferiore la percentuale di giovani (il 33,4% dei rispondenti - N=117) che ritiene di conoscere meglio se stesso. La tabella 2 riporta il dettaglio delle risposte per le diverse opzioni suggerite.

Tab. 2 - Livello di conoscenza a seguito del percorso di orientamento (era possibile dare due risposte)

ITEM : pensando al percorso svolto e al materiale che hai ricevuto come consideri il tuo livello di conoscenza su te stesso e sul mondo del lavoro?	Frequenza	Percentuale sul totale dei soggetti
Adesso conosco meglio me stesso	117	33,4
Adesso conosco meglio il mondo del lavoro	162	46,3
Adesso so quali sono le opportunità presenti sul mio territorio	159	45,4
Conosco meglio me stesso e il mondo del lavoro ma ancora non mi basta	72	20,5
Conosco il tema come prima	14	4
Conosco meglio me stesso/a dal punto di vista delle competenze professionali	1	0,3
Utile	1	0,3
Ampliare le conoscenze	1	0,3
Conoscere nuovi mezzi per interagire con il mondo del lavoro	1	0,3

Fonte: Elaborazione INAPP

La quasi totalità dei giovani (il 92,3% -N=323 - dei rispondenti) dichiara di non aver incontrato difficoltà nel seguire il percorso di orientamento. Tra i pochi soggetti che hanno riscontrato una qualche difficoltà, le motivazioni addotte sono da ricercarsi in: confusione (3 giovani), difficoltà nella comprensione linguistica (1 giovane straniero) e la preoccupazione di dover rispondere in modo corretto (1 giovane).

Quanto alla valutazione del percorso di orientamento, su una scala Likert a 7 punti (che va da 1=completamente falso a 7=completamente vero) rileviamo punteggi medi molto elevati: tutti i punteggi si attestano su valori medi superiori a 5.

In riferimento alla valutazione complessiva sul clima di lavoro che si è

instaurato con il consulente, in una scala Likert a 7 passi (da 1=negativo a 7=positivo), il punteggio medio pari a 6,40 punti, attribuito dai rispondenti, indica un'opinione più che positiva.

Se il clima è considerato decisamente buono non è da meno la soddisfazione percepita sul percorso fruito. Su una scala di misura a 7 punti (per niente soddisfatto-completamente soddisfatto) il polo di risposte positive è significativamente maggiore del polo con risposte negative: complessivamente il 72,9% (N=255) dei giovani lo considera, infatti, positivo o abbastanza positivo contro un solo 0,6% (2 soggetti) che lo considera negativo o poco negativo. Anche il punteggio medio, in linea con l'andamento descritto, mostra un valore di 5,96 punti, molto vicino al massimo valore positivo. Relativamente all'area che esplora gli impatti operativi e le ricadute in termini di cambiamenti o di modifiche conoscitive e comportamentali l'aver fruito del percorso di orientamento, a detta degli intervistati, migliora e valorizza il proprio bagaglio di informazioni e di opportunità di scelte. Così il 60,0% (N=210) dei giovani risponde di conoscere meglio le proprie potenzialità; il 51,4% (N=180) dichiara di aver valorizzato le proprie competenze; il 49,1% (N= 172) risponde di aver imparato a conoscere meglio il contesto esterno.

Un elemento importante che è stato valutato fa riferimento alle credenze di aderenza alla realtà rispetto a quanto elaborato e ragionato durante il percorso di orientamento. Per esplorare tale ambito un item del questionario chiede al soggetto di indicare il grado (su una scala a 7 punti) di fiducia riposta nel poter realizzare quanto indicato nel progetto professionale messo a punto nel corso della pratica di orientamento. Anche qui si trova un valore medio alto pari a 5,47: risultato questo di particolare rilevanza e che deve far riflettere tutte le agenzie educative e tutti gli organi politici sull'urgenza di intervenire in maniera attiva e precoce sui giovani. A fronte, infatti, di una sfiducia tipica della condizione giovanile, più volte enfatizzata sia da studi scientifici sia da evidenze empiriche, se fosse sufficiente un intervento breve di consulenza orientativa per ridare speranza ai giovani allora dovremmo prevedere servizi più stabili e integrati che agiscano precocemente e prevenivano comportamenti e atteggiamenti di disillusione e di disistima.

Ma che cosa serve ai nostri giovani per realizzare i loro progetti? Il 60,6% (N=212) dei giovani auspica più servizi territoriali, il 30% (N=105) vorrebbe avere più fiducia in se stessi, il 26,8% (N=94) più fortuna, un altrettanto 26% (N=91) più facilitazioni sul posto di lavoro e l'8,3% (N=29) più aiuto dalla famiglia. E cosa migliorerebbero del percorso i giovani fruitori di "*Da AVO al progetto professionale*"? Per la maggior parte di loro il tempo (ritenuto troppo breve), a seguire la parte relativa alla conoscenza dei servizi e del territorio e la parte relativa all'informazione.

Quanto all'utilità, a conferma dei risultati finora riportati, la quasi totalità del campione (il 92,3 % - N=323) ritiene che il percorso di orientamento svolto possa essere utile anche ad altre persone, soprattutto agli amici (il 35,5% - N=124) e alle persone in cerca di un'occupazione (26,9%- N=94). Interessante il dato per cui il 5,7% lo consiglierebbe a tutti indistintamente.

In conclusione, i risultati della sperimentazione nel loro insieme validano la pratica e sostengono i criteri e le motivazioni di una scelta di fondare un intervento consulenziale di sostegno all'occupabilità. La preoccupazione di trovare un lavoro, la mancanza di chiare informazioni, l'incertezza diffusa, la percezione di un mercato del lavoro complesso e poco facilitante originano nelle persone, e, in particolare nei giovani, sentimenti di scarsa fiducia in se stessi e nel loro futuro. Tale stato di cose impone di ripensare all'agire orientativo come processo di costruzione e di implementazione di competenze che servono per muoversi con efficacia in un mondo dove le transizioni, soggettive e oggettive che siano, diventano sempre più complesse e frequenti. In quest'ottica, il costrutto di competenza si sostanzia e si compone di dimensioni sempre più personali come la responsabilizzazione di sé, l'attivazione di energie positive, l'autonomia, la flessibilità, la cooperazione, la progettualità, l'adattabilità.

Bibliografia

- Avallone F., Grimaldi A., Pepe S. (2007), *Scala di percezione del mercato del lavoro* in Grimaldi A., a cura di, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma, pp. 157-161.
- Avallone F. (2007), *Note conclusive: Bisogni, valori, autoefficacia e orientamento*, in Grimaldi A., a cura di, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma, pp. 95-105.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (2001), "Self-efficacy: belief as shapers of children's aspirations and career trajectories", *Child Development*, n. 72, pp. 187-206.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman and Company, New York
- Cavenago D., Magrin M., Martini M., Monticelli C. (2013), *Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità*. In *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne.
- De Filippi R., Arthur M. (1994), "The boundaryless career: A competency-based perspective", *Journal of Organizational Behavior*, n. 15, pp. 307-324.
- Farnese M.L., Avallone F., Pepe S., Porcelli R. (2007), *Scala di autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro* in Grimaldi A., a cura di, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma, pp. 172-177.

- Francescato D., Ghirelli G. (1988), *Fondamenti di psicologia di comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Fugate M., Kinicki A.J. (2008), "A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n. 81, pp. 503-527.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004), "Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications", *Journal of Vocational Behavior*, n. 65, pp. 14-38.
- Gilardi S., Guglielmetti C. (2015), "Will I make it? Self-perceived employability in the unemployed", *Ricerche di Psicologia*, n. 1, pp. 63-87.
- Griffin M., Annulis H. (2013), "Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi", *International Journal of Training and Development*, 17, pp. 3.
- Grimaldi A., a cura di (2007), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., a cura di (2016), Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico, *Isfol Research Paper*, n. 30, 2016, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015), "AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi", *Osservatorio Isfol*, V, Isfol Editore, Roma, n. 1-2, pp. 63-86.
- Grimaldi A., Ghislieri C., Montalbano G. (2006), *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti Isfol*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., Ghislieri C., Montalbano G., a cura di (2007), *Io di fronte alle situazioni di lavoro. Un questionario Isfol sulle strategie di coping*. Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014), "Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani", *Osservatorio Isfol*, IV, n. 1-2, pp. 45-63.
- Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A. (2015), "Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione", *Osservatorio Isfol*, V, n. 4, pp. 173-205.
- Grimaldi A., Quaglino G.P., a cura di (2005), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma.
- Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Cortina, Milano.
- Hillage J., Pollard E. (1998), "Employability: developing a framework for policy analysis", *DfEE Research Briefing*, n. 85.
- Lavanco G., Novara C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*, McGraw-Hill, Milano.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- Mäkikangas A., De Cuyper N., Mauno S., Kinnunen u. (2013), "A longitudinal

- person-centred view on perceived employability: The role of job insecurity”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, n. 4, pp. 490-503.
- McArdle S., Waters L., Briscoe J.P., Hall D.T. (2007), “Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital”, *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp. 247–264.
- Nota L., Ferrari L., Scott V., Solberg H., Soresi S. (2007), “Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian Youth”, *Journal of career assessment*, 15, n. 2, pp. 181-193.
- Pool L., Qualter P. (2013), “Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations”, *Australian Journal of Psychology*, n. 65, pp.214-223.
- Rolandi A., a cura di (2015), *Capitale psicologico. Un asset chiave per il terzo millennio*. FrancoAngeli, Milano.
- Süß S., Becker J. (2012), “Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers”, *Personnel Review*, 42, n. 2, pp. 223-240.
- Vannotti M., Ferrari L. (2005), “Congruenza, autoefficacia, valutazione delle proprie capacità e controllo primario nell’orientamento professionale di giovani che svolgono le prime esperienze lavorative”, *Giornale Italiano di Psicologia dell’orientamento*, n. 6, pp. 27-36.
- Wille B., De Fruyt F., Feys M. (2013), “Big Five Traits and Intrinsic Success in the New Career Era: A 15-Year Longitudinal Study on Employability and Work–Family Conflict”, *Applied psychology: An international review*, 62, n. 1, pp. 124-156.
- Williams S., Dodd L.J., Steele C., Randall R. (2015), “A systematic review of current understandings of employability”, *Journal of education and work*, pp. 1-25, testo disponibile al sito: www.scimagojr.com

Il percorso di Promozione dell'Occupabilità del Centro di Ateneo SINAPSI. "I laboratori Interattivi SPO"

di *Maura Striano, Marianna Capo**

Il Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" e la Sezione Promozione dell'Occupabilità

Il Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" nasce con l'obiettivo di garantire a tutti gli studenti che – a causa di condizioni di disagio, disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, discriminazioni – si sentono esclusi dalla vita universitaria, una varietà di servizi atti a promuoverne l'inclusione e la partecipazione attiva.

Il Centro si articola in Sezioni, ciascuna specializzata in una tipologia di servizi, che interagiscono tra loro creando una rete di riferimenti per tutti gli studenti dell'Ateneo. All'interno di ciascuna Sezione opera un team di esperti che utilizza un approccio interdisciplinare, atto a comprendere ed esplorare in profondità questioni complesse in una prospettiva inclusiva.

Alle Sezioni Disabilità e DSA, Successo formativo, Antidiscriminazione che offrono risposte e soluzioni agli studenti iscritti ai corsi universitari si è aggiunta la Sezione Promozione dell'Occupabilità, che si rivolge invece ai laureandi e ai laureati.

La focalizzazione su questo specifico target nasce dal riconoscimento di una specifica esigenza manifestata dagli studenti in procinto di lasciare l'università per affacciarsi al mondo del lavoro: essere in grado di mettere a fuoco le proprie capacità e competenze e di valorizzare le proprie risorse allo scopo di muoversi nel modo migliore in uno scenario occupazionale estremamente disorientante e spesso scoraggiante.

* Il capitolo è nato dal confronto e dalla collaborazione fra le due autrici. Tuttavia, ai fini del riconoscimento del contributo individuale, si segnala che Maura Striano si è occupata della stesura dei paragrafi 1 e 7 mentre Marianna Capo ha curato l'elaborazione dei paragrafi 2, 3, 4, 5, 6.

Chi sta per lasciare o ha appena lasciato l'università inoltre, spesso ha idee confuse rispetto al mondo del lavoro, non ha riferimenti e reti a cui attingere per orientarsi nelle scelte, ha bisogno di mettere a punto strategie e strumenti di auto-promozione e di auto-presentazione.

I laureandi e laureati in condizione di disabilità, inoltre, esprimono l'esigenza di andare oltre le barriere di ordine culturale che prefigurano scelte occupazionali obbligate e di essere riconosciuti come persone caratterizzate da capacità e risorse che devono essere potenziate e valorizzate attraverso percorsi di placement specializzato.

D'altro canto i contesti occupazionali, specie se si tratta di imprese private, non sempre dispongono di dispositivi e strumenti di "diversity management" il che non li rende accoglienti e recettivi per tutti i laureati.

A questo scopo diventa particolarmente utile sostenere le imprese (o qualsiasi altra tipologia di contesto occupazionale) con consulenze dedicate, che offrano indicazioni e strumenti per operare sui contesti allo scopo di renderli realmente inclusivi.

In risposta a tutte queste tipologie di bisogni la Sezione di Promozione dell'Occupabilità propone una serie di servizi rivolti ai laureandi e ai dottorandi nonché ai laureati e ai dottori di ricerca allo scopo di creare le condizioni più adatte affinché il passaggio dall'università al mondo del lavoro si realizzi attraverso un posizionamento attivo, consapevole, partecipativo degli studenti (o ex studenti) che si accompagna a una ri-configurazione dei contesti attraverso uno specifico impegno degli enti e delle imprese nella rimozione di ogni ostacolo alla inclusione ed alla partecipazione.

In questa prospettiva, l'università si propone come un'agenzia che svolge, insieme, una funzione formativa ed orientativa, ma anche una funzione consulenziale (nella logica della terza missione) collocandola all'interno di una dimensione non solo locale, ma anche nazionale e trans-nazionale.

L'avvio del Processo di Bologna (di cui si è da poco celebrato il ventennale) ha richiesto un impegno attivo delle Università Europee per la costruzione di uno "spazio europeo dell'istruzione superiore" inteso come "strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente" (Dichiarazione di Bologna, 1999); in questo scenario gli atenei sono pertanto invitati a prestare particolare attenzione alla messa a punto di dispositivi di bilancio di competenze, di orientamento formativo, di promozione dell'occupabilità con particolare riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche Professionali.

Diventa quindi indispensabile offrire agli studenti, ai laureandi, ai dottorandi, ai laureati e ai dottori di ricerca, servizi e percorsi funzionali a sostenere la loro occupabilità in riferimento ad un framework culturale e scientifico che tenga conto di studi e ricerche realizzate a livello internazionale.

Percorsi e strumenti per favorire l'occupabilità: il lavoro della Sezione SPO

Come abbiamo visto, a fronte dei sostanziali cambiamenti di natura economica che l'hanno interessata negli ultimi anni, l'Europa ha inserito tra i suoi indirizzi per la costruzione di una società basata sulla conoscenza la promozione di strategie per favorire l'occupazione di tutti e di ciascuno.

In risposta a questa esigenza la comunità scientifica ha elaborato il costruito strategico di "occupabilità" con cui si intende "l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014, p. 66).

Da un punto di vista pedagogico, ovvero della Pedagogia del lavoro, e nell'ambito di una prospettiva di dialogo interdisciplinare, i più recenti contributi investono sui costrutti di *Self Management* (Guichard, 2005, 2009; Savickas, Nota, Rossier & Co, 2009; Savickas, 2011) *Capability* (Nussbaum, 2011), *Capacitazione* (Costa, 2013; Margiotta, 2014; Mulder, 2012, 2007; Olesen, 2016, 2014), *Generatività*, declinata come espressione di un talento, (Carotenuto, 1991; Margiotta, 2017; Nussbaum, 2005, 2009, 2012), *Biograficità* (Alheit e Bergamini, 1996), *Agency ed Autopromozione di sé* (Alberici, 2013, 2008, 2002) in quanto il fine dello sviluppo globale è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando appieno il loro potenziale (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

Alberici (2004) individua la dimensione biografica, sociale e della metacompetenza tra gli elementi prioritari che caratterizzano la cosiddetta *competenza strategica* e attraverso le quali si declina la finalità educativa dell'imparare ad apprendere. In particolare, la dimensione della *biograficità*¹ e, quindi, della narrazione autobiografica fa riferimento alla capacità dell'individuo di raccontarsi, riconoscendosi punti di forza e debolezza, di attribuire significato alle esperienze di vita, di orientarsi, prendere decisioni e progettarsi. A tale scopo può essere funzionale l'implementazione di una prassi narrativa orientata all'esplorazione di situazioni e dilemmi rispetto ai quali ciascun individuo possa dare il proprio contributo in termini di risorse cognitive, emotive, creative. Solo attraverso la proposta di una situazione formativa discorsiva viene garantita a ciascuno la possibilità di "ascoltarsi,

¹ Il sociologo Alheit parla di *biograficità*, intendendola come la capacità dell'adulto di non riferirsi esclusivamente alla struttura sociale in cui si colloca la sua vita, ma di prendere in considerazione opzioni inesplorate del suo percorso biografico, intuendole consapevolmente e potenzialmente come sue.

prendere parola, condividere idee e proposte, negoziare ipotesi interpretative e risolutive di problemi ed elaborare nuove forme di conoscenza e di sapere” (Striano in Striano, Melacarne & Oliverio, 2018, p. 237). Una narrazione da cui scaturisce autoconsapevolezza e conseguentemente emancipazione. Da un punto di vista più prettamente psicologico, i più recenti approcci all’orientamento si inseriscono nell’ambito di un nuovo paradigma riguardante la costruzione di progetti di carriera connessa alla costruzione dell’identità vocazionale. Tali approcci sembrano rispondere maggiormente ai cambiamenti socioeconomici della società odierna, laddove gli approcci tradizionali erano in linea con caratteristiche di stabilità e continuità nel tempo delle scelte di carriera, coerentemente con il contesto socioeconomico del tempo e con le caratteristiche personali.

