



# SOFT SKILL E ORIENTAMENTO PROFESSIONALE

*L'orientamento professionale, inteso come dimensione permanente di ogni processo educativo e formativo, fin dalla Scuola dell'Infanzia, è una risposta alle nuove richieste formative che provengono dal mondo del lavoro, dalla ricerca educativa, dalle istituzioni europee e nazionali.*



A cura di

MICHELE PELLERREY

Anno 2017





Estratto dalla ricerca “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” promossa dal CNOS-FAP e coordinata dal prof. Michele Pellerrey, con la collaborazione di Filippo Epifani, Massimo Margottini, Enrica Ottone.

\* Le parole in inglese nel testo sono riportate nella forma singolare per scelta editoriale.

---

© 2017 By Sede Nazionale del CNOS-FAP  
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)  
Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma  
Tel.: 06 5107751 - Fax 06 5137028  
E-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it) – <http://www.cnos-fap.it>





## SOMMARIO

---

<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Capitolo 1</b> LA DOMANDA DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI, O <i>SOFT SKILL</i> , PROVENIENTE DAL MONDO DEL LAVORO.....	11
<b>Capitolo 2</b> LA DOMANDA DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI PROVENIENTE DAL MONDO DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE.....	29
<b>Capitolo 3</b> UN APPROFONDIMENTO DEL CONCETTO DI COMPETENZA PERSONALE GENERALE O <i>SOFT SKILL</i> ....	45
<b>Capitolo 4</b> SULLE COMPETENZE DI AUTODETERMINAZIONE E AUTOREGOLAZIONE, VERE COMPETENZE STRATEGICHE PER PROGETTARE E REALIZZARE SE STESSI NELLA VITA E NEL MONDO DEL LAVORO.....	61
<b>Capitolo 5</b> PROMUOVERE LO SVILUPPO DELLE HARD SKILLS GENERICHE, DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI E DELLE <i>SOFT SKILL</i> PROFESSIONALI.....	77
<b>Capitolo 6</b> SULLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE E IN PARTICOLARE DELLE <i>SOFT SKILL</i> .....	97
<b>Conclusione</b> .....	113
<b>Allegato 1</b> L'orientamento, l'occupabilità e il senso della vita e del lavoro: la proposta di Jean-Luc Bernaud e collaboratori.....	117
<b>Allegato 2</b> Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.....	123
<b>Bibliografia</b> .....	139
<b>Sitografia</b> .....	145
<b>Indice</b> .....	147



## INTRODUZIONE

---

Negli anni Sessanta dell'altro secolo un pedagogista tedesco aveva prospettato un impianto educativo basato su quelli che si potevano allora definire i bisogni formativi della vita adulta a partire dalla considerazione delle sfide che ogni persona dovrebbe essere in grado di affrontare nel corso della sua esistenza. Dall'analisi di questa mappa potevano poi essere identificate le competenze necessarie per superare in maniera positiva, o almeno non negativa, per sé e per gli altri tali sfide.<sup>1</sup> L'attenzione a quei tempi era centrata sui curricoli scolastici, ma con una sensibilità attenta alla dimensione educativa generale. Questa rievocazione di un impianto, storicamente ormai segnato, sollecita la riflessione educativa anche a causa di una serie di documenti internazionali recenti, in particolare di quelli che fanno riferimento alle richieste formative derivanti dal mondo del lavoro e della vita sociale e civica. Tra queste ultime richieste si manifesta una insistenza sulle cosiddette *soft skill* professionali, o competenze personali generali, tra le quali spiccano alcune assai significative che possono essere ricondotte alla capacità di autodeterminazione, cioè di scelta in condizioni problematiche ed emotivamente coinvolgenti di un progetto di vita e di lavoro e di autoregolazione di sé nei vari ambiti esperienziali: cognitivi, affettivi, operativi, relazionali, al fine di realizzare tale progetto. Accanto a esse sono state esplorate le cosiddette *life skill*, o competenze per la vita, definite come le competenze personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana.

Molte delle competenze evocate da questi documenti hanno radici assai profonde nella vita di ciascuno di noi e si sviluppa lungo tutto il corso della vita. Ad esempio, in questi ultimi decenni sono sempre più emerse alcune competenze che fanno riferimento alla capacità di governo di molte funzioni mentali che si manifestano ben presto e si sviluppano soprattutto tra i tre e i nove anni: si tratta delle cosiddette "funzioni esecutive". Ne deriva la necessità di considerare attentamente ai fini di una preparazione alla vita e in particolare alla vita lavorativa, l'arco esistenziale che va dall'inizio della scuola dell'infanzia all'inserimento effettivo nel mondo del lavoro. In altre parole ai fini dello sviluppo della cosiddetta occupabilità delle persone, cioè dello stato di preparazione a entrare e permanere nel mondo lavorativo, occorre ormai considerare i processi formativi che si attuano sia in famiglia, sia nelle istituzioni formali, sia nell'ambito dei contesti informali lungo tutto l'arco evolutivo e non

---

<sup>1</sup> Si tratta di Saul Benjamin Robinsohn (1916-1972), direttore del *Max Planck Institut für Bildungsforschung* di Berlino. Le sue idee sono state rese disponibili al lettore italiano tramite il volume: S.B. ROBINSOHN, *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, Armando 1976.

solo, come spesso avviene, quando gran parte della crescita personale in tali ambiti si è ormai consolidata. A quel punto, infatti, tendono a prevalere tendenze selettive e lo stesso orientamento professionale non può che constatare lo stato di preparazione effettivamente raggiunto. Occorre, quindi, riconsiderare attentamente la natura del processo di orientamento professionale, alla luce sia della nuova situazione occupazionale, sia delle ricerche in merito sviluppate in ambito internazionale.

Mark Savickas ha riassunto secondo tre grandi prospettive le impostazioni circa lo sviluppo delle attività di orientamento professionale prevalenti in ambito internazionale.<sup>2</sup> 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. Questa prospettiva viene descritta da Savickas sotto la formula di "vocational guidance". In un suo lavoro tradotto in italiano egli ricorda come la teoria di Holland sulla congruenza della scelta professionale abbia avuto una grande diffusione e nella pratica essa venga applicata: «[...] per aiutare i clienti ad acquisire una migliore conoscenza di sé e del lavoro e a realizzare il *matching* (incontro) tra se stessi e l'occupazione»<sup>3</sup>.

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, 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. Si tratta di quanto passa sotto la denominazione di "career education". In questa impresa si aiutano le persone: «(a) a comprendere gli stadi del percorso professionale, (b) a conoscere i compiti evolutivi immediatamente successivi, (c) a basarsi su atteggiamenti, convinzioni e competenze necessari a gestire tali compiti»<sup>4</sup>.

Queste due prospettive rivestono tuttora la loro importanza quando si deve rispondere a una domanda relativa a come fare carriera nelle professioni ancora chiaramente gerarchizzate e nelle organizzazioni burocratico-amministrative presenti.

---

<sup>2</sup> Le idee seguenti sono state espone da Mark Savickas in varie occasioni. In particolare, si possono citare i seguenti testi: M. SAVICKAS et alii, Life design: a paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Vocational Behavior*, 2009, 75, pp.239-250; M. SAVICKAS, *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.

<sup>3</sup> M. SAVICKAS, *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014, p. 22.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

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 esistenziale, 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.

L'impianto proposto e sviluppato da Savickas considera la costruzione di un percorso professionale da due punti di vista: uno, oggettivo, è costituito dalla sequenza di ruoli che una persona ricopre nella vita; l'altro, soggettivo, si sviluppa a partire dal pensiero o dall'attività mentale che consente di costruire una storia sulla propria vita in ambito lavorativo. In questo processo costruttivo gioca un ruolo essenziale il linguaggio sia nella direzione della costruzione di sé attraverso la riflessione sulle proprie esperienze, sia in quella che coinvolge le relazioni sociali e i ruoli lavorativi con i quali si entra in relazione. Tale linguaggio sta alla base di quella narrazione di sé, che molti eventi e persone contribuiscono a costruire. Essa tende a sviluppare la propria identità professionale, un'identità che: «[...] si adatta e si forma negoziando continuamente posizioni sociali e coinvolgendo la persona in relazioni interpersonali».<sup>5</sup> In questa storia possono emergere momenti di ansia prodotti da nuovi compiti, da esigenze di cambiamento o da traumi che generano tensioni e che attentano alla propria identità professionale. È particolarmente in queste occasioni che la consulenza può svolgere un ruolo fondamentale. In effetti nel modificare la propria identità lavorativa: «[...] il soggetto cerca di cogliere l'ordine degli eventi della propria vita attraverso la riflessione e la meditazione e di collegare i cambiamenti ricorrendo al ragionamento autobiografico per far continuare la storia. La narrazione di storie è il micro-processo attraverso il quale si svolge il lavoro sull'identità, quando un persona cerca di dare un senso a sé e alla situazione».<sup>6</sup>

Nel *Manuale* pubblicato sul web da Savickas nel 2015<sup>7</sup>, egli riassume così il quadro di riferimento adottato: «La gente utilizza racconti per organizzare la pro-

<sup>5</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>7</sup> M. SAVICKAS, *Life-design counseling manual*, 2015, p. 9. Reperibile tramite il sito: <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>.

pria vita, per costruire la propria identità, per dare senso ai propri problemi. Chi entra in consulenza porta con sé una storia relativa a qualche transizione. Questa narrazione permette di prendersi cura di lui. Partendo da essa, nella relazione attivata il consulente aiuta la persona a riflettere sulla propria vita. In questo modo è possibile destabilizzare alcune vecchie idee, che bloccano le decisioni da prendere e ciò generalmente favorisce una consapevolezza nuova, che facilita la scelta. Da lui stesso emerge la prospettiva per impostare una nuova storia identitaria. Questa consente di elaborare o cambiare la propria storia in modo da chiarire le scelte da compiere e attivare le azioni trasformative per affrontare la transizione».