Pertanto, alla luce delle nuove richieste poste dal contesto all’individuo-lavoratore, d’accordo con Savickas (2009, 2011) e Guichard (2005, 2009) appare necessario sviluppare nuovi sistemi di promozione personale. In particolare, Savickas (2014) suggerisce che gli interventi di orientamento vocazionale siano finalizzati a supportare gli individui nei processi di riflessione sulle proprie capacità, strategie, potenzialità coerenti al contesto in cui essi vivono. Una riflessione volta al superamento dei problemi in cui gli individui potrebbero incorrere nella costruzione delle loro vite nell’adattare i loro bisogni al contesto di lavoro in particolare. Il fine ultimo è quello di costruire un concetto di sé espresso nelle scelte effettuate e costruito attraverso le specifiche esperienze vissute.

Nell’ottica dell’orientamento come compito educativo permanente, le attività proposte dalla Sezione Servizi di Promozione dell’Occupabilità (SPO) attraverso l’utilizzo di metodologie biografico-narrative, hanno l’obiettivo di promuovere sia competenze auto-orientative sia competenze di progettazione e ri-progettazione di sé (Life Design). Queste ultime risultano essere strategiche per l’acquisizione di criteri di scelta indispensabili per definire un personale progetto professionale aderente alle competenze, alle attitudini e ai valori del soggetto, oltreché al contesto di riferimento.

Qui presentiamo gli step e gli strumenti utilizzati nel percorso di Promozione dell’Occupabilità che è rivolto a laureandi, dottorandi, e volontari del servizio civile nazionale. L’obiettivo primario del percorso è quello di offrire attività di orientamento del Sé in termini di occupabilità. Nella prospettiva della formazione continua l’orientamento si configura come *dispositivo di interfaccia* indispensabile per garantire continuità e significatività ai processi formativi, facilitando la realizzazione di un progetto di sviluppo personale e professionale coerente con le aspettative, i bisogni, le risorse e le potenzialità dei singoli soggetti, in relazione ai loro contesti di vita (Striano, 2015; Savickas et al. 2009).

La metodologia utilizzata nel percorso di promozione dell'autoconsapevolezza e orientamento del Sé prevede l'utilizzo di dispositivi e strumenti quali-quantitativi volti a:

- a) promuovere la conoscenza tra i membri del gruppo;
- b) esplorare l'indice interno di occupabilità (AVO);
- c) esplorare le competenze trasversali possedute (BdC);
- d) implementare la capacità di autopromuoversi attraverso la narrazione, avvalendosi della tecnica del Digital Storytelling.

Nel dettaglio, l'attività riferita al punto b) si avvale dello strumento del questionario AVO giovani (Grimaldi, 2016). Per la descrizione dello strumento e le sue caratteristiche psicometriche si rimanda il lettore al capitolo precedente.

L'attività del punto c) viene ad essere realizzata avvalendosi del questionario BdC costruito ad hoc (Capobianco, 2016; Capo, 2016) volto ad auto-valutare ed esplorare le competenze trasversali e le *life skills*² possedute dagli individui. Infine, l'attività del punto d) consiste nella articolazione e successione di tre attività specifiche, ovvero la fase di *writing*, *editing* e *sharing* finalizzate alla produzione e alla condivisione da parte dei destinatari dell'intervento del proprio *Video Portrait*.

Il Laboratorio di Promozione dell'Occupabilità

La sezione offre anche attività laboratoriali dedicate in modo specifico alla promozione dell'occupabilità.

Le attività sono articolate generalmente in 6 incontri di quattro ore ciascuno per una durata complessiva di 24 ore. Di seguito, uno schema descrittivo degli incontri (Fig. 1).

² Nel 1993 il Dipartimento di Salute Mentale dell'OMS ha individuato nelle Life Skills lo strumento privilegiato per la "promozione della salute" in ogni ambito della vita. Successivamente, Nel glossario della promozione della salute dell'OMS (1998) le Life SKills vengono definite come: "insieme delle abilità utili per adottare un comportamento positivo e flessibile e far fronte con efficacia alle esigenze e alle difficoltà che si presentano nella vita di tutti i giorni". Per ulteriori approfondimenti: WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2

Fig. 1 - Descrizione degli incontri del percorso laboratoriale

<i>Incontro</i>	<i>Timing & Setting</i>	<i>Attività e strumenti utilizzati</i>	<i>Outcomes</i>
1° incontro	Quattro ore Modalità individuale/ di gruppo	Dispositivo: <i>Oltre le foto</i> ; <i>Somministrazione</i> <i>Questionario Avo</i>	Prodotto collettivo “Ci presentiamo ... Siamo un gruppo
2° incontro	Quattro ore Modalità individuale/ di gruppo	<i>Restituzione Profilo Avo</i> <i>Somministrazione</i> <i>Questionario BdC</i> <i>Riflessioni di gruppo</i> <i>sulle dimensioni</i> <i>dell’Occupabilità</i>	Il mio profilo di occupabilità;
3° incontro	Quattro ore Modalità individuale/ di gruppo	<i>La Bussola</i> <i>degli apprendimenti</i> ; <i>Riflessioni di gruppo</i> <i>sulle competenze</i> <i>trasversali</i>	La mia mappa delle competenze
4° incontro	Quattro ore Modalità di gruppo	<i>Riflessioni di gruppo</i> <i>sulle esperienze</i> <i>personali</i> <i>di apprendimento</i>	La mia mappa dei luoghi di apprendimento
5° incontro	Quattro ore Modalità individuale/ di gruppo	<i>Introduzione al Digital</i> <i>Curricula Story (fase di</i> <i>writing e editing)</i>	Il mio <i>Storyboard</i>
6° incontro	Quattro ore Modalità individuale/ di gruppo	Condivisione dei <i>Video</i> <i>Portrait</i> . Riflessione sul percorso Questionario di Autovalutazione e Customer Satisfaction	Il mio <i>Video</i> <i>Portrait</i>

In questo capitolo, a scopo esemplificativo, si farà riferimento a tre percorsi laboratoriali di promozione dell’occupabilità realizzati rispettivamente con: 1) dottorandi; 2) laureati e laureandi; 3) volontari del Servizio Civile Nazionale.

Il primo gruppo era costituito da sei dottorandi iscritte al primo anno del dottorato in *Mind, Gender and Language* attivo presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università “Federico II” di Napoli; il secondo gruppo era composto da quattro laureande e da un laureando; infine il terzo gruppo era composto da cinquanta volontari che prestavano servizio per una annualità presso il Centro di Ateneo SINAPSI dell’Ateneo fredericiano.

Riguardo al punto a) nel primo incontro è stato introdotto il dispositivo “Oltre le foto” sia per facilitare la conoscenza tra i membri del gruppo sia come espediente per consentire ai partecipanti, a partire dalla proposta di

La candela

L.: “Io ho scelto l’immagine della candela, dei passi che compie una persona e del treno in corsa. La candela sta nella parte del titolo “principi” e rappresenta quello che mi muove, un po’ come se in questo mio percorso potessi trovare quello che mi tiene acceso. E poi c’è il treno che mi dà l’idea del viaggio, sia fisicamente che metaforicamente, e quindi mi consente di incontrare e relazionarmi con altre persone, per apprendere cose nuove ed esplorare luoghi fisici che non conosco”.

I fiori, la bici, l’ombra

F.: “Io ho scelto i fiori, la bici e l’ombra. I fiori rappresentano un mondo che mi piace quindi ho associato a questa esperienza i fiori perché mi piacciono. La bici rappresenta un percorso non semplice. Pedalare è complicato, muoversi consente di scoprire nuovi luoghi, incontrare persone, connettersi, ma la bici, tra tutti i mezzi, è il mezzo più faticoso, per muoversi [...] perché devi metterci del tuo, la tua energia. [...] l’ombra non intesa in un lato negativo, ma come l’idea di mio figlio in particolare, ovvero come colui da dover includere nelle mie scelte, un legame di cui devo tenere conto nel futuro.

I fiori

Fe.: “ho scelto l’immagine dei fiori bianchi perché mi ha dato l’idea dell’inizio, una tabula rasa, qualcosa che è immacolato e pieno di possibilità su cui possono confluire tante esperienze che possono colorare questo fiore e arricchirmi. [...] ho scelto l’immagine degli scalatori perché l’ho visto come un riferimento a sfide, traguardi che mi pongo e dovrò raggiungere. Lo scalatore in genere non è mai solo, può beneficiare del supporto di altri scalatori, compagni di cordata, beneficiare della loro esperienza, delle competenze per apprendere sul campo.

La zattera, il ponte

M.: “Io ho scelto la zattera e il ponte. La zattera perché è un mezzo di fortuna, da utilizzare in situazioni, a volte estreme. Con la zattera ti apri all’avventura, ma ti esponi anche all’imprevisto, al rischio. E impreveduto... perché non so ancora cosa aspettarmi da questo percorso. E poi ho scelto il ponte perché è un percorso che sicuramente offre l’opportunità preziosa di conoscere persone, intessere relazioni, apprendere conoscenze e competenze di ricerca per allargare la sfera delle esperienze professionali, anche in contesti non strettamente accademici”.

Il veliero

A.: “Io ho scelto il veliero perché... naviga tranquillamente. Il mare è calmo. In questo momento mi sento serena, tranquilla, entusiasta all’idea di iniziare questo

percorso per apprendere nuove cose, approfondire nel concreto le metodologie di ricerca, mettersi in gioco rispetto a situazioni nuove. All'orizzonte intravedo altre imbarcazioni, velieri [...] nel senso che quella del dottorato non è un'esperienza che si svolge in solitudine, ma ci apre a relazioni, conoscenze, ecc.”.

A partire dalle considerazioni associate alla scelta delle immagini, sembra emergere nel gruppo di dottorandi l'importanza di creare e coltivare nel tempo relazioni e rapporti interpersonali soddisfacenti: le relazioni sono considerate un fattore essenziale per lo sviluppo della propria carriera lavorativa e per l'offerta di stimoli culturali. L'aspettativa di crearsi contatti per meglio orientarsi nel proprio settore di ricerca, ma anche per promuoversi professionalmente in contesti diversi da quello strettamente accademico.

Fig. 3 - Cartellone realizzato dai laureandi e laureati al termine dell'attività “Oltre le foto”



Come si vede dal cartellone (Fig. 3) una farfalla, matasse di fili attorcigliati, lo scalatore, l'onda del mare che si infrange contro gli scogli, e cartelli stradali, sono tra le immagini scelte dal gruppo di laureati e laureandi e, quindi, è piuttosto evidente il bisogno di essere orientati al termine del loro percorso universitario. Dalle riflessioni dei partecipanti emerge un vissuto caratterizzato prevalentemente da dubbi e incertezze: “la farfalla è pronta a spiccare il volo”, ma non sempre è loro chiaro cosa fare dopo la laurea e “come trovare il filo del percorso”, come utilizzare le proprie competenze nel mondo del lavoro. Alcuni raccontano di essersi sperimentati in differenti campi e mestieri, anche distanti dall'ambito di studio, provando molte volte un sentimento di insoddisfazione e frustrazione. Soltanto

diplomati, che non sono iscritti ad alcun corso di studi, come un'occasione preziosa per sviluppare ulteriori competenze professionalizzanti. Oltre al coraggio, all'impegno, alla determinazione e alla serenità di cogliere fino in fondo questa opportunità formativa, emerge anche la paura dell'ignoto, o meglio di un futuro incerto come si evince dai seguenti frammenti narrativi:

C.: "Ho scelto di presentare domanda per il servizio civile per dare in un certo senso continuità al mio percorso di studi, ma anche per una mia inclinazione a volermi sperimentare in nuove situazioni, affiancando e aiutando gli studenti, e lavorando e traendo insegnamenti dalle varie sezioni del servizio. La considero un'esperienza sicuramente arricchente umanamente ma anche a livello formativo";

oppure:

F.: "Responsabilizzarmi, fare nuove amicizie, accrescere il mio bagaglio di esperienze formative e professionali questi sono gli obiettivi che mi prefiggo di raggiungere attraverso la realizzazione dell'esperienza del Servizio Civile";

R.: "Volevo fare un'esperienza formativa e arricchente dal punto di vista personale e professionale. Nello specifico, la scelta di fare il Servizio Civile deriva dalla volontà di continuare il percorso intrapreso durante il tirocinio post lauream, però calato una prospettiva diversa, orientata alla pratica e alla sperimentazione di sé. Aspetti fondamentali in un contesto lavorativo incerto come il nostro".

Dall'immagine metaforica alla narrazione del vissuto esperienziale...

Nell'ambito della formazione l'immagine metaforica può rappresentare non solo uno strumento descrittivo, ma anche un vero e proprio dispositivo di ricerca esistenziale e biografica, ovvero uno strumento cognitivo operativo che veicola apprendimenti, scelte e comportamenti soggettivi. La metafora come *escamotage* formativo per individuare e svelare indizi biografici. Sempre rispetto all'attività "Oltre la foto" viene, pertanto, chiesto ai partecipanti ai laboratori di individuare una o più parole chiave associate all'esperienza di vita attuale. La formazione, da questo punto di vista, rappresenta un luogo di apprendimento per sé stessi e con gli altri, ovvero il tentativo di far comunicare le proprie immagini e metafore cognitive con quelle degli altri, aprendo così un dialogo fecondo tra molteplici punti di vista e prospettive di senso (Fabbri e Formenti, 1991; Fabbri, 2004). Di seguito, le parole chiave scelte dai partecipanti ai tre gruppi:

Dottorandi

L. sceglie la parola meta: spiega di non aver mai avuto una meta chiara, forse per difesa o forse perché è una persona alla ricerca di stimoli sempre nuovi e quindi più mete. È consapevole di doversi esplorare maggiormente. Si è dato degli obiettivi a breve termine ma non a lungo e ora sente il bisogno di rivedere il tutto.

F. e A. scelgono la parola *coraggio*: essa è relativa alla scelta del percorso di ricerca. Questa parola ricorda a Francesca la professoressa con cui ha svolto l'ultimo lavoro di tesi, la quale l'ha sempre incoraggiata a fare scelte coraggiose, mentre è scelta da Assunta per indicare l'entusiasmo, la disinvoltura e la spontaneità, qualità che contraddistinguono l'inizio di questa esperienza.

M. sceglie le parole *paura* e *curiosità*: la paura che è insita nel cominciare una nuova esperienza, la paura che “*prende quando non sai se sarai all'altezza delle situazioni*”, ma, al tempo stesso anche la curiosità di mettersi alla prova. Mentre Fe. sceglie la parola *scoperta*: definisce questo un tema ricorrente nella sua vita. Ha scoperto oggi qualcosa di nuovo sul suo percorso e anche sul servizio che SPO (Servizio di Promozione per l'Occupabilità) le sta offrendo. Ciò la rende sollevata, perché si sente supportata.

*Laureandi e
Laureati*

F.: sceglie la parola *direzione*, in riferimento al bisogno di trovare un senso di marcia, la direzione giusta da prendere nonostante i dubbi e incertezze rispetto ad un mercato del lavoro non sempre inclusivo e accogliente; M. propone la parola *competenze*, in riferimento alla motivazione ad apprendere, acquisendo nuove conoscenze e competenze spendibili nel mondo lavorativo e nelle relazioni per migliorarsi e perfezionarsi continuamente; L.: sceglie, invece, la parola *consapevolezza* e, quindi, inerente il bisogno di acquisire una maggiore conoscenza di se stessi, dei proprie capacità, per svilupparle ulteriormente e utilizzarle nei vari ambiti professionali e personali.

*Volontari
SCN*

A. sceglie la parola *esperienza*, ovvero un'esperienza dalla quale ci si aspetta la possibilità di attuare uno scambio reciproco con i diversi interlocutori (istituzione, studenti, colleghi) condividendo le proprie conoscenze ed acquisendone altre; G. parla di messa alla prova in contesti nuovi da cui trarre esperienza e competenze sia personali che professionali di cui potersi avvalere in futuro; N. sceglie le parole *aiutare/aiutarsi* e *comfort zone*: aiutare gli altri ma contemporaneamente aiutare se stessa. È questa l'aspettativa principale inerente la scelta del SNC. Crescere professionalmente. Il volontariato è sempre stato un percorso che N. avrebbe voluto intraprendere fin da piccola, ma lo studio ha interferito occupando la totalità del suo tempo libero. Dopo due anni di blocco nel percorso universitario dovuto a problemi emotivi e di gestione dell'ansia, ha deciso di mettersi realmente in gioco abbandonando la propria *comfort zone*. C. propone la parola svol-

ta. Sostiene di avere scelto il servizio civile nazionale per dare una svolta al suo percorso di vita. L'università l'ha formata soprattutto teoricamente ma il percorso di tesi le ha aperto un nuovo sguardo sulla realtà lavorativa. Quindi C. decide di cimentarsi per la prima volta in una attività formativa e di volontariato fuori dalla propria routine che l'aiuti a trovare il percorso lavorativo più adatto a se stessa.

Nel dettaglio, per quanto riguarda l'attività b) il secondo incontro si è focalizzato sulla restituzione dei profili di occupabilità emersi dall'elaborazione dei questionari AVO (Grimaldi, 2016; Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2015), somministrati al termine del 1° incontro del percorso laboratoriale.

Nel 2° incontro, preservando la dimensione gruppale di riflessione, ci si sofferma ad analizzare i singoli profili, valutando gli indici e discutendo di carenze e aspetti da migliorare.

Le Figure 4, 5, 6 riportano il punteggio medio ottenuto rispettivamente dal gruppo dei dottorandi, dai volontari e dal gruppo di studenti e laureati nelle varie sottodimensioni AVO.

Fig. 5 - Descrizione delle medie riportate per ciascuna sottodimensione dal gruppo di dottorandi in Mind, Gender e Language

MACRO-DIMENSIONI	SOTTO-DIMENSIONI	VALORI
ADATTABILITA'	ORIENTAMENTO AL FUTURO	5,21
	ORIENTAMENTO ALL'APPRENDIMENTO	5,14
	FLESSIBILITA' E APERTURA AL CAMBIAMENTO	4,77
	ORIENTAMENTO ALLA PIANIFICAZIONE	5,59
COPING	COPING ATTIVO	4,5
	COPING PASSIVO	2,16
AUTOEFFICACIA	TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE	3,83
	ESPLORAZIONE INTRAPRENDENTE	4,28
	TENSIONE PROPOSITIVA	4,06
	INTEGRAZIONE RELAZIONALE	4,44
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO	STATICITA'/DINAMICITA'	1,89
	INSICUREZZA/SICUREZZA	1,56

Nel caso specifico dei dottorandi (Fig. 5), i dati registrano, un indice sintetico di occupabilità medio-alto. Questo gruppo di dottorandi si percepisce come adattabile, orientato all'apprendimento e alla ricerca di soluzioni.

Fig. 6 - Descrizione delle medie riportate per ciascuna sottodimensione dal gruppo di volontari SNC

MACRO-DIMENSIONI	SOTTO-DIMENSIONI	VALORI
ADATTABILITA'	ORIENTAMENTO AL FUTURO	4,86
	ORIENTAMENTO ALL'APPRENDIMENTO	5,15
	FLESSIBILITA' E APERTURA AL CAMBIAMENTO	4,86
	ORIENTAMENTO ALLA PIANIFICAZIONE	5,27
COPING	COPING ATTIVO	4,88
	COPING PASSIVO	1,87
AUTOEFFICACIA	TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE	3,96
	ESPLORAZIONE INTRAPRENDEnte	4,35
	TENSIONE PROPOSITIVA	4,01
	INTEGRAZIONE RELAZIONALE	4,67
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO	STATICITA'/DINAMICITA'	2,53
	INSICUREZZA/SICUREZZA	2,10

Come si evince dalla Fig. 6, i volontari presentano un indice sintetico di occupabilità medio – alto, con valori alti nelle sottodimensioni Orientamento all'apprendimento (5,15), Orientamento alla pianificazione (5,27), Coping attivo (4,88) e Integrazione relazionale (4,67).

Fig. 7 - Descrizione delle medie riportate per ciascuna sottodimensione dal gruppo di studenti e laureati.

MACRO-DIMENSIONI	SOTTO-DIMENSIONI	VALORI
ADATTABILITA'	ORIENTAMENTO AL FUTURO	5,08
	ORIENTAMENTO ALL'APPRENDIMENTO	5,16
	FLESSIBILITA' E APERTURA AL CAMBIAMENTO	4,92
	ORIENTAMENTO ALLA PIANIFICAZIONE	5,08
COPING	COPING ATTIVO	5,13
	COPING PASSIVO	1,76
AUTOEFFICACIA	TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE	3,66
	ESPLORAZIONE INTRAPRENDEnte	4,26
	TENSIONE PROPOSITIVA	3,66
	INTEGRAZIONE RELAZIONALE	4,53
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO	STATICITA'/DINAMICITA'	2,46
	INSICUREZZA/SICUREZZA	1,53

Anche nel caso specifico del gruppo di studenti e laureati i dati registra-

no, un indice sintetico di occupabilità medio-alto con valori alti nelle sottodimensioni: Orientamento al futuro (5,08), Orientamento all'apprendimento (5,16) e alla pianificazione (5,08), Flessibilità e apertura al cambiamento (4,92) e Integrazione relazionale (4,53). Nei differenti gruppi si è rivelata molto interessante la discussione sul ruolo degli altri: per alcuni l'autonomia e l'indipendenza sono fondamentali, intoccabili, mentre per altri la difficoltà di ricevere un aiuto concreto resta una barriera, un vincolo. Il feedback su questa difficoltà, o su altre legate all'utilizzo di una strategia di *coping* non funzionale, oppure l'essere poco orientati verso il futuro, verte sulla necessità di riflettere sul perché di questi comportamenti ed effettuare una virata, un cambiamento consapevole che possa portare alla strutturazione di nuova modalità di azione e impiego di strategie che consentano, come ad esempio nel caso degli altri, di sentirli e viverli come risorsa e non come ostacolo.

In generale, come si evince dai frammenti riportati di seguito, i partecipanti ai laboratori hanno provato a commentare i punteggi ottenuti nelle diverse sottodimensioni, motivandoli e prendendoli come spunto per raccontare eventi o aspetti della propria vita personale e professionale:

A.: "Il mio punteggio nella sottodimensione "Orientamento alla Pianificazione" è piuttosto basso [...] perché non sempre valuto gli effetti delle mie azioni, delle cose in cui mi butto... perché un po' mi butto in alcune cose, però può essere anche un fattore positivo, ma, in questo caso, evidenzia che in un certo punto della carriera devi ottimizzare il tuo impegno, non puoi occuparti di tutto e non trai conseguenze positive da queste tue cose. Quindi questa è una cosa su cui rifletto.

F.: "Io mi trovo con i punteggi, nel senso che sono tutte cose che faccio, è coerente con il mio personale modo di affrontare le situazioni. Mi adatto a delle cose nuove, quindi cerco di aprirmi ad altre cose, non è che resto della mia idea. [...] È importante, pianificare, collegare, cercare di approfondire i diversi aspetti di una questione".

Come si può notare dalle Figure 5, 6, 7, la scala di *coping* consente di ottenere due distinti punteggi in relazione ai due fattori Analisi e valutazione della situazione ed Evasione/evitamento. Quest'ultima fa riferimento alla dimensione del *coping* passivo il cui punteggio ottenuto è da intendersi inversamente proporzionale al calcolo dell'indice sintetico di occupabilità.

I dati mostrano anche una percezione del mercato del lavoro non eccessivamente confusa, per lo più statica e insicura. Complessivamente, una percezione del mercato del lavoro come poco accogliente e supportivo, che desta preoccupazione, rabbia e rassegnazione e che influisce sulla proattività e, quindi, anche sul potenziale di occupabilità.

Recenti studi (Gilardi & Guglielmetti, 2015) mettono in relazione la percezione di opportunità di impiego e il sentimento di autoefficacia sulla percezione di occupabilità delle persone, evidenziando che sentire il mercato del lavoro ostile può influire sia sul sentimento di occupabilità percepito sia sulla ricerca attiva del lavoro.

Ciò suggerisce l'opportunità di esplorare maggiormente tali dimensioni nei processi di formazione in uscita rispettivamente ai tre percorsi, ovvero al percorso di laurea, al percorso dottorale e all'esperienza di volontariato.

Per quanto riguarda l'attività al punto C) il terzo incontro verte sulla restituzione ai partecipanti delle mappe delle competenze trasversali, prodotte a partire dall'elaborazione dei questionari BdC (Capobianco 2016, Capo, 2016). Dai profili individuali viene successivamente elaborato un grafico riassuntivo e descrittivo del profilo di *soft skills* possedute dai membri del gruppo. Le Figure 8, 9, 10 riportano il profilo descrittivo di *soft skills* possedute rispettivamente dai dottorandi (Fig. 8), dai laureandi e laureati (Fig. 9), dai volontari (Fig. 10).

Fig. 10 - Rappresentazione grafica del profilo di *soft skills* possedute dai dottorandi di ricerca

IMPARARE AD IMPARARE	4,17
PROGETTARE	3,95
COLLABORARE E PARTECIPARE	4,17
AGIRE IN MODO AUTONOMO	4,44
COMUNICARE	3,72
RISOLVERE I PROBLEMI	3,94
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI	4,22
ACQUISIRE E INTERPRETARE INFORMAZIONI	4,17
PENSIERO CRITICO	4,11
AUTOCONSAPEVOLEZZA	4,11
GESTIONE DELLE EMOZIONI	4,06
GESTIONE DELLO STRESS	4
EMPATIA	4,17
GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	3,67
DECISION MAKING	4,17
PENSIERO CREATIVO	3,73
GESTIONE DEL TEMPO	3,95
FLESSIBILITÀ AL CAMBIAMENTO	4,06

Come si può notare, dalla Figura 8 si evince che rientrano in un livello medio le seguenti competenze: *gestione delle relazioni interpersonali* (3,67), *comunicare* (3,72), *pensiero creativo* (3,73); *risolvere problemi* (3,94), *gestione del tempo* (3,95) *progettare* (3,95) e *gestione dello stress* (4); e ad un livello più alto le seguenti: *flessibilità al cambiamento* (4,06), *gestione delle emozioni* (4,06), *autoconsapevolezza* (4,11), *pensiero critico* (4,11), *collaborare e partecipare* (4,17), *acquisire e interpretare informa-*

zioni (4,17), *empatia* (4,17), *decision making* (4,17), *individuare collegamenti e relazioni* (4,22), *agire autonomo e responsabile* (4,44.), testimoniando come i dottori di ricerca siano predisposti ad un *agire autonomo* che richiede spesso di prendere decisioni, a “criticare” i propri pensieri, ponendo un’attenzione dedicata ai processi, oltre che ai risultati delle attività di ricerca.

Fig. 9 - Rappresentazione grafica del profilo di soft skills possedute dai laureandi e laureati

IMPARARE AD IMPARARE	3,73
PROGETTARE	3,87
COLLABORARE E PARTECIPARE	4,17
AGIRE IN MODO AUTONOMO	3,93
COMUNICARE	4,40
RISOLVERE I PROBLEMI	3,87
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI	3,80
ACQUISIRE E INTERPRETARE INFORMAZIONI	3,93
PENSIERO CRITICO	4,27
AUTOCONSAPEVOLEZZA	3,87
GESTIONE DELLE EMOZIONI	3,47
GESTIONE DELLO STRESS	4,13
EMPATIA	3,80
GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	3,67
DECISION MAKING	3,80
PENSIERO CREATIVO	3,40
GESTIONE DEL TEMPO	3,93
FLESSIBILITÀ AL CAMBIAMENTO	3,93

Dalla Figura 9 si evince che rientrano in un livello medio le seguenti competenze: *pensiero creativo* (3,40), *gestione delle emozioni* (3,47), *gestione delle relazioni interpersonali* (3,67), *imparare ad imparare* (3,73), *individuare collegamenti e relazioni* (3,80), *empatia* (3,80) *decision making* (3,80), *autoconsapevolezza* (3,87), *risolvere problemi* (3,87), *acquisire e interpretare l’informazione* (3,93), *agire in modo autonomo* (3,93), *gestione del tempo* (3,93); mentre ad un livello più alto rispettivamente: *gestione dello stress* (4,13), *collaborare e partecipare* (4,17), *pensiero critico* (4,27), e *comunicare* (4,40). In base ai dati raccolti, sembrerebbe che gli studenti e i laureandi si auto-valutino competenti nel comunicare, nell’analizzare e valutare le situazioni, nel cooperare e sostenere i colleghi nello svolgere un qualsiasi tipo di attività, nel riconoscere il proprio stato di stress, identificando le cause che provocano tensioni nella loro vita quotidiana.

Dalla Figura 10 si evince che i volontari possiedono ad un livello medio le seguenti competenze: *imparare ad imparare* (3,37), *progettare* (3,77), *collaborare e partecipare* (3,95); risolvere problemi (4,05), comunicare

(4,07), *individuare collegamenti e relazioni* (4,34), *autoconsapevolezza* (4,34); *acquisire ed interpretare informazioni* (4,75), *pensiero critico* (4,84), *gestione delle emozioni* (4,88); mentre ad un livello alto le seguenti competenze: *gestione dello stress* (5), *decision making* (5,5), *gestione delle relazioni interpersonali* (5,8), *pensiero creativo* (5,13), *empatia* (5,52), *gestione del tempo* (5,62), *flessibilità al cambiamento* (5,77).

Fig. 10 - Rappresentazione grafica del profilo di soft skills possedute dai volontari

IMPARARE AD IMPARARE	3,37
PROGETTARE	3,77
COLLABORARE E PARTECIPARE	3,95
AGIRE IN MODO AUTONOMO	4,32
COMUNICARE	4,07
RISOLVERE I PROBLEMI	4,05
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI	4,34
ACQUISIRE E INTERPRETARE INFORMAZIONI	4,75
PENSIERO CRITICO	4,84
AUTOCONSAPEVOLEZZA	4,48
GESTIONE DELLE EMOZIONI	4,88
GESTIONE DELLO STRESS	5
EMPATIA	5,52
GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	5,8
DECISION MAKING	5,5
PENSIERO CREATIVO	5,13
GESTIONE DEL TEMPO	5,62
FLESSIBILITÀ AL CAMBIAMENTO	5,77

In base ai dati, sembrerebbe che i volontari si auto-valutino competenti nell'affrontare responsabilmente i cambiamenti che si verificano nelle varie situazioni della vita personale /lavorativa, e, quindi, in attività che coinvolgono il proprio ruolo; nella definizione delle priorità e nel raggiungimento degli obiettivi prefissati; nel rielaborare idee e concetti per trovare soluzioni nuove ed efficaci, nel valutare una situazione assumendosi la responsabilità di prendere decisioni e nel comprendere lo stato d'animo altrui.

È palese nei vari gruppi la voglia di mettersi in gioco in questa esperienza, lavorando su punti di forza e debolezza, sia per poter prendere da questa esperienza tutto il possibile, sia per migliorarsi rispetto a delle aree di criticità. Ciò che appare evidente è che il percorso di studi, l'esperienza del dottorato o quella del volontariato si fondono con le biografie di vita delle persone e questo si rivela un punto cardine delle riflessioni e delle considerazioni dei partecipanti ai laboratori, che mostrano una forte motivazione nel volersi sperimentare nella fatica e nel piacere di apprendere ed acquisire nuove conoscenze e abilità.

Nelle considerazioni dei gruppi è presente la dimensione del piacere e,

al contempo, della fatica nell'apprendere. L'apprendimento adulto è orientato, non tanto dal dovere, quanto da piuttosto da una motivazione intrinseca, dal desiderio di conoscenza, dal piacere di approfondire temi e contenuti. Un piacere spesso non svincolato dalla fatica. Da una prospettiva "adulta" c'è il piacere implicito nell'apprendimento, nell'assaporare il gusto di imparare: apprendere aumenta la propria sicurezza rispetto alle conoscenze possedute e si realizza l'appagamento di una curiosità intrinseca che porta ad un senso di soddisfazione. Ma l'apprendimento è anche mettersi in gioco, fatica. L'Apprendimento è cambiamento, è decostruire ciò che si conosce per aprire lo spazio a nuovi contenuti e prospettive di senso (Knowles, 1996, Meziow, 1991) e questo talvolta può generare uno spiazzamento dato dalla paura di rompere gli schemi costruiti in precedenza per adattarsi a nuove modalità.

Dalla mappa delle competenze alla bussola dei luoghi di apprendimento...