Saggiamente Savickas indica sul piano operativo un approccio di tipo eclettico. In effetti nell'attività di orientamento, sia in quella che viene ordinariamente sviluppata nelle realtà educative e formative, sia quella più specialistica di tipo consulenziale, che viene rivolta a singoli soggetti, si deve tener conto della realtà concreta nella quale si vive. Sulla base dei bisogni personali e del contesto sociale l'azione orientativa può scegliere quale orientamento preferire: se quello denominato "vocational guidance" al fine di individuare una buona inserimento occupazionale a partire dai tratti che lo caratterizzano, o quello denominato "career education" che mira a sviluppare un adattamento personale alla prospettiva occupazionale preferita, o quello da lui promosso e denominato "life design" al fine di costruire una propria storia professionale.<sup>8</sup> Anzi, «L'approccio *life design* mira a collocarsi accanto alla *vocational guidance*, non a rimpiazzarla».<sup>9</sup>

Riassumendo tale impostazione egli descrive i tre orientamenti operativi dal punto di vista della visione che si ha del soggetto, visto come "attore" nel primo caso, come "agente" nel secondo, come "autore" della propria vicenda lavorativa nel terzo. Anche la caratterizzazione dell'azione da intraprendere nell'aiutare le persone assume denominazioni differenti: di guida alle proprie scelte professionali, di educatore che promuove la propria preparazione professionale, di consulente che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale. Si tratta di metodologie operative che devono entrare nelle competenze pratiche di ogni orientatore. Questi non può rimanere rigidamente legato a una di esse, bensì adattarsi alle esigenze delle singole persone e alle condizioni esistenziali nelle quali esse si trovano, scegliendo come modulare il suo intervento in vista del potenziamento di un'identità professionale aperta agli sviluppi di una società complessa, dinamica e, spesso, piena di esigenze di adattamento, mantenendo comunque una propria prospettiva di senso esistenziale.

Tenendo conto di quanto espresso da Marck Savickas, sembra utile approfondire quale oggi può essere interpretata nel contesto educativo e formativo contemporaneo la seconda impostazione, quelle denominata "career education". Essa mira

---

<sup>8</sup> M. SAVICKAS (2012), Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century, *Journal of Counseling & Development*, 2012, 90, p.12.

<sup>9</sup> SAVICKAS, 2015, p. 8.

normalmente a mettere in atto un processo formativo diretto a conseguire le competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto. Tuttavia oggi, ma soprattutto in prospettiva, è ben difficile delineare chiare prospettive di sviluppo e strutturazione in riferimento a specifici ambiti di lavoro, data la rapida evoluzione sia tecnologica, sia organizzativa. Occorre, quindi, esplorare con più attenzione quali attese emergono dalle indagini in corso circa la domanda di formazione in vista di una occupabilità futura da parte del mondo del lavoro.

Le analisi che verranno sviluppate nel seguito sollecitano così una rilettura di tali attese più articolata e integrata. In particolare, la distinzione tra *soft skill*, o competenze personali generali, *hard skill generiche*, o competenze di base culturali e tecnologiche, e *hard skill specifiche*, riferibili a specifiche filiere professionali, che viene proposta in sede europea, e la constatazione che i primi due tipi di competenza costituiscono una base imprescindibile per ogni prospettiva occupazionale<sup>10</sup>, in quanto presenti nelle richieste in ogni carriera lavorativa o professionale, porta a evitare di restringere il campo o filiera occupazionale presa in considerazione. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, inoltre, che considerare le competenze professionali generali, o *soft skill*, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro radicamento nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento a partire dalla stessa infanzia. Data l'ampiezza della problematica coinvolta, è utile dare ampio spazio di approfondimento sullo sviluppo delle *soft skill*, tenendo conto di quanto esse entrino in gioco nei processi educativi e formativi fin dalla scuola dell'infanzia.

In questa prospettiva è sempre più comune valorizzare l'espressione inglese "empowerment" per indicare un cammino di crescita della persona umana. Il verbo "to empower" in italiano viene comunemente tradotto con "conferire poteri", "mettere in grado di". I diversi dizionari privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto. Risulta spesso difficile tradurre questo termine in italiano con una sola parola, per la ricchezza semantica di tale concetto. Talora si usa l'espressione "abilitare", oppure più spesso "capacitare". Qui si preferisce usare il termine "potenziare", evocando con esso sia il "processo" di potenziamento, sia il suo "risultato". Un "saper essere" e un "saper fare", caratterizzati da una condizione di fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la realtà circostante. In altri termini: accrescere la possibilità di controllare attivamente la propria vita. Le azioni e gli interventi formativi in questa prospettiva mirano, cioè, a rafforzare il potere di scegliere, migliorando le conoscenze e le competenze, favorendo la stima di sé, la fiducia nella proprie capacità, l'iniziativa e il controllo delle proprie azioni, dei rapporti con gli altri e con l'ambiente. Può essere così proposta una rilettura del

---

<sup>10</sup> Per una chiarificazione dei concetti implicati secondo le indagini europee vedi: M. PELLERREY, Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle *soft skills*, o competenze professionali personali generali, *Rassegna CNOS*, 2016, 1, pp.41-50.



costrutto stesso di potenziamento nella direzione della promozione dello sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative, in maniera da essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro.

Sembra, dunque, possibile condensare le esigenze educative e formative che ne derivano, valorizzando due espressioni ormai ben presenti nella ricerca psicopedagogica: auto-determinazione e auto-regolazione. Esse costituiscono come le componenti fondamentali di una persona in grado di dirigere se stessa nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana, sapendo sviluppare un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale, ed essendo in grado di realizzarlo in maniera coerente e sistematica in un quadro adeguato di senso e prospettiva esistenziale.<sup>11</sup>



---

<sup>11</sup> M. PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.



## Capitolo 1

### **La domanda di sviluppo delle competenze personali generali, o soft skill, proveniente dal mondo del lavoro**

Esplorando le più recenti ricerche sulla domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro e, parallelamente, quella che emerge con sempre più insistenza nel mondo dell'educazione e della formazione, si evidenzia una notevole convergenza sulla necessità di prendere in più chiara e diretta considerazione come obiettivi formativi e caratteristiche dell'orientamento professionale un insieme di competenze generali personali, dette anche competenze trasversali, nel mondo del lavoro denominate soft skill. In questi primi capitoli cercheremo di mettere a fuoco, sulla base di numerose indagini, quali competenze generali o soft skill dovrebbero costituire una piattaforma di riferimento per la progettazione, conduzione e valutazione dei processi educativi e formativi dall'infanzia all'entrata e permanenza nel mondo del lavoro. Successivamente approfondiremo la questione della natura di tali competenze, le problematiche derivanti da una loro promozione educativa e formativa, il loro rapporto con le altre competenze, le esigenze peculiari di una loro valutazione e certificazione.

#### **1. Il premio Nobel James J. Heckman e l'importanza dei character skills nell'orientamento e nella Formazione Professionale**

Il premio Nobel per l'economia James J. Heckman ha promosso presso il Centro per l'economia dello sviluppo umano dell'Università di Chicago una serie di studi sullo sviluppo del capitale umano confluiti in una pubblicazione del 2014 curata da lui e da John Eric Humphries e Tim Kautz dal titolo *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*<sup>12</sup>. Due capitoli di quest'opera sono stati tradotti in italiano a cura della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, con una *Introduzione* di Giorgio Vittadini.<sup>13</sup> Heckman, oltre che economista, è anche uno statistico e, sulla base delle ricerche sviluppate in ambito econometrico, ha evidenziato l'importanza per le singole persone, come per le imprese e l'economia degli Stati, di promuovere nei processi educativi e formativi non solo competenze cognitive, ma anche quelle che egli definisce "competenze del carattere" (*character skill*).

<sup>12</sup> J.J. HECKMAN, J.E. HUMPHRIES, T. KAUTZ, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

<sup>13</sup> J.J. HECKMAN, T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016.

Le argomentazioni svolte dall'Autore poggiano sulle evidenze provenienti in gran parte proprio dagli studi di tipo econometrico, applicati al campo dell'istruzione e della Formazione Professionale, ponendosi la domanda se il GED (*General Educational Development*), cioè l'insieme delle prove che al termine della scuola secondaria qualificano gli studenti, sia predittivo della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Si tratta di quelle competenze che Hackman chiama *cognitive skill*. Egli giunge ad affermare la loro scarsa validità se considerate in isolamento, mentre sempre più emergono come determinanti altri tipi di qualità personali, quelle appunto che possono essere descritte come non *cognitive skill* e da lui vengono denominate competenze proprie del carattere, o *character skill*.

Nel corso delle sue indagini ha quindi esaminato il ruolo delle competenze descritte in un diffuso test di personalità denominato *Big Five*. Esso deriva la sua denominazione dall'aver evidenziato cinque dimensioni fondamentali della personalità: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. Dalle sue analisi emergono come fondamentali la coscienziosità, seguita dall'apertura all'esperienza. Occorre aggiungere che la ricerca in psicologia delle organizzazioni e in psicologia dell'educazione hanno anch'esse messo in rilievo la correlazione assai pronunciata tra l'apertura all'esperienza e il successo occupazionale e quello scolastico. Nel primo caso si ha apertura all'apprendimento permanente e alla flessibilità, nel secondo caso si ha una correlazione con l'intelligenza, la creatività e la curiosità intellettuale. Così la coscienziosità risulta fortemente correlata con il successo occupazionale e scolastico. Nel lavoro risultano importanti alcuni aspetti della coscienziosità come affidabilità, precisione, perseveranza. Gli studenti coscienziosi, d'altra parte: «Risultano organizzati, affidabili e persistenti; si considerano e sono considerati dagli altri più intelligenti».<sup>14</sup>

Egli si pone poi la questione se il carattere e le sue competenze siano tratti stabili oppure modificabili attraverso processi formativi. A questo fine egli passa a esaminare un numero assai elevato di programmi educativi che centrano l'attenzione sul loro sviluppo e sui risultati effettivi che essi riescono a conseguire, giungendo alla conclusione che non solo l'intelligenza, ma anche il carattere delle persone è malleabile. In termini pedagogici si direbbe che le persone sono educabili da questi due punti di vista.