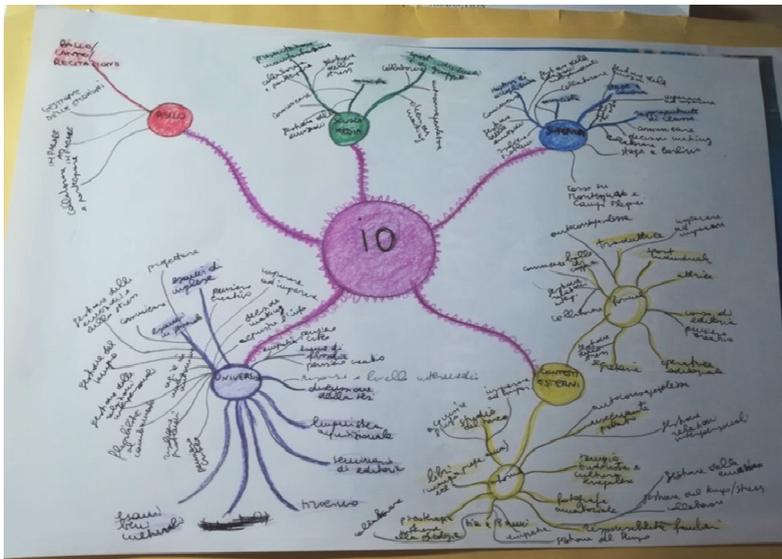
Nel 4° incontro, a partire dalla mappa delle competenze, viene chiesto ai partecipanti di realizzare una mappa dei vari contesti di apprendimento (formale, non formale e informale) e, quindi, delle esperienze personali e professionali attraverso le quali hanno acquisito conoscenze e sviluppato *soft skills*. Si riportano a scopo esemplificativo, nelle Figure 11 e 12, due mappe realizzate nel gruppo dei laureandi e laureati.

Si tratta di un dispositivo narrativo che consente, ai soggetti che lo sperimentano, di cogliere le relazioni vitali presenti nei diversi scenari di vita, ancorando concretamente le competenze trasversali alle esperienze e a i contesti specifici di apprendimento (Striano in Striano & Marone, 2012). L'autovalutazione e il riconoscimento delle competenze, a partire dalla rielaborazione riflessiva dell'esperienza personale e professionale, rappresentano un obiettivo strategico e determinante, il cui raggiungimento richiede l'adozione di un approccio riflessivo e di dispositivi narrativi (Alberici, 2008; Alberici & Serreri, 2009; Demetrio, 2008; Le Boterf, 2000). L'esperienza individuale si costruisce lungo il corso della storia di vita di un soggetto, con l'interferenza tra aspetti cognitivi ed emotivi, si tratta di un'esperienza specifica emozionale e sociale che contribuisce a generare una visione generale del mondo e modi di vedere se stesso/a, e soprattutto implica sempre il coinvolgimento attivo e la (ri)costruzione del sé (Olesen, 2017).

Fig. 11 - Mappa dei luoghi di apprendimento



Fig. 12 - Mappa dei luoghi di apprendimento



Il Bilancio di Competenze, così come articolato in questo percorso di formazione, promuove e sostiene un processo di ricognizione/riflessione senza il quale gli apprendimenti esperienziali progressi rischierebbero di rimanere a un livello implicito, latente (Spencer & Spencer, 1995; Alberici & Serreri, 2009; De Carlo, 2011; OECD, 2019). Proprio recentemente

l'OECD (2019) ha proposto il *Learning Compass*, un *framework* di apprendimento che introduce le competenze che gli studenti devono sviluppare nel 2030. Il *Learning Compass* (OECD, 2019) riconosce l'importanza dell'apprendimento formale, non formale e informale: è sempre più importante riconoscere e auto-valutare le esperienze attraverso le quali gli studenti apprendono nei contesti informali ed informali, oltreché a scuola, all'Università e nei contesti formali. La metafora di una bussola dei luoghi di apprendimento viene proposta per enfatizzare l'importanza per i soggetti di imparare a riconoscere, auto-valutare e valorizzare le proprie competenze, ancorandole a determinati contesti ed esperienze di vita.

Si riportano, di seguito, le considerazioni dei partecipanti ai vari percorsi laboratoriali circa la realizzazione della cartina degli apprendimenti:

Fr.: “Ci sono degli aspetti della vita che sono molto formativi, ma non sempre questo è visibile. Ecco, questo strumento ti consente di individuare questi aspetti” E non sempre è agevole fare una ricognizione [...] perdiamo di vista, dimentichiamo quelle esperienze che non riteniamo importanti, e poi è impegnativo, ma sicuramente fondamentale recuperarne il senso...”

A.: “Ho trovato molto utile la possibilità di creare un patchwork di esperienze realizzare nei vari contesti formali, non formali edinformali ... perché mi ha consentito di fare una ricognizione personale sulle mie esperienze e mi ha consentito di dare importanza a cosa che magari davo per scontate e che banalmente non valorizzavo”.

Dai luoghi di apprendimento alla trama della propria esperienza di vita. Considerazioni generali sul percorso di Digital Storytelling

Il percorso di Promozione dell'occupabilità, oltre all'auto-valutazione guidata delle competenze trasversali con l'obiettivo di lavorare su alcune dimensioni critiche per sostenere il successo personale e professionale, prevede un seminario a scelta (articolato in due incontri) finalizzato alla sperimentazione della tecnica del *Digital Storytelling*. La creazione individuale di un *Digital Curricula Story* con la tecnica del *Digital Storytelling* contribuisce a implementare la promozione di sé attraverso la narrazione in quanto rappresenta una valida opportunità formativa per sintetizzare e valorizzare il percorso di esplorazione delle competenze, attraverso la produzione di un racconto composto da molteplici elementi narrativi e digitali (video, traccia audio, immagini, testi, mappe, ecc.). Di seguito, riportiamo la descrizione delle tre fasi di *Writing*, *Editing* e *Sharing* (Fig. 6) finalizzate alla

realizzazione del *Video Portrait*. In particolare, nella fase di *Writing* vengono proposte domande ed incipit evocativi sugli eventi della storia personale per stimolare l'attività di scrittura, finalizzata alla produzione di un plot narrativo (Capo, 2019).

Fig. 13 - Descrizione nel dettaglio delle attività finalizzate alla produzione del *Video Portrait*

<i>Fase</i>	<i>Timing & Setting</i>	<i>Strumenti</i>	<i>Outcomes</i>
<i>Writing</i>	Attività individuale 3 ore	Traccia con incipit guida per la scrittura della propria storia in 300 parole	Mappa descrittiva delle Competenze trasversali del proprio patrimonio personale e professionale – Produzione di uno <i>story board</i>
<i>Editing</i>	Attività individuale 3 ore	Scelta delle immagini e della musica da abbinare al testo narrativo. Movie maker per montaggio video	Sviluppo di competenze di editing (registrazione audio, montaggio sequenze, ecc.); Il mio video curriculum
<i>Sharing</i>	Attività in plenaria 3 ore	Condivisione dei video, Valutazione individuale e di gruppo del percorso	Competenza auto-riflessiva e auto-critica

In particolare, durante la fase di *sharing*, la condivisione dei *video curriculum* risulta sempre emotivamente intesa e generatrice di legami: i partecipanti ai laboratori scoprono aspetti della biografia di ciascuno che non conoscevano, dando vita ad un bagaglio comune, una “valigia” condivisa di ricordi, competenze ed emozioni che, soprattutto per i dottorandi e per i volontari, farà da presupposto per il lavoro e le attività che condivideranno nei tre anni del percorso dottorale e nell’anno del servizio civile. Dimensioni che emergono in modo preponderante dalle condivisioni dei gruppi sono: l’autoconsapevolezza e l’autoefficacia. Ricapitolare gli eventi fondamentali della propria vita, cercarne un filo conduttore, motivarli, “impastarli” tra loro, è una novità, dà una nuova visione di insieme che prima ciascuno non aveva ancora chiara. Questa nuova consapevolezza rende ognuno dei partecipanti in grado di collocarsi nel tempo e nello spazio, non solo personale ma anche sociale, e in particolare lavorativo. Il mercato del lavoro, costantemente variabile, negli ultimi decenni, richiede a ciascuno di collocarsi rispetto a esso con altrettanta variabilità ovvero, capacità di adattarsi, di mettersi in discussione, capacità auto-riflessiva e auto-critica, tutte capacità che richiedono come presupposto una buona dose di autoefficacia e di autoconsapevolezza. Il senso del video curriculum, sulla base dell’esperienza fatta e sui risultati dei questionari somministrati, è proprio quello di sviluppare un senso di autoefficacia e di consapevolezza che faranno da “sine qua

non”, necessario per collocarsi nel mondo del lavoro. Il percorso proposto ha suscitato interesse e partecipazione attiva da parte delle persone che hanno preso parte agli incontri laboratoriali. Nella considerazione che le dimensioni dell’occupabilità e le competenze trasversali siano il risultato dell’interazione tra più variabili, personali e di contesto, e che pertanto esse non hanno un carattere di continuità, è previsto, soprattutto nel caso specifico dei dottorandi e dei volontari, l’implementazione di un percorso in entrata e di uno in uscita, ovvero, al termine del percorso dottorale e di volontariato, in modo da orientare e supportare le persone nel riconoscimento e nell’autovalutazione delle competenze e nell’individuazione di ulteriori obiettivi formativi e professionali.

Prospettive di sviluppo

Negli ultimi anni numerosi Coordinatori di corsi di laurea magistrale hanno iniziato ad avanzare specifiche richieste alla Sezione SPO con l’obiettivo di effettuare una ricognizione dei profili di occupabilità dei laureandi e dei laureati utile a orientarli verso il mondo del lavoro e a offrire indicazioni in merito alle dimensioni più fragili sulle quali è necessario lavorare per far emergere e potenziare risorse.

Oltre ai percorsi individuali e di gruppo si offre, quindi, la possibilità a tutti gli laureandi afferenti ai corsi di laurea magistrale di essere sottoposti a una valutazione del proprio potenziale di occupabilità attraverso la somministrazione del questionario AVO giovani, i cui risultati sono condivisi e discussi anche con i coordinatori di corso di laurea, allo scopo di identificare aree di intervento psico-pedagogico in funzione dell’innalzamento dei livelli di consapevolezza e di riflessività dei laureandi e del consolidamento delle loro capacità e risorse.

In alcuni casi i percorsi realizzati a favore dei laureandi sono stati riconosciuti con crediti formativi e sono stati integrati al curriculum dei corsi di studi. Ciò ci porta a prefigurare la possibilità di integrare all’interno dell’impianto curricolare ai corsi di laurea magistrale percorsi modulari collocati al termine degli studi con l’obiettivo specifico di fornire ai laureandi la possibilità di effettuare un bilancio di competenze in uscita e di consolidare il proprio potenziale di occupabilità, per potersi affacciare al mondo del lavoro con strumenti adeguati e rispondenti alle sfide di contesti estremamente complessi e mutevoli, ai quali è necessario adattarsi in modo flessibile e riflessivo.

Allo stesso modo, risulta estremamente utile e promettente implementare nel terzo anno dei corsi di dottorato percorsi che consentano ai dottoran-

di di mettere a fuoco i guadagni maturati e le competenze acquisite allo scopo di orientarsi consapevolmente negli scenari occupazionali con cui dovranno confrontarsi una volta terminato il percorso di studio e ricerca che – negli attuali scenari – non è unicamente calibrato sulla carriera universitaria, ma offre più possibilità di collocazione e di sbocchi.

Si ridurrebbero in questo modo anche i tempi di latenza – troppo spesso eccessivi e frustranti – che intercorrono tra il termine degli studi e l'inquadramento all'interno di un contesto professionale.

Bibliografia

- Alberici A. e Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*. Roma: Monolite.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Alheit P. Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini. ISBN: 88-7802-694-8.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it., Trento: Edizioni Erickson, 2000.
- Capo M. (2019). Training transits: a path of promotion of employability for mothers of the Spanish Neighborhoods of Naples. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 333-349, lug. 2019. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/25175>. Data di accesso: 17 ott. 2019 doi:10.13128/formare-25175.
- Capo M. (2016). My patchwork skills: uno strumento di ricognizione/promozione personale. In Striano M., Capobianco R., (a cura di), *Il Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 151-172.
- Capobianco R. (2016). Il Bilancio di competenze all'Università tra EQF e Life skills, in Striano M. Capobianco R., a cura di, *Il Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria, pp.131-150.
- Costa M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XI (1), pp.103-118. <http://www.formazione-insegnamento.net/it/volumi/vol-12013.html> DOI: 10746/-fei-XI-01-13_08.
- De Carlo M.E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbi D. Oltre la metafora. In D. Demetrio (a cura di), *Metodi per la formazione*,

- Adultità*. Milano: Edizioni Guerini, Ottobre, 2004, pp. 73-81.
- Fabbri D. Formenti L. (1991). *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano: FrancoAngeli. ISBN: 9788820469207.
- Francescato D. e Ghirelli G. (1998). *Fondamenti di Psicologia di comunità*. Roma: Carocci.
- Gilardi S. e Guglielmetti C. (2015). Will I Make it? Self- Perceived employability in the unemployed. *Ricerche di Psicologia*, 1, 63-87. DOI:10.3280RIP2015-001003.
- Grimaldi A. (2016). *Dall'Autovalutazione dell'Occupabilità al progetto professionale - La pratica Isfol di orientamento specialistico*, Roma, Isfol, (Isfol, Research Paper, 30).
- Grimaldi A. Bosca M. A. Porcelli R. e Rossi A. (2015). AVO: Lo strumento Isfol per l'Occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi, *Osservatorio Isfol*, V (2015), n. 1-2.
- Grimaldi A. Porcelli R. e Rossi A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, *Osservatorio Isfol*, IV (2014), n. 1-2, pp. 45-63.
- Guichard J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp.251-258. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.03.004.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, pp.111-124. DOI: 10.1007/s10775-005-8789-y.
- Knowles M. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996.
- Lavanco G. e Novara, C. (2002). *Elementi di Psicologia di comunità. Approccio teorico aree di intervento, metodologie e strumenti*. Milano: McGraw-Hill.
- Lazarus R. S. e Folkman R. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Co Inc.
- Le Boterf G. (2000). *Construire le compétences individuelles et collectives*. Les Edition D'Organisation, Paris.
- Margiotta U. (2017). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini, U. Margiotta, M. Costa, M. L. De Natale, D. Santarone, M. Fiorucci, P. Ellerani, A. Gargiulo Labriola, L. Moschini, F. Abbate, *La "pedagogia" di Martha Nussbaum* (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e Trasformazione*. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003.
- Mulder M. (2012). *European Vocational Education and Training* (Capitolo 7), in Wilson, J.P., ed., *Human Resource Development: Learning, Education and Training*. London: Kogan Page. DOI: 10.1002/hrdq.21174.
- Mulder M. (2007). "Competence – the essence and use of the concept in ICVT". *European Journal Vocational Training*, 40: 5-22.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.

- Nussbaum M. (2005). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030* Concept Note.
- Salling Olesen H. (2017). A critical Review of the Concept of Competence in Relation to Competence Assessment. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli, pp. 170-184.
- Salling Olesen H. (2016). A Psycho-Societal Approach to Life Histories. In Goodson I. Antikainen A. Sike P. and Andrews M., eds., *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London: Routledge.
- Salling Olesen H. (2014). The invention of a new language of competence – a necessary tool for a lifelong learning policy. In Duvekot R. C. Joong Kang D. and Murray A., eds., *Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximizing learning opportunities for all*. Rotterdam: EC – VPL, Vught, pp. 37-44.
- Savickas M.L. (2014). *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erikson.
- Savickas M.L. and Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability and Measurement Equivalence across 13 Countries, *Journal of Vocational Behaviour*, 80, pp.661-673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>. DOI: 10.1016/j.jvb.2012.01.012.
- Savickas M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association. DOI: 10.1017/jgc.2012.12.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J. & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life Designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp.239-250. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Savickas M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45, pp.247-259. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Striano M. Melacarne, C. e Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Striano M. (2015). *La sfida del riassetto di competenze e life skills*. In E. Marescotti (a cura di). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis, pp.124 -135.
- Striano M. (2012). Google Maps come strumento di lavoro didattico in ambito universitario. Una possibile applicazione in un corso di Pedagogia. In (a cura di) M. Striano e F. Marone, *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17 – 26.

Occupability e Costruzione di carriera. Indicatori psicosociali dei giovani campani: uno studio

di *Tiziana Di Palma, Giancarlo Ragozini*

Introduzione

Lo sviluppo di carriera ha assunto connotazioni differenti nel corso degli ultimi decenni condizionato dalle caratteristiche della società contemporanea. Quest'ultima, per quanto concerne il mercato del lavoro, ha modificato i propri assetti in funzione dei cambiamenti legati alle innovazioni tecnologiche, alla crisi economica e alla diversificazione dei contratti di lavoro (Guichard et al., 2012). Ogni nazione ha assunto poi peculiari configurazioni del mondo del lavoro in termini di contratti, precariato, incertezza ed instabilità. Tali configurazioni richiedono, da parte di chi tenta di inserirsi o è già inserito nel mondo del lavoro, una maggiore flessibilità e capacità di adattamento e problem solving con risvolti sulla capacità progettuale in termini di carriera.