A conclusione delle analisi puntuali sviluppate, le evidenze riscontrate portano ad affermare che «I programmi di maggiore qualità rivolti all'infanzia esercitano effetti durevoli e positivi sui *character skills*. Le prove emerse riguardo agli interventi nelle scuole primarie evidenziano benefici durevoli possibili anzitutto grazie al potenziamento delle abilità caratteriali. Sono invece scarse le valutazioni a lungo termine degli interventi rivolti agli adolescenti. Le prove a disposizione indicano un beneficio molto maggiore per quei programmi che si concentrano sui *character skills*

---

<sup>14</sup> G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005, pp. 51-52 e 56-57.

rispetto a quei programmi che mirano soprattutto alle abilità cognitive e a forme di apprendimento strettamente scolastico. I programmi di apprendimento collegati al mondo del lavoro che insegnano i *character skills* si rivelano interventi di maggiore efficacia come strategia di recupero degli adolescenti». La conclusione generale è questa: «I dati a disposizione suggeriscono che i programmi di recupero per adolescenti non hanno la stessa efficacia dei progetti più incisivi per la prima infanzia. La costruzione di una base precoce di abilità per promuovere l'apprendimento nella vita e l'impegno nella scuola e nella società costituisce una strategia migliore. La prevenzione conviene più del recupero».<sup>15</sup>

La lettura dell'apporto di Hackman mette in luce, tuttavia, la non conoscenza, o almeno la non valorizzazione, di quanto sviluppato nel corso degli ultimi decenni da parte del cosiddetto movimento per il carattere e in particolare la distinzione recente tra *moral character* e *performance character*, che Dariusz Grządziel ha esplorato in profondità.<sup>16</sup> L'impianto sviluppato proprio negli Stati Uniti da parte di pedagogisti, filosofi e psicologi converge dal punto prospettico con quanto individuato da Heckman e colleghi, ma valorizza più chiaramente una lunga tradizione educativa che risale ad Aristotele e agli studi che ne hanno valorizzato l'impostazione, tra i quali spiccano negli Stati Uniti lo stesso John Dewey e, poi, Alasdair McIntyre. Autori come Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri avrebbero arricchito le sue considerazioni. Una possibile interpretazione di questa scelta porterebbe a supporre una certa resistenza da parte del gruppo di Chicago a considerare anche dal punto di vista morale, o solo dal punto di vista morale, lo sviluppo del carattere. Si tratta, se reale, più di una posizione tipicamente americana che vede con sospetto qualsiasi commistione tra scienza, ricerca, ed educazione pubblica e dimensione religiosa e morale delle persone.<sup>17</sup> La distinzione sopra ricordata tra *performance character* e *moral character* deriva, a mio avviso, anche da questa sensibilità in quanto il primo aspetto del carattere centrerebbe la sua attenzione soltanto sull'impegno, la perseveranza, la tenacia, la competenza nel portare a termine positivamente i propri impegni o compiti fondamentali siano essi di studio, di lavoro e di vita quotidiana e sociale, indipendentemente da considerazioni di carattere etico.

Occorre anche aggiungere che i dati raccolti da Heckman tendono a confermare quanto già percepito e in molti casi già valorizzato nel mondo del lavoro e della Formazione Professionale. Ad esempio all'inizio degli Anni Ottanta dell'altro secolo in Francia era vivacemente presente un movimento che faceva dell'apprendimento esperienziale la sua bandiera e che vedeva nello sviluppo del carattere delle persone il centro focale di ogni attività formativa. A testimonianza di questa impostazione si può citare il volume di Alain Kerjean dal titolo *Le caractère plus importan-*

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 187-188.

<sup>16</sup> D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere*, Roma, Las, 2014.

<sup>17</sup> Un superamento di questa posizione si ha negli Stessi Stati Uniti con gli studi attuali sulla spiritualità, la moralità e il loro sviluppo non direttamente collegati a una confessione religiosa.

*te que le CV* (Il carattere più importante del CV), che rivendica l'importanza nel mondo del lavoro e nella società economica delle competenze personali che formano il carattere delle persone di fronte a quelle solamente tecniche. Egli cita sondaggi del tempo che avevano rilevato come nel reclutamento della forza lavoro gli imprenditori mettersero al primo posto le qualità delle persone (48%), poi l'esperienza (45%).<sup>18</sup>

Nel seguito della nostra indagine esploreremo in profondità l'ambito formativo evocato da Heckman dal punto di vista dell'orientamento e della Formazione Professionale valorizzando l'espressione *soft skill*, e interpretando queste skill come competenze personali generali o qualità della persona, che sono rilevanti non solo sul piano della sua vita professionale futura o già presente, ma anche più in generale per condurre una vita significativa, valida e soddisfacente. Metteremo in luce, a differenza di Heckman, il ruolo che in tutto ciò ha l'etica professionale e più in generale proprio la dimensione morale evocata dal *moral character*.

## 2. La domanda di sviluppo delle soft skill a livello terziario proveniente dal mondo del lavoro

Nel mondo universitario statunitense è presente da più di un decennio un'attenzione particolare allo sviluppo di competenze, che spesso vengono definite trasversali o personali generali. Segnale di tale orientamento è lo sviluppo di strumenti di valutazione riferibili alla presenza o meno all'ingresso, durante o al termine degli studi universitari di un sufficiente livello di loro sviluppo. Uno degli strumenti più diffusi, oggetto di sperimentazione anche in Italia, è il cosiddetto CLA+ (*Collegiate Learning Assessment*) sviluppato dal CAE (*Council for Aid in Education*).<sup>19</sup> Tale prova di valutazione è stata progettata a partire da una rilevazione delle attese di competenze di natura generale da parte del mondo imprenditoriale. È emerso che al primo posto veniva richiesta un'adeguata competenza nel comunicare efficacemente sia oralmente, sia per scritto; seguiva la capacità di pensiero critico e di ragionamento analitico; quindi, la capacità di applicare conoscenze e abilità nei contesti reali e la competenza nella risoluzione di problemi complessi. A partire da queste constatazioni è stata sviluppata e validata una prova strutturata che intende valutare le seguenti competenze trasversali o soft skill: pensiero critico, problem solving, ragionamento analitico, comunicazione efficace, ragionamento scientifico, ragionamento quantitativo. Sono ormai più di 150 le istituzioni di studi superiori che utilizzano sistematicamente questo strumento valutativo. La ricaduta sul piano formativo è stata in primo luogo una consapevolezza maggiore dell'importanza di tale dimensione della preparazione accademica. In secondo luogo, è stata favorita l'organizzazione di un impianto formativo che tiene conto in maniera esplicita dell'esigenza di promuovere tali competenze.

<sup>18</sup> A. KERJEAN, *Le caractère plus importante que le CV*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003, p.3.

<sup>19</sup> <http://cae.org/students/college-student/what-is-cla/>

In Italia a cura dell'ANVUR è stata promossa una sperimentazione di utilizzo di tale strumento valutativo da parte di 12 Università, distribuite tra Nord, Centro e Sud. Il progetto denominato TECO mirava a uno studio di fattibilità di valutazione delle competenze generali e trasferibili, e a questo fine è stato adottato il test americano CLA+. Dal rapporto di ricerca TECO 2014<sup>20</sup> emerge che gli esiti degli studenti italiani e americani sottoposti al test presentano distribuzioni dei risultati pressoché sovrapponibili, nelle medie e nei quartili, confermando la possibilità non solo di una valorizzazione del test ma anche, più in generale, di confronti internazionali.

In un seminario promosso dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) a Padova nel febbraio 2016 sono state esaminate le problematiche connesse con l'introduzione anche in Italia di prove di questo tipo a livello superiore, giungendo alle seguenti conclusioni operative.

«1. Approfondire il *framework teorico* di riferimento del processo di rilevazione, puntando a definire in modo inequivocabile le dimensioni concettuali fondamentali di competenza e di *learning outcomes*.

2. Puntare ad una *qualificazione scientifica* del percorso di rilevazione, perseguendo livelli elevati di coerenza nel sistema di indagine e avendo cura di promuovere nel modello adottato le coerenze interne fra obiettivi, oggetto di indagine, modelli di processo, tipologie di prodotto e di impatto attesi.

3. Esplicitare con chiarezza fin dal livello iniziale *gli usi e le destinazioni del test*, per favorire nei soggetti implicati – organizzazioni accademiche, docenti, studenti, aziende e mondo del lavoro – la condivisione delle funzioni attribuite al test. Si tratta di dar vita ad una sorta di “patto formativo” fra gli aderenti alla sperimentazione, non solo per limitare contrasti e resistenze prodotti da decisioni imprevedute assunte in itinere, ma anche per rispondere correttamente ai principi etici della valutazione.

4. Elaborare una *proposta flessibile di test e di modello valutativo da sottoporre a sperimentazione serrata*, cioè attraverso un percorso sperimentale da condurre all'interno di un adeguato arco temporale (almeno un triennio), in cui considerare le problematiche del valore aggiunto e dell'anagrafe universitaria.