Come precedentemente detto, ogni nazione ha assunto configurazioni specifiche, per quanto concerne l'Italia, Livi Bacci (2008) parla di *Sindrome del Ritardo* che annovera tra le sue caratteristiche principali, il prolungamento dei tempi della transizione all'adulthood indicandolo come fattore definente la sindrome stessa. In altre parole, i giovani italiani posticipano il fronteggiamento di compiti di sviluppo quali la creazione di una propria famiglia (Aleni Sestito, Sica, & Di Palma, 2017; Leccardi, 2015) e l'ingresso nel mondo del lavoro (Aleni Sestito et al., 2015; Di Palma, & Reid, 2018) a causa della prolungata convivenza con la famiglia di origine che coincide, spesso, con il dilazionarsi nel tempo della permanenza nel sistema educativo. I dati di Almalaurea (2019) sulla condizione occupazione e formativa dei diplomati portano all'attenzione che sono pochi i giovani che tentano di entrare nel mondo del lavoro subito dopo il diploma (19,8%) contro quasi il 70% di studenti rimane nel sistema educativo iscrivendosi all'università. Il restante dei giovani si divide tra chi si impegna attivamente a cercare un impiego e chi non lo cerca (NEET). Ciò, da un punto di vista identitario, può provocare

il permanere dei giovani italiani in uno stato di moratoria o diffusione dell'identità vocazionale (e.g. Aleni Sestito et al., 2015).

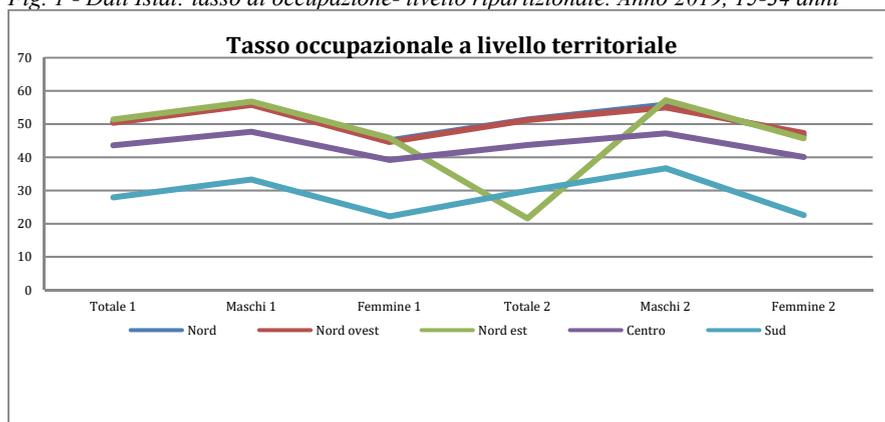
L'instabilità e l'incertezza lavorative, reali e percepite, hanno conseguenze sulla progettualità futura dei giovani sia in termini personali che lavorativi (Aleni Sestito et al., 2015), su quelle soft skills inerenti alle capacità progettuali, e alla formazione della identità vocazionale e alla career construction. Instabilità e incertezza da un lato inibiscono la costruzione dei progetti di carriera e accentuano la condizione di disagio e malessere psicologico, dall'altro contribuiscono a prolungare ulteriormente le traiettorie di transizione all'età adulta e di ingresso nel mondo del lavoro.

Le difficoltà sperimentate nel progettare e proiettarsi nel futuro in modo da rispondere in maniera soddisfacente alle proprie aspirazioni, motivazioni intrinseche ed estrinseche, interessi e attitudini può condizionare il soddisfacimento del bisogno primario di autorealizzazione (Sheldon e Elliot, 1999).

Contesto italiano

Come è stato approfondito nei capitoli precedenti, il mercato del lavoro italiano si configura come instabile, incerto e complesso per i giovani. I dati non sono confortanti, la disoccupazione giovanile si attesta al 31,9%. In Europa, e ciò posiziona l'Italia tra gli ultimi posti di lavoro giovanile nonostante la percentuale di disoccupazione nei paesi dell'UE sia la più bassa degli ultimi anni (Eurostat, 2018).

Fig. 1 - Dati Istat: tasso di occupazione- livello ripartizionale. Anno 2019, 15-34 anni



Inoltre, in Italia c'è ancora una disparità tra Nord e Sud Italia per quanto riguarda l'occupazione e la possibilità di entrare nel mercato del lavoro. In-

fatti, nonostante ci siano paesi come la Grecia con tassi di occupazione più bassi di quelli italiani, il paese presenta una peculiare disparità interregionale. Sia per tasso di occupazione, al Sud il tasso, soprattutto giovanile, è superiore a quello del Nord; sia per genere. Analizzando il dato italiano, infatti, è possibile notare che al basso tasso di occupazione contribuisce una significativa assenza dal mercato del lavoro delle donne, la cui percentuale è del 53,1% rispetto alla media europea del 67,4% (Eurostat 75/2019).

Contesto campano

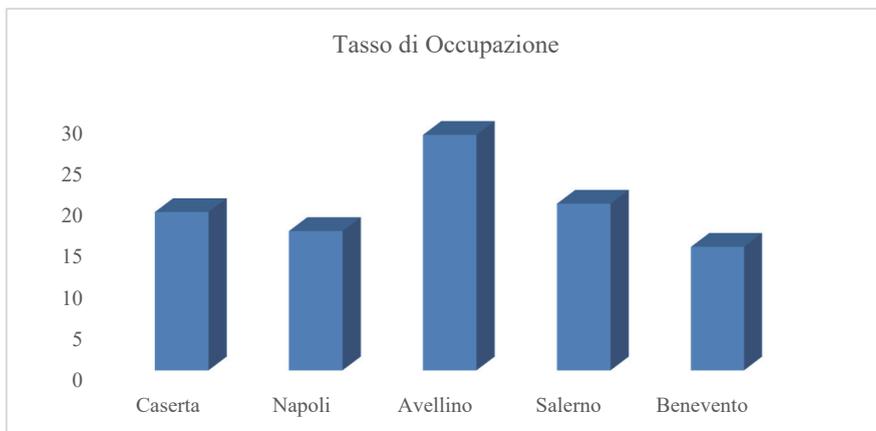
Recenti dati Eurostat (75/2019) hanno evidenziato che il Sud d'Italia è l'area europea con il più basso tasso di occupazione. Nel dettaglio, la Campania ha un tasso di occupati del 45,3%. Analizzando i dati Istat (2018), questi evidenziano un ancora preoccupante tasso di occupazione giovanile (15-29 anni) al 18,5%, percentuale a cui le donne contribuiscono con un tasso di occupazione al 13,9%. Oltre alla differenza interregionale del territorio italiano, è possibile rintracciare anche una differenziazione intra regionale, che riguarda per l'appunto una differenziazione locale tra le diverse aree regionali. Tale differenziazione è rintracciabile anche in Campania tra le aree interne, le aree costiere e le grandi città in termini di opportunità, servizi e risorse.

In linea con quanto analizzato, una recente ricerca del Dipartimento di Scienze Politiche in qualità di componente dell'Osservatorio delle Politiche Giovanili ha approfondito il concetto di pari opportunità slegandolo dalla sola disparità legata al genere e ampliandolo ad una disparità legata anche a fattori socio-contestuali, economico-territoriali e culturali.

Una elaborazione dei dati Mibact (2017) ha evidenziato significative differenze nella distribuzione geografica dei servizi culturali e sportivi, di accesso al lavoro e alla formazione. Tale differenza di accessibilità può influenzare la capacità dei giovani di fronteggiare compiti di sviluppo tipici delle transizioni giovanili legati a importanti dimensioni dello sviluppo dell'identità quali formazione, lavoro, famiglia. In altre parole, appartenere a un dato contesto territoriale può rappresentare un ostacolo o un'opportunità.

Per quanto attiene il tasso di occupazione (Fig. 2), la variabilità territoriale evidenzia altrettante differenze a livello provinciale. Caserta si attesta su una percentuale del 19,1%, Benevento 14,9%, Napoli 16,8%, Avellino 28,4% e Salerno 20,1% (Istat 2018).

Fig. 2 - Dati Istat Tasso di occupazione provinciale 2018 giovani 15-29 anni



La ricerca

Il contributo presenta i dati di una delle linee di ricerca portate avanti nell'ambito delle attività dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili della Regione Campania.

Il lavoro di ricerca si è proposto di esplorare le caratteristiche di studenti di scuola media superiore al fine di rintracciare differenti tipologie di profili e valutare indicatori psico-sociali e risorse personali legati ai processi di costruzione di carriera dei giovani campani.

Partecipanti

Il campione è composto da 1513 soggetti (Mage = 17,47 years, SD = 0,70) frequentanti scuole superiori di diversa tipologia (professionali, tecnici e licei) nelle 5 province della regione Campania. Agli studenti è stato somministrato un booklet di questionari online previa autorizzazione dei partecipanti se maggiorenni, dei genitori e del dirigente scolastico. Dopo una breve introduzione del ricercatore, finalizzata a chiarire gli scopi della ricerca, il trattamento dei dati e la strutturazione del questionario, sono state raccolte le autorizzazioni dei maggiorenni e dei minorenni. La somministrazione si è svolta durante l'orario scolastico e ha avuto una durata media di circa 30 minuti.

Strumenti

Il booklet di strumenti era composto da diversi questionari, quali il *Vocational Identity Statuses Assessment* (VISA-Porfeli et al., 2011; versione italiana, Di Palma, 2015; 2017) composto da 30 item, 10 per ognuna delle 3 dimensioni della esplorazione vocazionale. Ogni dimensione è, a sua volta, suddivisa in sottodimensioni con 5 item per ognuna: *esplorazione di carriera* che si suddivide in esplorazione di carriera in profondità ($\alpha = .643$; es. “Apprendere cosa posso fare per incrementare le mie possibilità di farmi coinvolgere nelle mie scelte di carriera”) ed esplorazione di carriera in ampiezza ($\alpha = .752$; es. “Provare ad avere molte differenti esperienze così che possa trovare diversi lavori che potrebbero fare per me”); *impegni di carriera* che si suddivide in impegni di carriera ($\alpha = .790$; es. “So che tipo di lavoro è migliore per me”) e identificazione con gli impegni di carriera ($\alpha = .737$; es. “Sceglierei una carriera che mi permetterà di diventare la persona che sogno di essere”); e, infine, riconsiderazione degli impegni di carriera suddiviso in *flessibilità* ($\alpha = .715$; es. “I miei interessi di lavoro probabilmente cambieranno nel futuro”) e *dubbi* ($\alpha = .718$; es. “Dubito che troverò una carriera adatta a me”). Il questionario prevede una scala Likert di risposta a 5 punti, da 1 assolutamente in disaccordo a 5 assolutamente d'accordo.

Il Career Adapt-Ability Scale (CAAS - Savickas e Porfeli, 2012) nella versione italiana di Soresi e colleghi (2012) per valutare la capacità di adattarsi nelle sue diverse dimensioni. Lo strumento è costituito da 24 item che vanno a comporre 6 sottoscale da 4 item ciascuna che misurano la *preoccupazione* ($\alpha = .80$; es. “Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro”), il *controllo* ($\alpha = .74$; es. “Essere perseverante”), la *curiosità* ($\alpha = .77$; es. “Esplorare il mio ambiente di vita”) e la *fiducia* ($\alpha = .85$; es. “Essere competente nelle attività che devo fare”) da intendersi come risorse psicosociali. La scala è su risposte Likert a 5 punti, da 1 posseggo molto poco questa capacità a 5 posseggo moltissimo questa capacità.

La Functions of Identity (FIS) nella versione italiana di Crocetti e colleghi (2011) è stata utilizzata per valutare le funzioni identitarie. La scala è articolata in diverse dimensioni: *struttura* (es. “Sono certo di conoscere me stesso”); *obiettivi* (es. “Ho costruito i miei obiettivi personali per me stesso”); *armonia* (es. “I miei valori e le mie convinzioni rispecchiano chi sono”); *controllo personale* (es. “Quando quello che sto facendo non funziona, sono in grado di trovare approcci diversi per soddisfare i miei obiettivi(i)"); e *futuro* (es. “Ho una buona idea di ciò che il mio futuro mi riserva”). Lo strumento è su scala Likert a 5 punti da 1 completamente falso a 5 completamente vero.

Il Personal Growth Initiative (PGI-II- Robitschek et al., 2012) nella ver-

sione italiana di Di Palma e colleghi (*in progress*), è stata usata per valutare l'iniziativa alla crescita personale. La scala è costituita da dimensioni interrelate tra loro: *la prontezza al cambiamento* (RC - es. "Posso dire quando sono pronto a fare dei particolare cambiamenti di me stesso"), sapere quando si è pronti a cambiare in un determinato modo; *la capacità di pianificazione* (PL - es. "Mi propongo obiettivi realistici rispetto a ciò che voglio cambiare di me stesso"), che comporta la capacità di pianificare un processo di cambiamento specifico; *l'uso delle risorse* (US - es. "Chiedo aiuto quando cerco di cambiare me stesso"), che è la ricerca attiva e l'uso di fonti esterne quando si cresce; e *il comportamento intenzionale* (IB - es. "Lavoro attivamente per migliorarmi"), che si impegna in un comportamento specifico per sostenere il processo di crescita. Lo strumento è su scala Likert a 6 punti da 0 fortemente in disaccordo a 5 fortemente d'accordo.

Infine, è stata utilizzata la scala Wagnild and Young Resilience Scale (RS - Wagnild e Young, 1990) nella versione italiana di Girtler e colleghi (2010) per valutare la resilienza individuale. Le dimensioni della resilienza considerate dagli autori sono: *equanimità*, una prospettiva equilibrata della propria vita e l'esperienza (ES. "Ho autodisciplina"); *la perseveranza*, l'atto di persistenza nonostante le avversità o scoraggiamento (es. "A volte mi costringo a fare delle cose che lo voglia o no"); *fiducia in se stessi*, essere convinti di se stessi e delle proprie capacità (es. "Quando sono in una situazione difficile, di solito riesco a trovare il modo di uscirne"); *significato*, il senso di avere qualcosa per cui vivere (es, "La mia vita ha significato"); *solitudine esistenziale*, sensazione di libertà e senso di unicità (es. "Conto su me stesso/a più che sugli altri"). L'RS è una scala costituita da 25 item su scala Likert a 7 punti, da 1 completamente in disaccordo a 7 completamente d'accordo.

Metodologia di analisi dei dati

Per costruire un quadro sintetico dei profili degli studenti campani si è proceduto ad una analisi in componenti principali utilizzando le dimensioni definite dagli strumenti che componevano il booklet, seguita da una cluster analysis sui fattori estratti utilizzando il metodo agglomerativo gerarchico (Gordon, 1980; Lebart, Morineau e Warwick, 1984).

Per decidere il numero di cluster si è guardato al dendogramma e alle variazioni delle quote di varianza tra e nei gruppi.

Per la descrizione dei profili si è utilizzata la procedura implementata in

SPAD¹ (Decla) in cui si confronta attraverso un test di significatività il valore medio di ciascun indicatore all'interno della classe con il valore medio generale, per identificare le variabili che contribuiscono maggiormente a definire il profilo di ciascuna classe.

Risultati

L'analisi in componenti principali condotta sulle 24 sottoscale delle dimensioni ottenute attraverso gli strumenti somministrati ha prodotto una soluzione a 5 dimensioni con autovalori maggiori di 1 e una percentuale di varianza spiegata totale pari al 65%. Per maggior completezza, tuttavia, nella cluster sono state utilizzate le prime 10 dimensioni della soluzione fattoriale con una varianza spiegata pari all'80%.

Il dendrogramma (Fig. 2) rivela l'esistenza di 3 grandi gruppi che però possono essere ulteriormente suddivisi in 5 classi raggiungendo così un livello di varianza spiegata dalla cluster pari al 45%. Un altro taglio possibile dell'albero era in corrispondenza di 10 classi, soluzione questa che avrebbe fornito sì una descrizione più dettagliata ma avrebbe prodotto un incremento della varianza spiegata dalla cluster tale da non giustificare la complessità della soluzione.

I 5 cluster così identificati (Fig. 3), sulla base della procedura precedentemente descritta, possono essere così illustrati: impegnati dinamici (Cl.1 29%) con punteggi positivi in tutte le dimensioni fatta eccezione per la dimensione VISA Self-doubt; foreclosure per volere o per forza (Cl.2 17%), con punteggi positivi in tutte le funzioni identitarie, nei commitment Visa, nella subscale concern del CAAS e punteggi negativi in tutte le dimensioni del PGI-II, della resilienza e delle dimensioni dell'esplorazione e Flexibility del VISA ; ben diffusi (Cl.3 33%) con punteggi positivi nelle dimensioni comportamento intenzionale e l'utilizzo di risorse del PGI-II, nelle dimensioni perseveranza e compostezza della Resilienza e nelle dimensioni dell'esplorazione, flexibility e self-doubt del VISA e punteggi negativi nelle dimensioni dei commitment del VISA, in tutte le funzioni identitarie e nella dimensione concern del CAAS; non evoluti (Cl.4 2%) con tutti punteggi negativi; disorientati (cl.5 20%) con tutti punteggi negativi tranne nelle dimensioni flexibility e self-doubt del VISA.