5. Strutturare dinamiche di *convergenza fra processi top-down e bottom-up*, in cui contemperare e legittimare sia forme di controllo della qualità connesse ad una visione generale di comparazione ed eventuale riconoscimento del merito riconducibili a modalità di valutazione esterna, sia forme di sviluppo della qualità connesse al contesto locale e rivolte al miglioramento della didattica, riconducibili a modalità di valutazione interna».

Un altro progetto ha messo in evidenza la necessità di esplorare con più attenzione la dimensione formativa delle competenze generali della persona umana, che influiscono notevolmente sulla preparazione a entrare e permanere nel mondo del lavoro: il progetto AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*),

---

<sup>20</sup> <http://www.anvur.org/attachments/article/248/Rapporto%20TECO%202014.pdf>

promosso dall'OCSE.<sup>21</sup> È uno studio di fattibilità, concluso nel 2014, che, tenendo conto di quanto già messo in campo negli Stati Uniti dalla diffusione del CLA+, ha preso in esame come obiettivo di valutazione le competenze generiche che dovrebbero essere promosse negli studi superiori terziari come pensiero critico, ragionamento analitico, problem solving e comunicazione scritta. Il test che ne è derivato è stato sperimentato in varie nazioni per verificare la possibilità di promuovere studi comparativi tra di esse. È interessante notare come l'indagine condotta presso imprenditori, rappresentanti istituzionali, docenti e studenti abbia dato origine a priorità abbastanza diversificate. Ad esempio per gli imprenditori le competenze comunicative e quelle collaborative nel lavoro stavano ai primi posti, mentre per i docenti prevalevano le competenze disciplinari e quelle collegate alla ricerca.

In questo contesto di interesse per lo sviluppo da parte delle istituzioni formative superiori terziarie si è svolto a Bertinoro il 18 e 19 novembre 2015 un seminario di studio internazionale promosso dall'Università di Bologna e da Alma Laurea sulla tematica "Soft skills e il loro ruolo nell'occupabilità. Nuove prospettive nell'insegnamento, nella valutazione e nella certificazione".<sup>22</sup> Il seminario ha visto la partecipazione di circa 160 tra docenti universitari, membri di istituzioni formative o di imprese pubbliche e private. 28 esperti internazionali provenienti da 18 università o imprese hanno approfondito la tematica dal punto di vista della natura delle soft skill, del loro insegnamento e sviluppo, della loro valutazione e certificazione, del loro ruolo nella transizione verso il mondo del lavoro, della loro promozione nella formazione continua entro le imprese. Si è constatato che ormai questo tipo di competenze è strategico al fine di condurre una vita personale e professionale soddisfacente, in quanto il loro possesso è essenziale per ottenere qualsiasi tipologia di lavoro. Le imprese, infatti, quando cercano oggi nuovi impiegati considerano maggiormente il possesso di soft skill, che di hard skill legate a una specifica professionalità o uno specifico posto di lavoro, e questo anche nelle professioni tecniche.

Questa attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali o personali generali a livello terziario ha come corrispettivo da parte delle stesse organizzazioni internazionali un'attenzione particolare per la promozione e valutazione a livelli scolastici primari e secondari di quelle che vengono denominate competenze emozionali e sociali e che nello studio dell'OCSE denominato "Educazione e progresso sociale" (*Education and social progress*) comprendono cinque grappoli di sotto competenze.<sup>23</sup> Eccole, qui di seguito: a) la regolazione delle emozioni comprende la resistenza allo stress, la fiducia in se stessi, il controllo emozionale, l'autostima, la compassione per se stessi; b) la collaborazione comprende la compassione per gli altri, il rispetto e gentilezza, la fiducia, l'armonia nelle relazioni; c) l'impegno con gli altri include la con-

<sup>21</sup> <https://www.oecd.org/site/ahelo/>

<sup>22</sup> Un rendiconto di quanto sviluppato nel seminario è dato da: B. CIMATTI, Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, *International Journal for Quality Research*, 2016, 10, 1, pp. 97-130.

<sup>23</sup> <http://www.oecd.org/edu/cei/educationandsocialprogress.htm>

nessione sociale, l'assertività, l'entusiasmo; d) l'apertura mentale evoca curiosità, creatività, interessi estetici, apprezzamento, riflessione e consapevolezza; e) la prestazione nei compiti comprende autodisciplina organizzazione, orientamento all'obiettivo, avvio nei compiti, percezione di dipendere. Tali competenze si manifestano attraverso consistenti intrecci di pensieri, sentimenti e comportamenti. Esse, d'altra parte, possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento in contesti formali e informali adeguate e la loro importanza deriva dal fatto che esse influenzano importanti risultati socioeconomici nel corso delle vita personale.

Altre ricerche cercano di delineare quali di queste competenze appaiono sempre più importanti in vista delle attività lavorative future. Ad esempio la ricerca "Future work skills"<sup>24</sup> paragona in questo modo le priorità emergenti nel 2015 con quelle del 2020.

Nel 2020	Nel 2015
1. Risoluzione di problemi complessi	1. Risoluzione di problemi complessi
2. Pensiero critico	2. Coordinarsi con gli altri
3. Creatività	3. Gestione delle persone
4. Gestione delle persone	4. Pensiero critico
5. Coordinarsi con gli altri	5. Negoziazione
6. Intelligenza emotiva	6. Controllo della qualità
7. Giudicare e decidere	7. Orientamento al servizio
8. Orientamento al servizio	8. Giudicare e decidere
9. Negoziazione	9. Ascolto attivo
10. Flessibilità cognitiva	10. Creatività

In tutti questi progetti non si nasconde la difficoltà nel definire operativamente tali competenze in modo da poterle valutare. Ciò induce la necessità di dedicare un adeguato spazio di approfondimento sulla natura delle soft skill, sui modi necessari per promuoverle, sulla possibilità di loro valutazione e più ancora di loro certificazione.

### **3. Uno studio generale dell'Unione Europea sulla distinzione tra soft skill, hard skill generiche e hard skill specifiche**

Un documento dell'Unione Europea, pubblicato nel 2011, 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.<sup>25</sup> Si tratta di una classificazione che mette in evidenza la loro trasferibilità da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono

<sup>24</sup> <http://www.iftf.org/futureworkskills/>

<sup>25</sup> EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

denominate *soft skill*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immettersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia).

Le *hard skill* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skill generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze 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 skill 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 attività lavorative.

Si tratta di uno studio che prende in considerazione molteplici ambiti di lavoro e giunge alle sue conclusioni non sulla base di una raccolta di opinioni da parte di datori di lavoro o di esperti di organizzazione e funzionamento aziendale, bensì di una considerazione analitica delle esigenze poste da specifici contesti e settori lavorativi. È stato notato, inoltre, come ci sia un collegamento tra la trasferibilità delle competenze e il rischio di perdere il lavoro o di non trovarne un altro. Se l'occupabilità è certamente connessa a competenze specifiche, quelle trasversali possono farne da base di riferimento. È stato dimostrato, infatti, che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica.

Va chiarito che questo studio considera sullo sfondo un concetto di competenza abbastanza complesso, che include: qualità personali, definite caratteristiche individuali; atteggiamenti, cioè disposizioni a rispondere secondo certe modalità alle sollecitazioni esterne sulla base di componenti cognitive, affettive e conative; conoscenze; e, in particolare, *skill*, intese come abilità ad agire in maniera efficace, coinvolgendo in questa impresa aspetti logici, intuitivi e creativi nonché pratici e operativi. Lo studio si concentra sulla trasferibilità di queste ultime. Inoltre, il concetto di trasferibilità non corrisponde a una specifica categoria *skill*. Ci sono *skill* applicabili a diversi compiti e lavori per le quali il livello di applicabilità varia a seconda dei contesti legislativi, geografici ed economici. Si può dire che più una *skill* è generale, più è trasferibile e viceversa. Dato che la trasferibilità non è una variabile

discreta, ma continua, ci si sofferma a esaminare il livello di trasferibilità delle *skill* invece di distinguerle tra trasferibili e non trasferibili.

Le *soft skill*, competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro, sono descritte generalmente come perfettamente trasferibili. Se ne prendono in considerazione 22, suddivise in 5 gruppi: *skill* di efficacia personale; *skill* relazionali e di servizio; *skill* relative a impatto e influenza; *skill* orientate alla realizzazione; *skills* cognitive. Ecco una loro descrizione.

- a) *Skill di efficacia personale*: autocontrollo (*self-control*) e resistenza allo stress; fiducia in se stessi; flessibilità; creatività; lifelong learning. Queste *skill* riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizioni ambientali difficili.
- b) *Skill relazionali e di servizio*: comprensione interpersonale; orientamento al cliente; cooperazione con gli altri; comunicazione. Queste *skill* permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro. Le *skill* comunicative sono legate a tutti gli altri cluster ma sono incluse in questo per il ruolo che hanno nella costruzione di relazioni.
- c) *Skill relative a impatto e influenza*: capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri; consapevolezza organizzativa, leadership, sviluppo degli altri. Le *skills* di questo gruppo riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri. Le competenze manageriali rappresentano un sottoinsieme particolare di questo cluster.
- d) *Skill orientate alla realizzazione*: orientamento agli obiettivi (o al successo); efficienza; attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza; capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo); problem solving; pianificazione e organizzazione; ricerca e gestione delle informazioni; autonomia. L'essenza di questo cluster è la propensione all'azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all'impatto su altre persone.
- e) *Skill cognitive*: pensiero analitico; pensiero concettuale. Queste due *skill* riflettono i processi cognitivi di un individuo: come pensa, analizza, ragiona, pianifica, nonché le sue capacità di pensiero critico, di identificare problemi e situazioni, di formulare spiegazioni e ipotesi, di elaborare concetti.

Come abbiamo notato precedentemente, dal punto di vista della trasferibilità, secondo lo studio, occorre considerare anche l'altra categoria di *skill*, quelle denominate *hard skill*, e che sono più direttamente legate ad aspetti tecnico professionali. Esse si possono distinguere secondo due tipologie fondamentali: generiche e specifiche.

Le prime, le *hard skill generiche*, sono abilità la cui natura è certamente tecnica e relativa ad ambiti di lavoro precisi, ma esse entrano in gioco in quasi tutti gli ambiti di lavoro esaminati e così sono percepite come altamente trasferibili. Se ne considerano sei tipologie: relative all'ambito legislativo e normativo; economiche; di



base in scienze e tecnologia; ecologiche (relative alla questione ambientale); digitali e informatiche; di comunicazione in lingue straniere.

Le *hard skill specifiche* sono invece presenti in poche situazioni e in specifici settori lavorativi, essendo direttamente connesse con precise forme di lavorazione. Nello studio ne sono state individuate numerose ed esse possono essere raggruppate tra loro secondo 264 clusters.

Questa tripartizione delle competenze richieste dal mondo del lavoro può essere valorizzata ai fini di una visione complessiva del processo educativo scolastico e formativo, integrandola con le competenze chiave per l'apprendimento permanente prospettate anch'esse dall'Unione Europea e, più specificatamente per quanto riguarda l'Italia, da quelle denominate competenze di cittadinanza e rese pubbliche in occasione della definizione dell'obbligo di istruzione. Ne deriva un quadro che evidenzia ulteriormente la centralità nei processi formativi e orientativo professionali delle competenze personali generali o *soft skill*, ma anche delle competenze denominate *hard skill* generiche, rivisitate tenendo conto delle richieste del mondo del lavoro per quanto riguarda una serie di competenze come, a esempio, la competenza nella comunicazione orale e scritta.

#### **4. Possibili ricadute sul processo formativo e orientativo derivanti dalla distinzione tra *soft skill*, *hard skill* generiche e *hard skill* specifiche**

I tre livelli individuati dall'indagine europea e cioè quello delle *soft skill*, delle *hard skill* generiche e delle *hard skill* specifiche suggerisce una articolazione delle aree da prendere in considerazione nei percorsi educativi e formativi istituzionali, ma soprattutto in vista di una preparazione adeguata entrare e permanere nel mondo del lavoro.

a) Come abbiamo visto, le *soft skill* riguardano le competenze personali generali quali sono state individuate sia esaminando le competenze per la vita, sia considerando le competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro, ecc. Dal punto dei processi educativi e formativi esse sono sempre più presenti nei documenti di indirizzo, anche se nella pratica sembra ci sia ancora un notevole ritardo. A esse sembrano alludere alcune delle competenze chiave per l'apprendimento permanente descritte nei documenti europei, specialmente quelle considerate nell'ambito dell'imparare ad apprendere, nell'ambito sociale e civico o dell'imprenditorialità. Più o meno ispirandosi a tali documenti sono state definite nel contesto dell'obbligo istruttivo otto competenze fondamentali di cittadinanza: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Anche il profilo finale per competenze previsto dalle *Indicazioni nazionali per l'elaborazione del curriculum* del primo ciclo di istruzione ne elenca un certo numero.



Possiamo quindi dire che una prima area di attenzione nel progettare, realizzare e valutare i curricoli educativi e formativi prende in considerazione proprio quelle competenze generali che dovrebbero caratterizzare la persona non solo nelle sue attività istruttive, ma anche nella vita e prospetticamente nel lavoro. Esse dovrebbero costituire un orizzonte di senso e di prospettiva di significato a tutta l'azione formativa, sia per quanto riguarda la componente culturale, quella della padronanza di strumenti intellettuali di rilevanza strategica, sia per quella professionale o pre-professionale. Esse entrano oggi in maniera chiara anche nell'impostazione di una corretta visione dell'attività di orientamento professionale. A questo fine dovrebbe essere favorita fin dalla Scuola Primaria una progressiva consapevolezza del loro ruolo fondamentale nell'entrare e permanere nel mondo del lavoro.

Questa area formativa, quindi, dovrebbe essere presa in considerazione con più chiarezza e puntualità dai docenti, come dai dirigenti, del sistema di istruzione e formazione in quanto tutta la comunità educativa ne è coinvolta ed essa dovrebbe anche costituire una fonte essenziale di ispirazione nell'impostare il clima di relazioni e di lavoro e le iniziative da programmare. È un quadro di riferimento da cui partire per promuovere con sistematicità e chiara finalizzazione le competenze che permettono alla persona di crescere nella propria identità personale, culturale e professionale e di orientarsi nel mondo sociale, civile e lavorativo. Il loro perseguimento dovrebbe informare tutta l'attività formativa e didattica, a tutti i livelli, secondo una prospettiva progressiva e sistematica.

Si possono citare a esempio:

*Competenze nel progettare la propria vita e la propria professionalità con spirito di iniziativa e di imprenditorialità, con senso di solidarietà e partecipazione alla vita comunitaria (orientamento, cittadinanza).*

*Competenze relazionali e comunicative, relative sia alla interazione tra persone, sia alla collaborazione nello studio e nel lavoro (cittadinanza, affettività).*

*Competenze nell'interagire nel contesto di vita sociale e naturale rispettando le persone e l'ambiente (cittadinanza, educazione ambientale).*

Nei documenti europei si 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 profondamente e dettagliatamente per poterle individuare come obiettivi formativi e dimensioni valutative. Lo sviluppo di queste competenze, come vedremo, evoca processi di sviluppo a lungo termine che si radicano nella prima infanzia, in quelle che sono spesso definite funzioni esecutive e che spesso vengono rilette sotto la dizione di capacità di autodeterminazione e autoregolazione.

b) *Hard skill generiche* sono le competenze culturali, linguistiche e scientifico-tecnologiche che vanno oltre i diversi contesti lavorativi. Esse formano nel tempo la base permanente di riferimento sia culturale, sia linguistica, che scientifica, e tecnologica. Vengono in mente subito le prime quattro competenze chiave per l'apprendi-

mento permanente: quelle che caratterizzano l'ambito della comunicazione nella madre lingua, quelle coinvolte nella comunicazione nelle lingue straniere, le competenze matematiche e di base in campo scientifico e tecnologico, le competenze digitali. Nell'ambito dell'obbligo istruttivo questa area è presente nell'articolazione degli assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale. Così il profilo finale per competenze previsto dalle *Indicazioni nazionali per l'elaborazione del curriculum* del primo ciclo di istruzione le elenca in maniera puntuale.

In genere esse costituiscono la parte centrale dell'attività istruttiva dalla Scuola Primaria, alla Scuola Secondaria di primo grado, ai vari indirizzi della scuola del secondo ciclo di istruzione e formazione. Anche nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale si insiste su di esse, tanto che molte volte ci si può lamentare per una separazione effettiva tra la dimensione culturale e scientifica e quella tecnico-professionale.

Nelle indagini sulla domanda di preparazione in questo ambito proveniente dal mondo del lavoro emerge come centrale quella della comunicazione sia orale, sia scritta, nella propria lingua e nella lingua straniera più diffusa nel mondo del lavoro, l'inglese. Analogo risalto viene dato alla competenza digitale. A questo fine andrebbero promosse nel contesto formativo iniziative per conseguire alcune specifiche certificazioni nazionali o internazionali, come quelle riferibili alla padronanza di una lingua straniera (e specificatamente inglese), alla padronanza delle conoscenze e abilità digitali (la cosiddetta patente informatica), ecc.

Tuttavia, nel corso soprattutto del secondo ciclo di istruzione e formazione dovrebbe essere curata una iniziazione sistematica alla conoscenza delle forme organizzative delle imprese, ai ruoli professionali che ne costituiscono l'ossatura, alle qualità che sono richieste per assumere certi posti di responsabilità, ecc. Parallelamente si dovrebbe approfondire il ruolo delle trasformazioni tecnologiche nel modificare e rendere sempre più dinamico e innovativo sia il prodotto, sia il processo produttivo di beni e servizi. A questo può dare una mano quanto è ora previsto come esperienze di alternanza scuola-lavoro. 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.

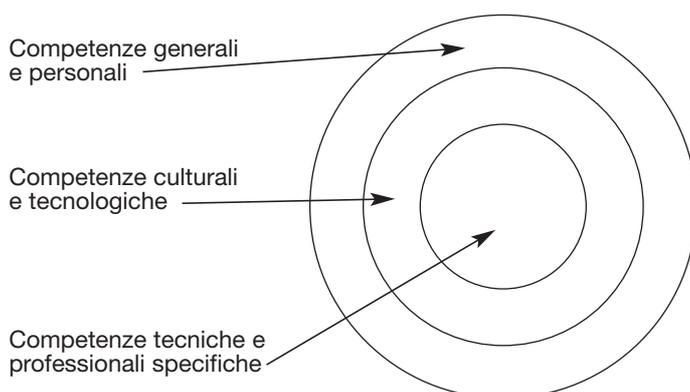
c) *Hard skill specifiche* riguardano le conoscenze e le abilità che si riferiscono più direttamente a una filiera professionale o anche a specifici ruoli in essa, fino a considerare un particolare posto di lavoro. Le competenze tecnico-pratiche riguardano le conoscenze e le abilità che un lavoratore è in grado di attivare e coordinare a livello di integrazione in un processo lavorativo specifico.