¹ Analytics SPAD relise 8.2.46 Coheris

Fig. 2- Dendrogramma

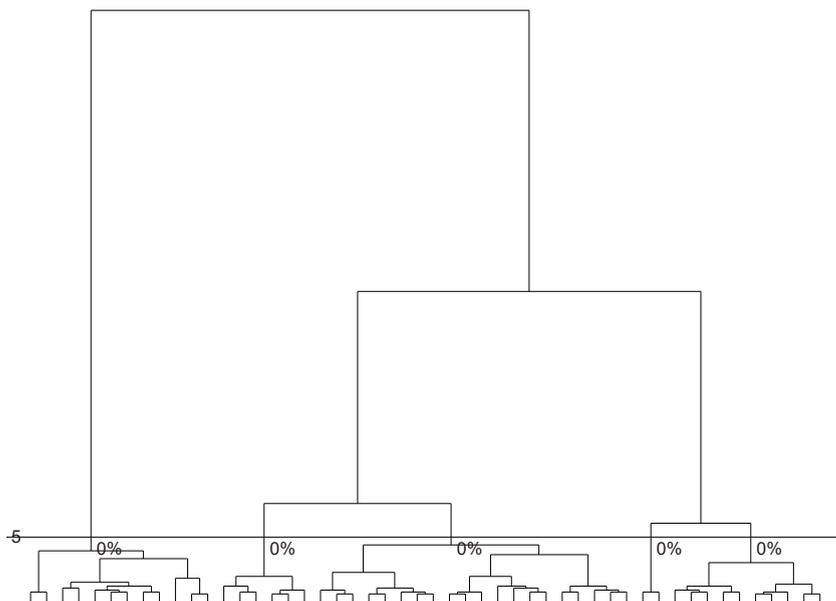
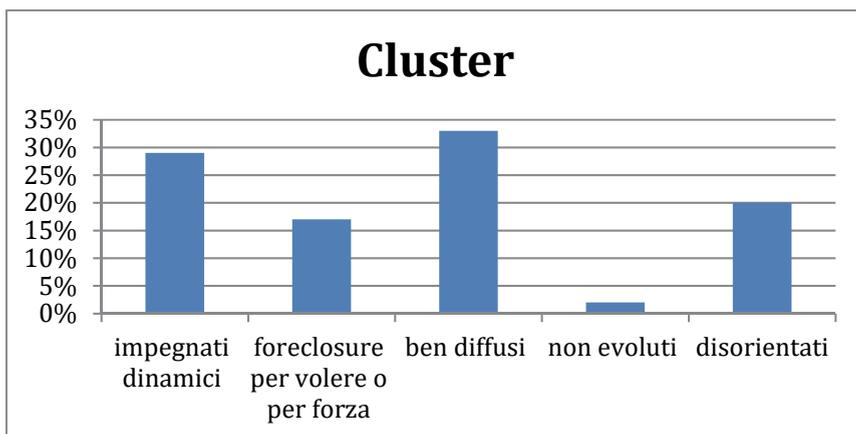
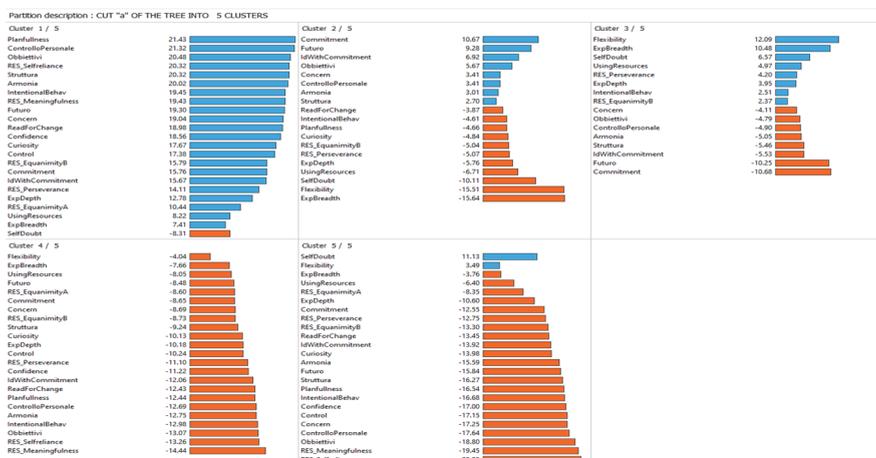


Fig. 3- Configurazione dei profili





Discussione e conclusioni

La metodologia utilizzata permette di identificare diversi profili di studenti delle scuole superiori con caratterizzazioni specifiche. Il primo profilo descrive gli studenti definiti dal punto di vista identitario in modo coerente con la loro età. Infatti, sono ancora dinamici. Nonostante la definizione di identità mostrano di avere risorse applicate ai processi. Il secondo profilo è caratterizzato da studenti definiti da un punto di vista identitario ma apparentemente in modo rigoroso perché non mostrano di avere risorse per essere attivi. Gli studenti del terzo profilo sembrano essere diffusi considerando l'identità ma in possesso di risorse utili. Il quarto profilo descrive gli studenti come non evoluti per l'assenza di una definizione di identità e di risorse. Nonostante ciò, non mostrano alcuna attivazione per risolvere la loro crisi. Infine, anche se l'ultimo profilo presenta caratteristiche simili al precedente; gli studenti che appartengono a questo profilo mostrano dubbi che possono far pensare di essere più consapevoli della propria condizione. I risultati sembrano confermare come il complesso processo di sviluppo della carriera sia influenzato da fattori personali e sociali e, allo stesso tempo, intessuto in fattori personali e sociali. In particolare, il terzo profilo suggerisce di interpretare la diffusione di questi studenti in termini di sviluppo e di adattamento culturale (Kraus & Mitscherlich, 1995). Nel caso specifico di condizioni socioculturali, secondo Born (2007) la diffusione può essere funzionale e quindi positiva. Guardando alle associazioni di dimensioni considerate, le dimensioni Resilience, Personal Growth Initiative e Career Adaptabilities possono essere considerate come risorse nei processi di costruzione dell'identità.

Bibliografia

- Aleni Sestito, L., Sica, L. S., & Di Palma, T. (2017). Narrative Career Counselling. Theoretical and application proposals within the narrative vocational identity In L. Nota & S. Soresi *Counselling and Coaching in Times of Crisis and Transition: From research to practice*. Routledge ISBN 9781138290082
- Aleni Sestito, L., Sica, L.S., Ragozini, G., Porfeli, E., Weisblat, & G., Di Palma, T. (2015). Vocational and overall identity: A person-centered approach in Italian university students, *Journal of Vocational Behavior*, 91, 157-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.001>
- ALMALAUREA (2019) <https://www.almalaura.it/informa/news/2019/01/30/rapporto-2019-condizione-occupazionale-formativa-diplomati>
- Born, A. (2007). Well-diffused? Identity diffusion and well-being in emerging adulthood. In M. Watzlawick e A. Born (Eds.), *Capturing Identity: Qualitative and Quantitative Methods* (pp.149-162. Lanham, MD: University Press of America.
- Crocetti, E., Luyckx, K., Scrignarò, M., Sica, L. S., (2011). Identity formation in Italian emerging adults: A cluster-analytic approach and associations with psychosocial functioning. *The European Journal of Developmental Psychology*, 8, 558 – 572 <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.576858>
- Di Palma, T. (2015). Italian validation of Vocational Identity status assessment for adolescents. Communication at the 28th National Congress of Developmental and Educational Psychology Section Parma, Italy, 24-26 September.
- Di Palma, T. (2017). *Career project. Counselling and vocational identity construction*. Tesi di dottorato retrieved from: http://www.fedoa.unina.it/view/creators/Di_Palma=3ATiziana=3A=3A.html
- Di Palma, T. & Reid, H. (2018)._Career development told through narrative research: exploring the stories of Italian and English young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9372-7>
- EUROSTAT (2018). <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- EUROSTAT (2019) https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics_at_regional_level&action=edit
- Gordon, A. D. (1980). *Classification*, London, Chapman and Hall
- Gore, P. (2000). Cluster analysis. In H. Tinsley, & S. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. New York: Academic Press.
- Guichard, J., Pouyaud, C., De Calan, B. Dumora (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (1), pp. 52-58 <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.004>
- ISTAT (2018) <https://www.istat.it/it/archivio/225274>
- ISTAT (2018) http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXOCCU1#
- Kraus, W., e Mitzscherlich, B. (1995). Identitäts diffusion als kulturelle Anpassungsleistung [Identity diffusion as cultural adaptation]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 65-72.

- Lebart, L., Morineau, A. e Warwick, K. M. (1984). *Multivariate descriptive statistical analysis: correspondence analysis and related techniques for long matrices*, New York, John Wiley and sons
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa!* [Full steam ahead youth, to get the rescue!]. Bologna, Italy: il Mulino.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F., W., & Weigold, I., K. (2011). A Multidimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853–871. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Savickas, M.L. e Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Soresi, S., Nota, L. e Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>
- Wagnild, G. and Young, H.M. (1990) Resilience among older women. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 22, 252-255. doi:10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x

Identità vocazionale e costruzione di carriera: il modello di Porfeli

di Erik Porfeli, Tiziana Di Palma, Luigia Simona Sica*

Introduzione

La costruzione di carriera è un percorso complesso, al quale va restituita profondità di significato e rilevanza per l'individuo. Ciò significa che la lunga strada che conduce ciascuno di noi a comprendere quale sia il proprio ruolo nel contesto sociale e a definire la propria immagine professionale può essere interpretata come un progressivo ed ininterrotto percorso di ricerca, definizione e ridefinizione della propria identità professionale.

Introducendo il termine "identità" stiamo, di fatto, aggiungendo un livello di analisi più profondo e intrapsichico, stiamo, cioè, facendo riferimento al livello psicologico individuale della costruzione di carriera. Accanto, infatti, alle indicazioni teoriche ed operative degli approcci sociologici e pedagogici, la dimensione che attiene a come l'individuo costruisce il suo senso di sé in quanto "lavoratore" costituisce un elemento da non trascurare. Perché essa definisce le modalità e i tempi con i quali ciascun individuo procede nella sua strada lavorativa, ne gestisce le pause, gli ostacoli e le accelerazioni e ne orienta i contenuti con speranze e timori. La psicologia dello sviluppo, quella sociale e, in generale, l'approccio della psicologia positiva attribuiscono alla definizione dell'identità professionale un ruolo chiave sia per il benessere psicologico individuale che per la definizione dell'identità complessiva.

Parlando di identità, facciamo riferimento a quel complesso e forse indefinibile insieme di risposte che ognuno di noi fornisce alla domanda "chi sono io?", e che possiede caratteristiche sia di stabilità che di cambiamento. A partire dalle formulazioni di Erikson, la psicologia dello sviluppo ha stu-

* Introduzione e Conclusioni sono a cura di Tiziana Di Palma e Luigia Simona Sica. I paragrafi sono costituiti da brani di opere di Porfeli, tradotte in italiano dalle coautrici del capitolo.

diato in maniera approfondita e continua il tema identitario, interrogandosi sul come l'individuo giunga a definire chi è e come, allo stesso tempo, continui a modificare questa immagine, a modificarla e ricostruirla nel corso della sua vita, senza perdere coscienza di sé. Accanto alle ricerche che hanno analizzato l'identità nel suo complesso, alcuni studiosi si sono soffermati sulla constatazione che l'identità non sia soltanto un concetto globale e complessivo, ma anche una sintesi di varie componenti (o domini) nelle quali ciascuno di noi si differenzia e specifica. I domini identitari (cioè gli aspetti via via relazionali, lavorativi, sentimentali, ecc.) hanno così iniziato a costituire degli ambiti di studio specifici per comprendere benessere/malessere durante lo sviluppo individuale.

Il dominio lavorativo, di cui ci occuperemo in questo capitolo, fa riferimento a quell'ambito della nostra identità nella quale ci riconosciamo quando pensiamo a noi stessi come lavoratori. Ed è un dominio che nel corso della nostra vita acquisisce via via un'importanza sempre più saliente. Recenti ricerche ci suggeriscono che la nostra identità lavorativa (o l'aspetto vocazionale della nostra identità) è importantissimo durante la transizione all'età adulta e anche durante l'invecchiamento. In altri termini, l'importanza del lavoro nella nostra vita è chiaramente evidenziabile nella fase pienamente adulta, ma si costruisce anche nel nostro passato (quando ci prepariamo a diventare "lavoratori" e viviamo parte delle nostre esistenze in funzione di questi obiettivi) e nel nostro futuro (quando dal lavoro dovremo separarci, venendo così ad operare uno squilibrio all'interno delle nostre consuetudini giornaliere, ma anche nella nostra immagine di noi stessi).

È per questa centralità che la dimensione psicologica va esplorata in profondità, poiché può avere un ruolo attivo nei processi stessi di costruzione di carriera. Potremmo interpretarla come ciò che ci predispone, ci orienta, ci allontana dalla costruzione di carriera stessa; oppure come tutto ciò che ci predispone ad essere attratti da determinati percorsi, ci consente di superare o meno gli ostacoli che possono incontrarsi, e ciò che sintetizza tutto quel che facciamo in questo campo in una esperienza significativa nel complessivo racconto della definizione di sé.

In termini psicologici, stiamo descrivendo i fattori cognitivi, affettivi e motivazionali che interagiscono con quelli contestuali e sociali nell'esperienza lavorativa e nella costruzione del progetto stesso. Quest'ultima dimensione, infatti, rappresenta un momento chiave della costruzione di carriera poiché rappresenta il momento in cui l'individuo e soprattutto l'adolescente e il giovane adulto – che si trova a dovere scegliere per il proprio futuro e immaginare la propria vita da adulto in ambito lavorativo e a mettere insieme passi e percorsi per raggiungere i propri obiettivi – agisce in maniera proattiva nella sua traiettoria evolutiva.

La prospettiva psicologica ci aiuta, quindi, a comprendere la dimensione interna dell'individuo nel rapportarsi alle sfide lavorative: le sue aspettative, i suoi timori, i suoi obiettivi, la chiarezza o la confusione dei propri desideri, il riconoscimento delle proprie caratteristiche e potenzialità, etc.

Per chiarire alcuni di questi aspetti psico-sociali intervenienti, ci riferiremo in questo capitolo, alla descrizione del modello dell'identità vocazionale formulato da Porfeli e colleghi (2011), inquadrato all'interno della prospettiva della psicologia dello sviluppo. Il capitolo possiede quindi il taglio di un'"antologia ragionata" che mira a fornire un quadro sufficientemente esaustivo su:

1. la prospettiva dei "Sistemi Evolutivi" come riferimento psicologico interpretativo che ci consente di leggere il rapporto tra individuo e contesto;
2. la prospettiva Motivazionale che ci illustra il ruolo della motivazione individuale nella definizione del progetto lavorativo, quale compito di sviluppo centrale durante l'adolescenza e la prima età adulta;
3. il modello della Vocational Identity;
4. l'applicabilità del modello nel contesto italiano;
5. i possibili interventi per supportare la Vocational Identity nei giovani.

La prospettiva dei "Sistemi Evolutivi"¹

D'accordo con Porfeli

è chiaro che sia necessaria una prospettiva complessa e completa quale il quadro meta-teorico contestuale dello sviluppo per analizzare lo sviluppo della carriera degli individui nei loro diversi contesti. Tale quadro di riferimento teorico suggerisce di focalizzarsi non solo sul funzionamento attuale della persona, ma anche sugli antecedenti e sulle conseguenze a lungo termine di quel comportamento. Inoltre, è servito a sensibilizzare i ricercatori alla necessità di esaminare l'interazione dinamica delle caratteristiche della persona con vari livelli di contesto, tra cui la famiglia, il sistema educativo, le istituzioni commerciali e di governo, la cultura e i costi economici e professionali".

La Teoria dei sistemi di evolutivi (Ford & Lerner, 1992) è il risultato della sintesi del contestualismo evolutivo e del lavoro di D. H. Ford (1987) che descrive il Living Systems Framework (LSF) che intende l'uomo come sistema vivente auto-costruente. Il (LSF) rappresenta un modello globale di funzionamento umano, ba-

¹ Fonte: Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In R. Van Esbroeck & J. Athanasou (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp. 412-436). New York: Springer.

sato su una revisione esaustiva e multidisciplinare della teoria e della ricerca sul comportamento umano e sulla personalità (D. H. Ford, 1987).

La Teoria dei sistemi evolutivi (DST; Ford & Lerner, 1992) è un progresso significativo rispetto alla prospettiva metateorica dello sviluppo, perché include un modello operativo che si rivolge al contenuto, all'organizzazione e alle dinamiche della persona in via di sviluppo. Il modello proietta il funzionamento umano in quattro classi: (a) funzioni transazionali che servono a scambiare informazioni ed energia con l'ambiente, (b) funzioni di eccitazione che alimentano il comportamento e la cognizione, (c) funzioni di governo responsabili della coordinazione e del controllo comportamentale e cognitivo, e (d) funzioni biologiche che sostengono, promuovono o inibiscono il funzionamento comportamentale e cognitivo. La "persona nel contesto" è rappresentata come unità focale di interesse in questo modello operativo. La persona nel contesto è quindi rappresentata come un sistema aperto, capace di elaborarsi crescendo e diventando sempre più complesso e specializzato, perché in grado di ottenere risorse dall'ambiente e di alterare il contenuto e l'organizzazione del suo ambiente. Inoltre, l'unità "persona nel contesto" descritta come un sistema aperto e autoregolamentato. L'autoregolamentazione si ottiene attraverso processi di feedback positivi e negativi, integrati da processi di feedforward orientati al futuro e proattivi. Sono questi ultimi che catturano i comportamenti orientati agli obiettivi e orientati al futuro che caratterizzano l'uomo e che permettono alla DST di descrivere i processi chiave dello sviluppo umano. Questo è un punto importante perché la DST presume che le azioni di una persona oggi possano essere influenzate da riflessioni sul passato, valutazioni del presente e costruzioni del futuro; di conseguenza, le opportunità e i vincoli passati, presenti e proiettati all'interno e all'esterno della persona influenzano le azioni attuali. Il modello operativo della DST include un'ulteriore caratteristica chiave, vale a dire il riconoscimento che la persona nel contesto non è solo auto-organizzante ma anche auto-costruente. Questi processi di auto-costruzione rappresentano sia capacità di auto-costruzione biologica che psicologico/comportamentale.