Rimane essenziale che queste tre grandi aree formative non siano attivate dall'istituzione formativa e/o sperimentate dai soggetti in formazione come separate tra loro. Occorre sempre ricordare come nell'agire concreto è tutta la persona che entra in gioco. Ne deriva la conclusione che una competenza professionale considerata

nella sua pienezza implica una integrazione adeguata (Dewey, come vedremo, preferisce il termine “interpenetrazione”) tra le soft skill, le hard skill generiche e le hard skill specifiche. In altre parole occorre che la strutturazione soggettiva di una competenza professionale derivi da tutti i suoi apprendimenti comunque avvenuti e che possono derivare da tutte e tre le area formative.

Nelle sue manifestazioni concrete, dunque, una competenza professionale implicherebbe una loro considerazione descrivibile mediante tre cerchi concentrici. Il cerchio più esterno comprende le qualità più personali, quelle che possono essere definite soft skill. Il cerchio intermedio fa riferimento a quelle culturali, linguistiche, scientifiche e tecnologiche: le hard skill generiche. Quello più interno include le competenze tecnico-professionali particolari, soprattutto se collegate a uno specifico posto di lavoro: le hard skill specifiche.

**Fig. 1** - *Un quadro complessivo delle competenze professionali*



Riassumendo il fin qui esposto, si può così interpretare la Figura 1.

a) A un livello più generale, personale e profondo si possono riscontrare qualità che stanno alla base di tutte le azioni messe in atto sia nel contesto sociale, sia in quello professionale di appartenenza. Spesso tali qualità personali sono definite “trasversali”, in quanto influenti in modo diffuso sui comportamenti messi in atto e sulle attività svolte. Come abbiamo visto, nei documenti europei si 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. Esse, d'altra parte, caratterizzano i diversi livelli di inquadramento professionale.

b) A un livello intermedio si possono evocare le competenze riferibili all'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.

c) A un livello più direttamente riferibile a un posto di lavoro e/o alla competenza tecnico-pratica posseduta si possono considerare le conoscenze e le abilità che un lavoratore è in grado di attivare e coordinare livello di integrazione in un processo lavorativo specifico e in particolare nell'attività lavorativa presente nel proprio posto di lavoro.

## 5. La componente etica della competenza professionale

Abbiamo notato come nei documenti, come nella letteratura specialistica, si distinguono tre tipologie di competenze che dovrebbero caratterizzare un lavoratore: a) le *hard skill specifiche* o competenze tecnico-professionali; b) la *hard skill generiche*, di natura più culturale e tecnologica; c) le *soft skill*, o competenze personali, spesso anche denominate competenze trasversali. Si insiste molto nel sottolineare l'importanza delle terze, anche perché spesso esse sono sottovalutate nei percorsi scolastici e formativi, ma non certo nella mente dei datori di lavoro e di quanti sono coinvolti nelle assunzioni. A esempio un recente volume di Roger Abravanel e Luca D'Agnesè<sup>26</sup> ha evidenziato alcune delle *soft skill* più gettonate da imprenditori e selezionatori del personale dipendente: a) saper collaborare con gli altri; b) sapersi relazionare con gli altri; c) saper comunicare; d) saper risolvere i problemi che emergono nel proprio lavoro; e) saper prendere le decisioni necessarie al proprio livello. Tuttavia si nota in genere una assenza della componente etica della competenza professionale delle persone, non solo e non tanto sotto il profilo della deontologia professionale propria delle varie filiere lavorative, quanto di una persona moralmente corretta sia nell'ambito, che Gardner chiama di "vicinato", sia in quello più vasto che ingloba la sua vita pubblica e lavorativa.

Howard Gardner ha sviluppato a partire dall'inizio degli anni duemila uno studio sistematico relativo a ciò che dovrebbe caratterizzare un "buon" lavoro e di conseguenza un "buon" lavoratore. Al termine di circa dieci anni di indagini egli è giunto a identificare tre fondamentali elementi.<sup>27</sup>

1. In primo luogo «un buon lavoro è *eccellente*, nel senso che soddisfa gli standard tecnici della professione e dell'attività pratica pertinente». Siamo nell'ambito delle *hard skill*.

<sup>26</sup> ABRAMAVEL R. - D'AGNESE L., *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola. Trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2015.

<sup>27</sup> L'Autore riassume la ricerca sviluppata nel quarto capitolo del volume: GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001. Il rapporto generale della ricerca è contenuto nel volume: GARDNER H., *GoodWork, Theory and Practice*, Cambridge, 2010. Esso può essere scaricato dal sito: <http://thegoodproject.org/publications/books> (visitato il 30 dicembre 2016).

2. In secondo luogo esso è personalmente *significativo*. «Esso è significativo sul piano personale, cioè esso è coinvolgente (*engaging*): svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui ad essere invitante e significativo per chi lo svolge». Lo spagnolo Garcia Hoz<sup>28</sup> ha approfondito alcuni aspetti formativi e motivazionali della persona che derivano da un lavoro fatto bene. In primo luogo il piacere, il gusto di portare a termine compiutamente i propri impegni e progetti lavorativi. Poi l'intima soddisfazione per la constatazione di aver compiuto un'opera "ben fatta". Ne deriva una percezione di competenza basata sopra il proprio impegno e la propria abilità. In questo caso etica ed estetica tendono a sostenersi vicendevolmente.
3. In terzo luogo esso è *etico*. Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile, di conseguenza il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato.

Qui tocchiamo un punto decisivo delle competenze che stanno alla base di un "buon" lavoro. Essa viene definito spesso come "etica del lavoro". Molte volte viene attribuita questa caratteristica a chi dà lavoro: l'azienda. L'imprenditore non deve corrompere, trattare male la gente, inquinare l'ambiente, ecc. Ma molti casi anche recenti hanno messo in luce l'importanza di tener conto dell'etica dal punto di vista del dipendente.

Anche Gardner prende in considerazione l'ambiente nel quale opera il lavoratore. A queste tre qualità che caratterizzano tutte le professioni e le attività lavorative egli aggiunge, soprattutto per quelle meno "professionali", che l'ambiente nel quale il lavoratore opera sia "*equo*". Nel senso "che tutti sono trattati con correttezza". D'altra parte, avendo la possibilità di scegliere, pochi opterebbero per un ambiente di lavoro "cattivo" o "compromesso". Di fatto, invece, in molti luoghi è difficile riuscire a svolgere un buon lavoro e riuscire a continuare a svolgerlo sul lungo periodo.

La ricerca di Gardner ha messo in luce tre fattori che aumentano la probabilità di un buon lavoro.

1. *Supporto verticale*: i valori e i principi operativi delle persone che stanno al vertice o vicino al vertice della piramide lavorativa. Se il vostro capo è un buon lavoratore, offre un modello di buon lavoro, si aspetta lo stesso da voi e impone sanzioni sempre più severe in caso di lavoro compromesso o cattivo; il suo esempio eserciterà una forte influenza sulla vostra etica del lavoro.
2. *Supporto orizzontale*: i valori e i modi usuali di comportamento di pari e colleghi. Anche quelli che si trovano al vostro livello, sono buoni lavoratori e inviano segnali di avvertimento quando voi (o altri) deviate da quella norma; costituiscono esempi importanti.

---

<sup>28</sup> V. GARCIA HOZ, *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.

3. *Periodiche iniezioni di entusiasmo*: in tutte le professioni ci sono ogni tanto atti di eroismo, così come richiami d'attenzione in conseguenza dell'identificazione di lavori compromessi o decisamente cattivi. I lavoratori sono fortemente influenzati da questi eventi positivi o negativi e, in particolare, dal modo in cui reagiscono gli altri.<sup>29</sup>

L'indagine condotta da Howard Gardner sul "buon lavoro" lo ha portato immediatamente a considerare un "buon cittadino". In particolare egli segnala la differenza tra una morale di vicinato, quella riferibile alle relazioni personali, e un'etica pubblica, più esposta alla vicissitudini culturali e sociali delle comunità nelle quali si vive e si lavora. Basta pensare alle recenti vicende giudiziarie relative alla diffusione di fenomeni corruttivi, per segnalare una deriva negativa.

La distinzione emersa fra "moralità di vicinato" ed "etica dei ruoli" assume questo significato. «In quanto esseri umani che vivono in certi contesti, ci si aspetta da noi che ci comportiamo in modo moralmente corretto, e lo stesso ci aspettiamo dagli altri. Questo è il significato di essere una persona buona. Come professionisti ci si aspetta da noi, e noi ci aspettiamo da altri che occupano ruoli professionali, un comportamento eticamente corretto. Questi due "sapori di bontà" riflettono meccanismi che ora si pensa stiano alla base di tutta la varietà del comportamento morale: uno, più automatico e intuitivo, può governare la moralità di vicinato; l'altro, soggetto a una riflessione cosciente, è più pertinente per i nostri ruoli di lavoratori e di cittadini».

L'indicazione che emerge dalle ricerche condotte da Gardner, Garcia Hoz e da molti altri studiosi, anche italiani, tende a confermare l'assunto che le caratteristiche che descrivono un "buon" lavoratore tendono a identificarsi con quelle che caratterizzano un "buon" cittadino. La sintesi che nell'Ottocento ne dava S. Giovanni Bosco era quella di un "onesto cittadino": il lavoratore eticamente corretto per ciò stesso diventava un "buon" cittadino. Sembra che oggi si dia poco peso a questa constatazione perché si centra una valutazione della cittadinanza soprattutto su competenze strumentali come leggere, scrivere e far di conto, in altre parole sulle hard skill generiche. Si perde di vista il carattere formativo della persona e del cittadino a partire dal processo formativo del lavoratore, che include inevitabilmente la considerazione delle soft skill, ma anche identità ed etica professionale. E questa ultima deve essere considerata nella sue articolazioni fondamentali: etica verso se stessi e la propria famiglia; etica nei riguardi dell'istituzione nella quale si opera; etica nei riguardi della propria attività lavorativa; nei riguardi dei propri colleghi; nei riguardi degli interlocutori, soprattutto nelle professioni a carattere sociale e/o assistenziale.

---

<sup>29</sup> H. GARDNER, o.c., p. 97.

## 6. Per un'etica professionale oggi

La questione, dunque, che sollecita le istituzioni formative è individuare modalità d'azione che manifestino maggiore incisività nel promuovere una crescita che integri le competenze professionali personali con la loro componente etica, quale oggi viene richiesta dai contesti lavorativi. Anche la descrizione delle competenze sviluppata in sede europea è sempre messa in relazione all'autonomia e responsabilità personali, che ne stanno al fondamento. Esiste infatti il pericolo di una condizione giovanile che non si confronta con la necessità, per vivere con dignità, di condurre con senso di responsabilità le varie possibilità lavorative che si sperimentano, per quanto esse siano temporanee e non sempre soddisfacenti. Il rimanere ancorati alla propria famiglia può non permettere di aprirsi al mare aperto, affrontare le incertezze e le sfide della situazione incerta nella quale si vive. C'è sempre un porto sicuro, e questo è un bene, ma esso non può costituire un alibi per non avventurarsi nella vita senza facili coperture assicurative. Soprattutto non favorisce una responsabilità progettuale e realizzativa della propria identità professionale segnata da un carattere etico adeguato.

Approfondire dunque la questione della Formazione Professionale in ambito etico esige in primo luogo chiarire un possibile equivoco evocato da Antonio Da Re: pensare che l'etica professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. In realtà la dimensione etica caratterizza il lavoro in quanto tale e non solo alcune professioni.<sup>30</sup> Tanto più che anche i cosiddetti professionisti sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazione di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di etica professionale secondo un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni, né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività. Un approccio che oggi appare ricco di potenzialità teoriche e di possibili applicazioni formative è quello che si ispira all'impianto aristotelico, in quanto esso collega la realtà dell'agire umano allo sviluppo di un organismo virtuoso.

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori costruendo, giu-

---

<sup>30</sup> A. DA RE, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In A Da Re, *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

sti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle imprevedute, ad agire con onestà. [...] Dall'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».<sup>31</sup> Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo. Prosegue Da Re: «Ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività.»<sup>32</sup>

In molti casi oggi ci si trova di fronte a una sfida analoga a quella che a suo tempo don Bosco dovette affrontare a favore dei giovani reclusi presso le carceri torinesi: come costruire o ricostruire un lavoratore dotato di una adeguata etica professionale. Egli scrisse a questo proposito, descrivendo gli inizi della sua attività con i giovani dimessi dalle carceri: «Fu allora che toccai con mano, che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano a una vita onorata, dimenticando il passato, divenivano buoni cristiani e onesti cittadini». Tre elementi sembrano essenziali in questo cammino evocato da don Bosco: a) la relazione personale avviata e basata su una fiducia reciproca; b) l'accompagnamento protratto nel tempo verso una realtà esistenziale materiale e spirituale rinnovata; c) la cura per inserirli in maniera valida e produttiva nel tessuto sociale e lavorativo. Tali riferimenti vanno riletti come elementi che dovrebbero caratterizzare ciò che nella pratica educativa appare centrale: tramite la presenza costante in mezzo ai giovani, l'educatore o il gruppo degli educatori attiva, sostiene e orienta con loro un sistema di relazioni che costituisce la base fondamentale per promuoverne la crescita personale, etica, culturale, sociale, professionale. In altre parole costruire una comunità nella quale si possa sperimentare l'accompagnamento personale in un cammino di costruzione del proprio carattere e della propria saggezza pratica, cioè dei fondamenti di un'etica professionale che si possa incarnare nel contesto lavorativo attuale.<sup>33</sup>

<sup>31</sup> *Ibidem*, p.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.

<sup>33</sup> O. HÖFFE, *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016.

## Capitolo 2

# La domanda di sviluppo delle competenze personali generali proveniente dal mondo dell'educazione e della formazione

---

Non solo il mondo del lavoro sollecita lo sviluppo di competenze personali generali, anche quello della ricerca pedagogica contemporanea mette in luce un quadro di competenze da promuovere in ambito educativo che è del tutto coerente con il quadro delle soft skill professionali. Non solo, emerge con sempre più chiarezza come al centro di questo insieme di competenze stia il carattere della persona e la sua capacità di giudizio prudentiale.<sup>34</sup> Nella prospettiva adottata da questa indagine ciò sta a indicare la capacità di autodeterminazione e di autoregolazione non solo nello studio e nel lavoro, ma anche nella vita quotidiana. I più recenti contributi della psicologia dello sviluppo evidenziano il radicamento di tali capacità nell'essere in grado di governare se stessi fin dal periodo della scuola dell'infanzia. Si tratta di quelle competenze che sono state definite funzioni esecutive fondamentali. Viene anche rivalutata la prospettiva elaborata da John Dewey sulla necessità che tali competenze siano tra loro integrate in modo da costituire quello che tradizionalmente veniva denominato un "organismo virtuoso".

### 1. Quali competenze generali promuovere nel contesto delle azioni educative e formative?

Abbiamo considerato quali soft skill vengano sollecitate nei vari contesti sia lavorativi, sia di vita adulta. Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati dal 2000 in poi hanno esaminato in concreto una serie di disposizioni personali, denominate abitudini della mente (*habits of mind*), che sembrano influire non solo sulla competenza d'apprendimento dello studente, ma anche più generalmente sul suo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale.<sup>35</sup> Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere, gestire l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (meta-cognizione), impegnarsi per l'accuratezza, fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere

<sup>34</sup> O. HÖFFE, *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016.

<sup>35</sup> I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: A.L. COSTA - B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Molte di queste disposizioni coincidono con le soft skill evocate dalla ricerche sulla domanda di una Formazione Professionale adeguata alle condizioni attuali e soprattutto future del mondo del lavoro. Esaminiamo le più evidenti e significative, riportando la descrizioni che ne fanno gli Autori, con qualche minimo adattamento.

**La persistenza** viene descritta in questa maniera. Le persone efficaci rimangono su un compito fino a che è completato. Non interrompono con facilità. Sono capaci di analizzare un problema, e sviluppano un sistema, una struttura, o una strategia per affrontarlo. Dispongono di un repertorio di strategie alternative per risolvere problemi, e lo impiegano tutto. Raccolgono prove per dimostrare che la loro strategia di soluzione di problemi sta funzionando, e se una strategia non funziona, sanno come tornare indietro e tentarne un'altra. Riconoscono quando una teoria o un'idea deve essere rigettata e un'altra impiegata. Posseggono metodi sistematici per analizzare un problema, che includono sapere come cominciare, quali passi devono essere eseguiti, e quali dati è necessario produrre o raccogliere. Poiché sono in grado di sostenere nel tempo l'impegno connesso a un processo di soluzione di problemi, si trovano a loro agio con situazioni ambigue.

**Gestire l'impulsività.** Le persone che risolvono i problemi in maniera efficace sono avvedute: pensano prima di agire. Costruiscono intenzionalmente una visione di un prodotto, di un piano d'azione, di un obiettivo, o di una meta prima di cominciare. Cercano di chiarificare e comprendere le direzioni, sviluppano una strategia per accostarsi a un problema, e si trattengono dall'esprimere immediatamente giudizi di valore su un'idea prima di comprenderla fino in fondo. Le persone riflessive considerano le alternative e le conseguenze di alcune possibili direzioni prima di intraprendere l'azione. Riducono il bisogno di procedere per tentativi ed errori raccogliendo informazioni, prendendo tempo per riflettere su una risposta prima di darla, assicurandosi di comprendere le direzioni, e ascoltando punti di vista alternativi.

**Impegnarsi per l'accuratezza.** Le persone che apprezzano l'accuratezza, la precisione, e la professionalità dedicano tempo a verificare attentamente il loro prodotto. Rivedono le regole che devono rispettare, rivedono i modelli e le visioni da seguire, e rivedono i criteri da applicare per avere conferma che il loro prodotto finito soddisfa pienamente i criteri. Le persone che amano il lavoro di buona fattura sanno che si può perfezionare continuamente la propria abilità impegnandosi a conseguire gli standard più elevati possibili e cercando di apprendere continuamente come concentrare tutte le energie per realizzare un compito. Queste persone sono orgogliose del loro lavoro, e desiderano l'accuratezza quando dedicano tempo a controllare i loro prodotti. La capacità di fare le cose a regola d'arte include esattezza, precisione, accuratezza, correttezza, lealtà, e fedeltà. Per alcune persone il lavoro di buona fattura esige una rifinitura continua.

**Ascoltare con comprensione ed empatia.** Le persone altamente efficaci dedicano una quantità indefinita di tempo e di energia all'ascolto. Qualche psicologo crede che la capacità di ascoltare gli altri, cioè entrare in empatia con loro e comprendere il loro punto di vista, sia una delle espressioni più alte di comportamento intelligente. Saper parafrasare le idee che un'altra persona esprime, scoprire gli indicatori dei suoi sentimenti o dei suoi stati emotivi nel linguaggio orale e del corpo (empatia), ed esprimere in maniera accurata i suoi concetti, le sue emozioni, e i suoi problemi sono tutti indicatori del comportamento di ascolto. Le persone con questa disposizione della mente sono in grado di vedere le differenti prospettive degli altri. Prestano gentilmente attenzione all'altra persona dimostrando 'comprensione di' ed empatia per un'idea o un'emozione parafrasandola in modo accurato, costruendo su di essa, chiarificandola o dandone un esempio. Spesso diciamo che stiamo ascoltando, ma in realtà stiamo ripetendo nella nostra testa quello che siamo pronti a dire appena il nostro interlocutore ha finito.