Oltre a presentare un modello operativo della persona nel contesto, la DST affronta il "come" dello sviluppo descrivendo e spiegando i processi e le dinamiche di cambiamento di base che sono in grado di produrre l'incredibile diversità degli esiti dello sviluppo negli esseri umani.

Nel XXI secolo, tuttavia, la perdita di posti di lavoro, i cambiamenti di carriera, le attività lavorative o le carriere successive al pensionamento stanno diventando sempre più comuni, poiché il mercato del lavoro diventa più competitivo a causa della globalizzazione e grandi settori dell'economia muoiono e nascono altri settori. I lavoratori si trovano sempre più spesso di fronte a cambiamenti di carriera che possono richiedere trasformazioni delle competenze, degli interessi e dei valori professionali. Inoltre, molti pensionati devono affrontare una seconda carriera a causa di prestazioni pensionistiche e redditi inadeguati. (...) In altre parole, il mantenimento della stabilità da metà carriera in poi può lasciare il posto a continui

cambiamenti di carriera incrementali e trasformativi nel contesto lavorativo globale, tecnologico e sempre più mutevole (Savickas, 1997).

La componente motivazionale²

Un'elaborazione della struttura dei sistemi viventi di D. H. Ford (1987,) che è particolarmente adatta all'applicazione nel campo dello sviluppo della carriera, è la Motivational Systems Theory (MST; M. E. Ford, 1992). MST descrive come la motivazione fornisce le basi psicologiche per lo sviluppo delle competenze e dei risultati umani, con il risultato di un efficace funzionamento della persona nel contesto della vita quotidiana (M. E. Ford, 1992). Il funzionamento efficace personale-contesto è senza dubbio l'ingrediente più importante nello sviluppo di una carriera di successo lungo l'intero arco della vita. Il funzionamento efficace è definito nel MST in termini di due concetti che hanno una sostanziale validità nella teoria e nella pratica dello sviluppo di carriera, vale a dire, l'assunzione di impegno e la competenza. M. E. Ford (1992) ha suggerito che quando il comportamento è esaminato a livello situazionale, il funzionamento efficace è "l'assunzione di impegno" inteso come il raggiungimento di un obiettivo di valore personale o sociale in un particolare contesto" (p. 66). A livello di analisi della personalità, tuttavia, il funzionamento efficace è definito come competenza, intesa come "il raggiungimento di obiettivi rilevanti in ambienti specifici utilizzando mezzi appropriati e con risultati positivi per lo sviluppo" (p. 67). L'assunzione di impegno e la competenza riflettono la soddisfazione dell'obiettivo con il primo vincolato a un contesto e a un tempo particolare (cioè, un episodio) e il secondo che riflette un percorso di raggiungimento attraverso i contesti e il tempo all'interno di un particolare ambito di vita (ad esempio, lavoro, famiglia e tempo libero).

La motivazione è identificata come uno degli elementi critici che influenzano l'assunzione di impegno e la competenza. M. E. Ford (1992) ha affermato che la motivazione nasce dall'interazione di emozioni, obiettivi e credenze di personal agency. Le emozioni servono come forza che promuove o inibisce il comportamento, gli obiettivi incanalano quell'energia nel comportamento per raggiungere l'obiettivo finale desiderato, e le credenze di personal agency plasmano la nostra fiducia nel raggiungimento dei nostri obiettivi. MST (M. E. Ford, 1992) ha affrontato la difficoltà di considerare congiuntamente persona e contesto attraverso la costruzione di credenze di personal agency (PAB), che consistono in credenze di capacità e credenze di contesto. Le credenze sulle capacità sono giudizi che gli individui esprimono in merito al fatto di avere le competenze necessarie per raggiungere un particolare obiettivo o insieme di obiettivi (cioè, per funzionare efficacemente), mentre le credenze di contesto rappresentano i giudizi degli individui in merito

² Fonte: Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In R. Van Esbroeck & J. Athanasou (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp. 412-436). New York: Springer.

a sé e in che misura l'ambiente è di supporto ai loro sforzi per raggiungere i loro obiettivi.

Lo sviluppo di carriera è un processo che dura tutta la vita e che fa parte dello sviluppo umano in generale. È inestricabilmente intrecciato con lo sviluppo cognitivo e sociale, con lo sviluppo biologico, lo sviluppo di sé e dell'identità, e tutti gli altri aspetti dello sviluppo che si manifesta in un repertorio bio-psico-sociale. I precursori delle carriere adulte emergono durante la prima infanzia (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005) quando i bambini iniziano ad esplorare il mondo del lavoro attraverso le esperienze dei loro genitori e l'esposizione a rappresentanti del lavoro basato sui media.

Questi precursori includono l'esplorazione di carriera, la consapevolezza, gli interessi, l'adattabilità, le aspettative e le aspirazioni (Hartung et al., 2005).

Lo sviluppo di carriera non può essere pienamente compreso senza contestualizzare l'individuo in via di sviluppo (Vondracek et al., 1986). I contesti sono definiti da parametri fisici, sociali e temporali. I contesti rilevanti includono il pieno completamento dei contesti descritti da Bronfenbrenner (1979) nella sua ecologia dello sviluppo umano e spaziano dal contesto prossimale della famiglia di origine ai macrocontesti del mercato del lavoro e alle condizioni economiche globali.

La DST spiega meglio come il passato, il presente e il futuro influenzano la persona nel contesto, affermando che ciò che la gente immagina per il futuro è tanto influente quanto ciò che vive e ha sperimentato.

Gli approcci evolutivo-contestuali riflettono una visione ottimistica del potenziale umano e della capacità degli individui di modellare il proprio sviluppo selezionando e modellando i contesti in cui operano, e facendo scelte che ottimizzano le loro possibilità di vivere una vita gratificante e di successo. Gli individui contribuiscono attivamente al proprio sviluppo (vocazionale) attraverso i loro comportamenti (azioni), che influenzano i molteplici contesti. Questi, a loro volta, forniscono un feedback basato sui comportamenti dell'individuo che si traducono in alterazioni delle idee dell'individuo in merito al testo e a se stesso e quindi allo sviluppo. Inizialmente ci siamo riferiti a questo come "interazione dinamica" (Vondracek et al., 1986)".

Il modello della Vocational Identity³

Stabilire un'identità vocazionale è la risposta alla domanda: "Chi diventerò nel lavoro? La risposta a questa domanda durante l'infanzia è spesso più di genere e più affascinante di quello che seguirà in seguito. I compiti dell'infanzia includono l'apprendimento del mondo del lavoro attraverso le esperienze lavorative degli altri, la creazione di un senso di sé, e l'incontro di sé con il mondo del lavoro per stabilire un'identità di lavoratore in erba.

³ Fonte: Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. In K. Hynes & B. J. Hirsch (Eds.), *Career programming: Linking youth to the world of work*. (pp. 11-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Durante l'adolescenza, lo sviluppo dell'identità vocazionale procede da un senso di sé relativamente distaccato, da un'immagine stilizzata e stereotipata del lavoro che diventa poi più nitida, un'immagine maggiormente realistica e pregnante di sé al lavoro. Il processo di affinamento dell'immagine di sé è associato al raggiungimento di progressi nei compiti di sviluppo dell'identità professionale, da un lato, e al miglioramento del benessere e alla diminuzione del disagio durante l'adolescenza e fino alla giovane età adulta, dall'altro.

(...)

Stabilire un'identità vocazionale è composto da compiti di esplorazione, impegno e riconsiderazione delle alternative di carriera. Questi tre processi possono essere utilizzati per comprendere lo stato attuale dell'identità degli adolescenti e dei giovani adulti, il che aiuta a identificare ciò che dovrebbe essere fatto per promuovere lo sviluppo dell'identità vocazionale.

L'esplorazione identitaria implica la conoscenza ampia e profonda di un particolare ambito della vita (per esempio, amicizie, famiglia, religione, lavoro e politica). L'esplorazione della carriera comporta l'esplorazione del sé e del mondo del lavoro per ottenere una migliore comprensione delle caratteristiche generali del sé e conoscere le potenziali opzioni di carriera che potrebbero adattarsi a queste caratteristiche. L'esplorazione vocazionale risponde alla domanda: "Che tipo di lavoro sarà adatto a me? La risposta a questa domanda viene spesso dalle esperienze lavorative condivise intenzionalmente e involontariamente dai genitori e dai media. I giovani provano anche di trovare una risposta alla suddetta domanda ricercando e imparando a conoscere le carriere e la possibilità in cui potrebbero essere una scelta più o meno adatta. L'esplorazione di carriera presumibilmente procede da un'ampia (in larghezza) esplorazione delle possibili identità professionali a un aumento dell'esplorazione profonda (in profondità) delle caratteristiche fondamentali del sé (interessi, valori e obiettivi di vita, per esempio) in relazione a specifiche opportunità di carriera che sono percepite come adatte a queste caratteristiche fondamentali. I bambini piccoli sono esposti a varie carriere e imparano a conoscerle attraverso libri di testo, adulti che conoscono e fonti multimediali senza avere un'attenzione specifica per determinate carriere. La teoria suggerisce che una volta trovata una carriera che sembra interessante, cercano di saperne di più su di essa, cercando ulteriori informazioni da fonti note. Entrambe le forme di esplorazione probabilmente operano lungo tutto l'arco della vita, poiché l'idoneità percepita delle scelte di carriera e la soddisfazione sul lavoro si deteriora e svanisce. Una scarsa fiducia in un percorso di carriera o una crescente insoddisfazione professionale può portare ad una esplorazione in profondità (cioè, "guardarsi intorno") che può portare ad un'esplorazione mirata incentrata sui passi necessari per cambiare gli obiettivi di carriera, prepararsi per una nuova carriera, o fare una transizione professionale.

L'esplorazione in ampiezza promuove una maggiore flessibilità nell'approccio a una scelta di carriera, ma è anche associata a una mancanza di pianificazione della carriera e di fiducia, specialmente quando il processo si prolunga senza alcuna esperienza di esplorazione in profondità. L'esplorazione in profondità è stata associata a una crescente pianificazione e fiducia nella carriera, a meno dubbi riguardo

la propria scelta di carriera e a un impegno di carriera più forte. Insieme alle teorie sull'identità, questa ricerca suggerisce che i bambini e gli adolescenti in procinto di stabilire un senso di sé possono trarre beneficio da un periodo di esplorazione in ampiezza, nella misura in cui impedisce una preclusione prematura su una scelta di carriera che alla fine può diventare meno che adeguata. Al contrario, gli adolescenti che hanno stabilito un forte e chiaro senso di sé possono beneficiare di una transizione verso un periodo di esplorazione in profondità in quanto questo processo tende a portare a un restringimento delle alternative e ad un eventuale impegno professionale.

L'impegno di carriera ha generalmente due componenti: decidere una carriera e identificarsi con essa. Un impegno di carriera implica fare una scelta e poi dedicarsi a quella scelta. L'impegno di carriera è il prodotto di un processo che presumibilmente affonda le sue radici nell'infanzia e si manifesta in tenera età, quando gli adulti iniziano a porre la classica domanda: "Cosa vuoi fare da grande?". La risposta a questa domanda riflette un impegno. L'impegno per una carriera si manifesta nelle decisioni (cioè, pensieri), scelte (cioè, comportamenti), e identità professionali (cioè, una connessione personale alle proprie decisioni e scelte) che i bambini stabiliscono. La risposta a questa domanda è spesso influenzata da una serie di caratteristiche personali, in particolare dal sesso, dalla classe sociale e dall'età. I bambini tendono a identificarsi con lavori che sono occupati da persone del loro genere e classe sociale e tendono ad essere attratti da lavori più sensazionali e glamour (atleta, modella e star del cinema, per esempio) rispetto a quello che sceglieranno più avanti nella vita. Gli adolescenti mostrano generalmente una crescente decisione di carriera nel tempo, ma il modello è molto variabile. La ricerca decisionale suggerisce che l'aumento della decisione contribuisce ad ottenere risultati favorevoli, come l'adattamento personale, la maturità della carriera, la perseveranza nel perseguire un diploma di laurea, e risultati accademici e lavorativi favorevoli. Questi risultati dimostrano che l'impegno professionale è parte integrante dello sviluppo di carriera dei bambini e degli adolescenti. Combinati con la teoria, questi risultati suggeriscono che l'impegno di carriera (un impegno di carriera insieme con una identificazione personale con esso) è generalmente un processo favorevole. Tuttavia, una preclusione prematura di una scelta di carriera prima di stabilire un chiaro e realistico senso di sé può essere piuttosto sfavorevole a lungo termine.

Il momento ideale di un impegno di carriera dipende da quando una persona ha un senso di sé abbastanza chiaro e una motivazione sufficiente per realizzarlo, il che suggerisce che il momento può essere diverso per ogni individuo; in altre parole, è difficile affermare che esista un periodo perfetto in cui scegliere una carriera.

La riconsiderazione di carriera si riferisce al riesame degli impegni attuali e allo sforzo di confrontare le alternative disponibili per specificare ulteriormente una scelta di carriera o cambiare le scelte di carriera. Il riesame può emergere quando si è stabilito un impegno di carriera, ma si mantiene un atteggiamento flessibile nei suoi confronti. Si verifica anche quando si sperimenta un dubbio su sé stessi che spesso deriva dal prendere decisioni che cambiano la vita. La riconsiderazione è considerata un processo critico nello sviluppo dell'identità a partire dal periodo

adolescenziale in avanti ed è probabile che emerga dopo che sono stati presi impegni provvisori.

Si ritiene che la riconsiderazione della carriera rifletta la variabilità che le persone tendono a mostrare nel tempo nei loro impegni di carriera. L'aumento dell'impegno è generalmente associato ad una minore riconsiderazione, ma il processo di riconsiderazione può effettivamente portare ad impegni più adeguati nel lungo termine, nella misura in cui riflette un attento approccio sistematico alla scelta della carriera. Da un lato, la riconsiderazione può essere facilitata dalla flessibilità di carriera, che riflette l'apertura a carriere alternative che possono emergere nel tempo. Dall'altro, il ripensamento può essere indotto da self-doubt di carriera. Questi sono una tendenza a chiedersi se si possa raggiungere una scelta di carriera adeguata. All'estremo, il self-doubt di carriera può generare indecisione cronica nella carriera da perseguire e diminuire il benessere. È stato anche dimostrato che l'indecisione limita la possibilità di esplorare le carriere. L'effetto complessivo della riconsiderazione dell'identità vocazionale non è quindi né buono né cattivo e dipende dalle caratteristiche di fondo del self-doubt e della flessibilità e dalla misura in cui essi dominano i propri pensieri, comportamenti e la connessione con il mondo del lavoro.

Il mondo del lavoro contemporaneo è sempre più dinamico e in generale favorisce un approccio più flessibile, ponderato e autoriflessivo agli impegni di carriera. Di conseguenza, la propria identità vocazionale può diventare più dinamica nel corso della vita rispetto a quanto accadeva nel ventesimo secolo. L'obiettivo di definire un'identità vocazionale sempre più cristallizzata può lasciare spazio al mantenimento di un'identità vocazionale sufficientemente adattabile e flessibile, anche come conseguenza di una continua riconsiderazione di carriera durante la maggior parte della vita lavorativa. Il processo di riconsiderazione vocazionale sembra quindi destinato a diventare un aspetto sempre più importante dell'identità vocazionale e dello sviluppo della carriera nell'attuale mondo del lavoro, che è altamente mutevole.

Il concetto di status di identità viene utilizzato per fondere i tre processi in modelli di processo e offre, pertanto, una prospettiva complementare sul progresso di una persona nello sviluppo di un'identità vocazionale. I sei stati rappresentati sono definiti da combinazioni di esplorazione di carriera, impegno e riconsiderazione.

Questi status aiutano a distinguere le persone in termini di progresso nel processo di costruzione della loro identità vocazionale; offrono quindi un modo per far coincidere le persone con gli interventi sulla base del loro status di sviluppo.

Identità vocazionale in Italia

I cambiamenti del mercato del lavoro si traducono in configurazioni peculiari per ciascuna nazione. In Italia, la crisi occupazionale, insieme con caratteristiche sociodemografiche quali una lunga permanenza nel sistema educativo, un tardivo inserimento nel mondo del lavoro, una prolungata

convivenza con la famiglia d'origine e il posporre delle transizioni tipiche dell'adulthood definiscono ciò che Livi Bacci (2008) chiama "Sindrome del Ritardo" tipicamente italiana. Tali caratteristiche hanno contribuito alle difficoltà incontrate dai giovani italiani nella definizione della propria identità vocazionale; recenti ricerche hanno, infatti, evidenziato che il contesto italiano influisce negativamente sia su *emerging adults* che su adolescenti impegnati in processi di costruzione identitaria vocazionale (Aleni Sestito, Sica, Ragozini, Porfeli, Weisblat e Di Palma, 2015; Di Palma, 2017; Di Palma e Reid, 2018). Nel dettaglio, per i giovani italiani le condizioni lavorative e sociali potrebbero interferire con l'assunzione di impegni identitari di tipo vocazionale, segnando una diversa progressione in termini di sviluppo dei diversi domini identitari. I giovani sembrano essere più impegnati da un punto di vista dell'identità relazionale che vocazionale nonostante il lavoro rimanga uno dei domini fondamentali dell'identità globale. In altre parole, i giovani italiani si dedicano maggiormente alla definizione dei loro impegni relazionali che non di carriera. Tali risultati vengono confermati anche dai dati che riguardano gli adolescenti (Di Palma, 2017) i quali mostrano di permanere in uno stato di diffusione e di moratoria più a lungo e, pertanto, di posporre nel tempo la definizione dell'identità vocazionale.

Il dato italiano sottolinea quanto affermato nei diversi contributi di questo volume e dagli stessi lavori di Porfeli sul ruolo fondamentale del contesto nella progettazione di carriera e nella definizione dell'identità vocazionale compiti, questi, che ancora risultano essere chiave nel benessere personale. Per fronteggiare tali difficoltà ed evitare, quindi, il *distress* identitario (Sica, Aleni Sestito, Ragozini, 2014), per questi giovani si individuebbe una funzione adattiva nel rimanere "non impegnati" da un punto di vista dell'identità vocazionale, poiché ciò permette di meglio tollerare la discrepanza tra concrete possibilità di realizzazione dei propri progetti di carriera e questi ultimi, con diretta conseguenza sul benessere psicologico dell'individuo.

Anche dal confronto con gruppi di giovani in contesto anglosassone (Di Palma e Reid, 2018), emerge che il contesto gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di carriera. Dalle narrazioni dei partecipanti allo studio è emerso che la percezione di un mercato del lavoro come incongruente tra ciò che l'individuo auspica e progetta lavorativamente e ciò che, invece, il contesto di fatto permette di realizzare può influenzare il processo di costruzione di carriera.

Indicazioni per l'intervento⁴

Sia che l'obiettivo dell'intervento sia quello di promuovere una scelta di carriera o di creare un ambiente per esplorare apertamente un'ampia gamma di professioni, l'obiettivo ottimale per gli interventi di carriera dovrebbe essere quello di facilitare lo sviluppo di un'identità vocazionale. Sono necessarie diverse considerazioni quando si sviluppano interventi di carriera.

In primo luogo, la natura intrecciata dei processi di identità vocazionale e la loro presunta convergenza negli stati identitari suggerisce che gli interventi progettati per influenzare ognuno dei tre processi dovrebbero essere valutati nella misura in cui riguardano anche gli altri. Ad esempio, gli interventi che facilitano l'esplorazione della carriera (Herman, 2010; Lusk e Cook, 2009) possono anche avere effetti diretti e indiretti sull'impegno e la riconsiderazione della carriera dei partecipanti. Tali effetti possono essere positivi, ma possono anche essere negativi. L'aumento dell'esplorazione in ampiezza può indurre coloro che sono fortemente impegnati in una scelta di carriera a mostrare un impegno ridotto nel tempo, nella misura in cui l'esplorazione in ampiezza spinge a riconsiderare la carriera (ad esempio, il dubbio). L'associazione tra esplorazione e impegno può variare in base al grado di riconsiderazione. In alternativa (o in aggiunta) l'esplorazione può influenzare la riconsiderazione, che a sua volta influenza l'impegno.

Le relazioni tra i processi identitari possono essere più interdipendenti e non così sequenziali (ad esempio, l'esplorazione che porta all'impegno) come alcuni hanno suggerito. Gli interventi dovrebbero tenere conto della complessa interazione di ogni processo identitario con tutti gli altri e dovrebbero occuparsi dell'influenza diretta e indiretta di un intervento su questi processi.

In secondo luogo, dovrebbero essere presi in considerazione i diversi livelli del sistema ecologico. Un intervento altamente personalizzato e centrato sulla persona, come la consulenza professionale individuale e l'orientamento (Savickas, 2011), è probabilmente il modo più efficace per promuovere lo sviluppo dell'identità vocazionale.

In terzo luogo, la tempistica degli interventi dovrebbe essere attentamente valutata. Molti programmi di orientamento vocazionale e di intervento negli Stati Uniti si concentrano sugli anni dell'adolescenza e/o dell'università. La ragione di ciò spesso non è esplicita, ma è generalmente in linea con i tempi presunti delle decisioni di carriera e la transizione dalla scuola al lavoro. Ci sono molti meno programmi che si rivolgono ai bambini perché lo sviluppo della carriera è visto come un compito di sviluppo molto distante per loro. Tuttavia la letteratura sostiene il contrario (...). I bambini, fin dalla più tenera età, sviluppano interessi, valori e aspirazioni attraverso l'interazione con i membri della famiglia, gli insegnanti, i media e i coetanei, che in seguito diventa il fondamento di ampie idee sul lavoro, i loro interessi di carriera e le decisioni di carriera. Tutto il periodo dell'infanzia può

⁴ Fonte: Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In M. L. Savickas and W. B. Walsh (Eds.) *Handbook of vocational psychology*. (pp. 133-154). New York, NY: Routledge Press.

essere un buon momento per esplorare le possibilità di carriera poiché i bambini sono liberi dal bisogno di impegnarsi immediatamente.

In quarto luogo, si è pensato che lo sforzo finalizzato all'individuazione di una carriera lavorativa adeguata e acquisire un'identità vocazionale stabile iniziasse durante l'adolescenza e si concludesse durante l'età adulta. Gli studiosi contemporanei hanno sostenuto e dimostrato che esistono molte più transizioni lavorative in tutto l'arco della vita (Porfeli e Vondracek, 2009; Savickas, 2011). Con l'aumento delle transizioni, possono aumentare le possibilità di una riconsiderazione dell'identità vocazionale (Ibarra, 2003) e ciò suggerisce che le abilità di sviluppo dell'identità vocazionale devono essere mantenute e impiegate oltre la prima età adulta.

Considerazioni conclusive

Come si evince dall'exkursus dei lavori di Porfeli, la costruzione di carriera e la definizione identitaria da un punto di vista vocazionale sono processi complessi che focalizzano la persona-nel-contesto. Sia nell'analisi dello sviluppo di carriera, sia nel supporto dei processi di esplorazione, infatti, è necessario che i ricercatori considerino gli individui da un punto di vista ecologico. Secondo l'autore, se stabilire un'identità vocazionale è il risultato di processi di esplorazione, impegno e riconsiderazione delle alternative di carriera, questi risultano essere fondamentali sia nell'analisi dello sviluppo dell'identità vocazionale in termini di stati, sia nella promozione di questo. Insieme all'intreccio di questi processi nei contesti di vita dell'individuo.

Sia gli studi di matrice italiana, in questo capitolo riportati, che le evidenze messe in luce da Porfeli sottolineano come, sia nello sviluppo di carriera che negli interventi, non si possa prescindere dall'influenza delle nuove caratteristiche del mercato del lavoro, della molteplicità delle transizioni lavorative e dei fattori favorevoli o di rischio dei contesti ecologici.

Tutto ciò si traduce (come messo in luce anche da altri contributi del presente volume) in una maggiore necessità di interventi di orientamento in fasi sempre più precoci dello sviluppo di carriera – e non a ridosso dei timing di scelta – che considerino la complessità nella quale l'individuo odierno si trova a districarsi.

Bibliografia

Aleni Sestito, L., Sica, L.S., Ragozini, G., Porfeli, E., Weisblat, & G., Di Palma, T. (2015). Vocational and overall identity: A person-centered approach in Italian university students, *Journal of Vocational Behavior*, 91, 157-169.

- <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Di Palma, T. & Reid, H. (2018). Career development told through narrative research: exploring the stories of Italian and English young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9372-7>
- Di Palma, T. (2017). *Career project. Counselling and vocational identity construction*. Tesi di dottorato retrieved from: http://www.fedoa.unina.it/view/creators/Di_Palma=3ATiziana=3A=3A.html
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., and Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419.
- Herman, S. (2010). Career HOPES: An Internet-delivered career development intervention. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 339–44.
- Ibarra, H. (2003). *Working identity: Uncollventional strategies for reinventing your career*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa!* [Full steam ahead youth, to get the rescue!]. Bologna, Italy: il Mulino.
- Lusk, S. I. e Cook, D. A. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(3), 145–53.
- Porfeli, E. e Vondracek, F. W. (2009). Career development, work, and occupational success. In M. C. Smith and N. DeFrates-Densch (eds.). *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 412–436). New York: Routledge.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. In K. Hynes & B. J. Hirsch (Eds.), *Career programming: Linking youth to the world of work*. (pp. 11–22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In M. L. Savickas and W. B. Walsh (Eds.) *Handbook of vocational psychology*. (pp. 133–154). New York, NY: Routledge Press.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F., W., & Weigold, I., K. (2011). A Multidimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853–871. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001

- Savickas, M. (2011). *Career Counselling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
- Sica L.S., Aleni Sestito L. and Ragozini G. (2014). Identity Coping in the First Years of University: Identity Diffusion, Adjustment and Identity Distress. *Journal of Adult Development*, 21: 159-172. <http://10.1007/s10804-014-9188->
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In R. Van Esbroeck & J. Athanasou (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp. 412-436). New York: Springer.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gli autori

Giustina Orientale Caputo è professore associato presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove insegna sia Sociologia del lavoro che Politiche del lavoro ed è membro del Dottorato di ricerca in Scienze sociali e statistiche. Si occupa di mercato del lavoro, Mezzogiorno, in particolare di giovani, donne e immigrazione.

Maura Striano è ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Dirige il Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti (SINAPSI) ed è responsabile scientifico della sezione di Promozione dell'occupabilità del Centro. I suoi temi di ricerca sono l'inclusione sociale, le pratiche riflessive nei contesti formativi, lo sviluppo professionale delle professioni educative e di cura nel quadro di una epistemologia pragmatista.

Anna Grimaldi, PhD in Psicologia, Dirigente di ricerca, è responsabile della struttura "Inclusione sociale" dell'Inapp (ex Isfol). Durante il suo percorso lavorativo si è occupata prevalentemente di modelli e strumenti innovativi di orientamento e di competenze per l'occupabilità per una migliore inclusione sociale e per un migliore benessere individuale e collettivo. È autrice di oltre 200 pubblicazioni tra monografie e articoli su riviste scientifiche.

Giancarlo Ragozini è professore ordinario di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", dove è coordinatore dei corsi di laurea in Statistica per l'impresa e la società e in Scienze statistiche per le decisioni. È Responsabile scientifico dell'Osservatorio Regionale delle Politiche Giovanili in Campania per il medesimo Dipartimento. Tra i suoi interessi di ricerca figurano

l'analisi delle reti sociali, la geometria computazionale nell'analisi multivariata e i metodi statistici per valutazione delle politiche sociali.

Michele Pellerey è professore emerito di Didattica generale presso l'Università Salesiana di Roma, dove è stato Preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Preside della Facoltà di Scienze della Comunicazione, Vice Rettore e Rettore. Ha svolto studi e ricerche nell'ambito della didattica della matematica e dell'informatica, della formazione professionale, della pedagogia e didattica generale. In particolare, ha approfondito, anche sul piano degli interventi formativi, le tematiche relative allo sviluppo delle competenze di auto-direzione e di autoregolazione nello studio e nel lavoro. In questi campi di ricerca ha pubblicato numerosi volumi, contributi e articoli di natura scientifica. È stato consulente del MIUR, del Ministero del Lavoro, dell'ISFOL, della Regione del Veneto e della Provincia Autonoma di Trento. Le più recenti ricerche da lui coordinate sono state pubblicate dal Cnos-Fap e dal Ministero del Lavoro e hanno riguardato il ruolo delle *soft skills* nell'orientamento professionale (2017) e il ruolo del portfolio digitale nella Formazione Professionale (2019).

Marianna Capo è pedagogista sociale, Dottore di ricerca in Scienze psicologiche e pedagogiche (Università "Federico II" di Napoli) e Phd in Sciences de l'Education (Università di Ginevra). Attualmente, in qualità di consulente esperto pedagogico, presso la Sezione SPO del Centro di Ateneo Sinapsi si occupa della progettazione e realizzazione di percorsi laboratoriali finalizzati alla promozione dell'occupabilità di studenti, laureandi, volontari del Servizio Civile Nazionale. Dal 2009 al 2016 ha collaborato con il gruppo di ricerca *Mimesis et Formation des Adultes* dell'Università di Ginevra, approfondendo lo studio delle metodologie narrative e autobiografiche. È iscritta al Registro Nazionale dei Formatori Professionisti (AIF) e collabora, in qualità di esperta di metodologie narrative-autobiografiche, con il gruppo di ricerca della Libera Università dell'Autobiografia (LUA). I suoi interessi di ricerca attengono tra l'altro alla progettazione e realizzazione di percorsi formativi, nell'ambito dell'Educazione degli adulti, che prevedano l'utilizzo e la sperimentazione di metodologie e dispositivi narrativi/autobiografici.

Tiziana Di Palma, PhD in Scienze psicologiche e pedagogiche e Mind, Gender and Language, è psicologa e psicoterapeuta. I suoi interessi di ricerca focalizzano lo sviluppo dell'identità personale di adolescenti e giovani adulti in transizione, con particolare riguardo alla popolazione italiana e del Mediterraneo. Più recentemente i temi di ricerca hanno riguardato i

processi di costruzione dell'identità vocazionale di adolescenti e giovani adulti in transizione dalla scuola superiore al mondo del lavoro e/o all'università.

Erik J. Porfeli, Ph.D. è professore e direttore del Dipartimento di Scienze Umane della Ohio State University. La sua ricerca si focalizza sullo sviluppo della carriera professionale nell'arco di vita, con particolare attenzione al modo in cui i bambini e gli adolescenti sono socializzati con il mondo del lavoro all'interno dei contesti familiari e scolastici. Ha inoltre sviluppato con i colleghi misure riguardanti i domini dell'identità professionale, dell'adattabilità professionale e della valenza del lavoro che sono state impiegate in molti paesi diversi e tradotte in più lingue (compreso l'italiano).

Luigia Simona Sica, Ph.D., è professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università "Federico II" di Napoli. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo in adolescenza ed età adulta, la creatività, le tecnologie nei processi di apprendimento/insegnamento, i processi di formazione dell'identità, le metodologie *mixed*. Ha pubblicato numerosi articoli su riviste nazionali e internazionali, oltre che capitoli in volumi e monografie.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101093

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101093

Il testo intende raccogliere parte dei risultati delle ricerche condotte nell'ambito del progetto Osservatorio Regionale sulle Politiche giovanili in Campania (realizzate nel biennio 2017-2019), il contributo testimoniale dell'Inapp nell'ambito dell'individuazione dell'indice individuale di occupabilità e nell'intervento consulenziale, l'esperienza di Orientamento e supporto dei servizi offerti dalla Sezione SPO-Servizi per l'occupabilità del Centro di Ateneo SINAPSI nel framework teorico della costruzione e del counselling di carriera.

Tiziana Di Palma, PhD in Scienze psicologiche e pedagogiche e Mind, Gender and Language, è psicologa e psicoterapeuta. I suoi interessi di ricerca focalizzano lo sviluppo dell'identità personale di adolescenti e giovani adulti in transizione, con particolare riguardo alla popolazione italiana e del Mediterraneo. Più recentemente i temi di ricerca hanno riguardato i processi di costruzione dell'identità vocazionale di adolescenti e giovani adulti in transizione dalla scuola superiore al mondo del lavoro e/o all'università.

Anna Grimaldi, PhD in Psicologia, Dirigente di ricerca, è responsabile della struttura "Inclusione sociale" dell'Inapp (ex Isfol). Durante il suo percorso lavorativo si è occupata prevalentemente di modelli e strumenti innovativi di orientamento e di competenze per l'occupabilità per una migliore inclusione sociale e per un migliore benessere individuale e collettivo. È autrice di oltre 200 pubblicazioni tra monografie e articoli su riviste scientifiche.

Giancarlo Ragozini è professore ordinario di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università degli studi di Napoli "Federico II", dove è coordinatore dei corsi di laurea in Statistica per l'impresa e la società e in Scienze statistiche per le decisioni. È Responsabile scientifico dell'Osservatorio Regionale delle Politiche Giovanili in Campania per il medesimo Dipartimento. Tra i suoi interessi di ricerca figurano l'analisi delle reti sociali, la geometria computazionale nell'analisi multivariata e i metodi statistici per valutazione delle politiche sociali.

Maura Striano è ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Dirige il Centro di Ateneo per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti (SINAPSI) ed è responsabile scientifico della sezione di Promozione dell'occupabilità del Centro. I suoi temi di ricerca sono l'inclusione sociale, le pratiche riflessive nei contesti formativi, lo sviluppo professionale delle professioni educative e di cura nel quadro di una epistemologia pragmatista.