**Pensare in modo flessibile.** Le persone flessibili hanno una grandissima capacità di controllo. Riescono a cambiare le loro menti man mano che continuano a ricevere informazioni. Si impegnano nello stesso momento in molteplici obiettivi e attività e attingono a un repertorio di strategie di soluzione di problemi. Praticano anche flessibilità di stile, sapendo quando il pensare in maniera ampia e globale è appropriato e quando la situazione richiede precisione analitica. Creano e cercano nuovi approcci, e hanno il senso dello humor ben sviluppato. Immaginano una serie di conseguenze. Le persone flessibili possono accostarsi a un problema da una nuova angolatura utilizzando un nuovo approccio. Esse considerano punti di vista alternativi e affrontano nello stesso tempo varie fonti di informazioni. Le loro menti sono aperte al cambiamento a seguito di informazioni aggiuntive, di nuovi dati, o perfino ragionamenti che contraddicono le loro opinioni. Le persone flessibili sanno che hanno e possono sviluppare opzioni e alternative. Comprendono le relazioni strumenti-fini.

**Pensare e comunicare con chiarezza e precisione.** La raffinatezza del linguaggio svolge un ruolo critico nel migliorare le mappe cognitive delle persone e la loro abilità di pensare criticamente, che sono la base di conoscenza per l'azione efficace. Arricchire la complessità e la specificità del linguaggio produce nello stesso tempo un pensare più efficace. Il linguaggio e il pensare sono strettamente interconnessi; come le facce di una moneta, sono inseparabili. Il linguaggio confuso riflette il pensare confuso. Le persone intelligenti cercano di comunicare in maniera accurata sia in forma scritta che orale avendo cura di usare un linguaggio preciso, termini che chiariscono, e nomi, etichette, e analogie corretti. Cercano di non incappare in eccessive generalizzazioni, come di evitare distorsioni e omissioni. Al contrario, sostengono le loro affermazioni con spiegazioni, confronti, quantificazioni, ed evidenze.

**Rimanere aperti all'apprendimento continuo.** Le persone intelligenti non cessano mai di apprendere. La fiducia, insieme alla curiosità, consente loro di ricer-

care continuamente nuovi e migliori modi. Le persone con questa disposizione della mente s'impegnano sempre per fare progressi, crescere, apprendere, modificare, e migliorare se stessi. Colgono i problemi, le situazioni, le tensioni, i conflitti, e le circostanze come valide opportunità per apprendere. Resta inspiegabile il motivo per cui gli esseri umani spesso affrontano opportunità di apprendimento con paura piuttosto che con entusiasmo e curiosità. Sembra ci sentiamo a nostro agio più quando conosciamo che quando apprendiamo. Siamo portati a difendere le nostre tendenziosità, convinzioni e bagagli di conoscenze, piuttosto che ad accogliere l'ignoto, il creativo, e ciò che suscita ispirazione. Essere sicuri e chiusi ci dà tranquillità, mentre essere dubbiosi e aperti ci procura ansia. La disposizione della mente include l'umiltà di sapere che non sappiamo, che è la più alta forma di pensare che mai apprenderemo. Paradossalmente, a meno di cominciare a muoversi con umiltà, non si arriverà da nessuna parte. Come primo passo, si deve già possedere ciò che sarà la gloria suprema di tutto l'apprendimento: sapere – e ammettere – che non si sa e non si ha paura di scoprirlo.

## 2. Le disposizioni italiane per il secondo ciclo nei riguardi delle competenze generali

Nelle linee guida sull'orientamento<sup>36</sup> si afferma in generale: «Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso: orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base; attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale. L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza»<sup>37</sup>.

Nelle disposizioni ministeriali vengono così chiaramente indicate sia le cosiddette competenze trasversali, sia le competenze chiave di cittadinanza. A quest'ultimo proposito è bene ricordare come la normativa sull'obbligo di istruzione ha introdotto quelle che sono state denominate le otto competenze fondamentali di cittadinanza:

<sup>36</sup> Nota MIUR 19 febbraio 2014, prot. n. 4232: *Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. [http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf) (visitato il 30 dicembre 2016)

<sup>37</sup> Decreto Ministeriale n. 139 del 22/08/2007 - Allegato 2. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml) (visitato il 30 dicembre 2016)

imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Rileggendo la loro descrizione si trovano assonanze con le competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte in ambito europeo. Rimane utile rileggerne la descrizione.

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare** o *comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Anche in questo caso si possono notare vari collegamenti sia con le disposizioni individuate da Costa e Kallick, sia con le richieste di sviluppo di soft skill provenienti dalle ricerche relative al mondo del lavoro e del mondo adulto.

### 3. Le disposizioni italiane per il primo ciclo nei riguardi delle competenze generali

Qualcosa di analogo si può constatare prendendo in considerazione il profilo finale per competenze delineato nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*. Vengono qui selezionate le competenze trasversali che vengono citate in tale profilo.<sup>38</sup>

«Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle di diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede».

Nella successiva guida alla certificazione delle competenze ci si è posto il problema della loro valutazione ed è stata indicata una possibile metodologia.<sup>39</sup> Vengono in primo luogo citate attività di valorizzazione di quanto appreso nell'affrontare i

<sup>38</sup> [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12)

<sup>39</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2015/CM\\_certificazione\\_comp\\_primo\\_ciclo0001.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/CM_certificazione_comp_primo_ciclo0001.pdf)

cosiddetti compiti di realtà e lo sviluppo di progetti individuali o collettivi. Poi si afferma: «Compiti di realtà e progetti però hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell'allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l'alunno per arrivare a dare prova della sua competenza. Per questi motivi, per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l'alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell'insegnante e dei compagni).

Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semi-strutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

- *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;
- *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
- *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Le osservazioni sistematiche, in quanto condotte dall'insegnante, non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo: il senso o il significato attribuito dall'alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l'attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall'alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto. Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato. La valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento».

#### 4. Sulla promozione di attività di orientamento professionale nel primo ciclo di istruzione (Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado)

Gli anni della Scuola Primaria sono caratterizzati da importanti sviluppi nell'ambito delle conoscenze, abilità, competenze, interessi e valori. Dal punto di vista dell'orientamento professionale molti studiosi ne hanno dedicato il loro impegno nel delinearne le caratteristiche.

Donald Super<sup>40</sup>, nel quadro della sua visione dell'orientamento come un processo che si sviluppa gradualmente lungo il corso intero dell'esistenza, ha sviluppato un modello che descrive come i bambini sviluppano un concetto di sé inclusivo di pianificazione futura, intesa come processo decisionale circa il proprio futuro lavorativo e di prospettiva temporale. In questo processo ciascuno passa attraverso alcuni stadi e incontra impegni di sviluppo che deve affrontare, con momenti di crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento e declino, secondo nove dimensioni fondamentali. Una buona navigazione in queste dimensioni promuove nei soggetti un concetto di sé positivo circa la capacità di soluzione di problemi e di prendere decisioni. Le nove dimensioni sono: a) la curiosità che porta a desiderare maggiori informazioni; b) esplorazione, cercare e scoprire nuove informazioni circa se stessi e il mondo; c) informazioni, acquisizione di conoscenze circa il mondo del lavoro, le sue articolazioni e il modo di entrarvi; d) figure chiave, osservazione e imitazione di modelli presenti nella sua vita; e) locus of control, l'estensione dell'ambito nel quale i soggetti ritengono di essere in grado di gestire le vicende presenti e quelle future; f) sviluppo di interessi, avere consapevolezza di ciò che piace e non piace e come queste cose differiscano tra loro; g) prospettiva temporale, sviluppo di un orientamento verso il futuro nella comprensione dell'influenza del passato e del presente; h) concetto di sé, percezione soggettiva di se stessi e della propria condizione; i) pianificazione, comprensione della necessità di avere un progetto esistenziale.

Le *Linee guida per l'orientamento*, già citate, propongono vari elementi utili al fine di impostare percorsi formativi validi ai fini dell'orientamento, tra questi: «la predisposizione di un curriculum formativo unitario e verticale che, ai vari livelli realizzi azioni di orientamento in grado di recuperare il “valore” del lavoro per la persona e la “cultura del lavoro”; un insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline; l'erogazione di servizi di orientamento e di attività di tutorato e di accompagnamento; la predisposizione, da parte di ciascun Istituto, di un organico “Piano” inserito nel POF, con l'indicazione degli standard minimi di orientamento». Tra le misure utili a impostare l'attività di orientamento si indicano: a) la figura di un tutor dell'orientamento, una figura di sistema con i compiti di organizzare/coordinare le attività interne di orientamento e relazionarsi con il gruppo di docenti dedicati; organizzare/coordinare attività di orientamento mirate, sia per

<sup>40</sup> D.E. SUPER, A life span, life space approach to career development. In D. BROWN, L. BROOKS et alii (Eds.), *Career choice and development*, 2<sup>nd</sup> ed., San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp.197-261.

studenti in situazione di disagio sia per studenti “plus dotati”; interfacciarsi con continuità con gli altri attori della rete di orientamento nel territorio; b) formazione dei docenti; c) una cultura del lavoro e dell’imprenditorialità; d) sensibilizzazione/formazione dei genitori.

In questo contesto è interessante presentare quanto è stato sperimentato in Canada a proposito di orientamento professionale a livello di scuola elementare.<sup>41</sup> L’obiettivo generale delle attività di orientamento professionale a livello primario, o elementare, è quello di mettere in relazione quanto proposto nel contesto dell’attività scolastica con la vita futura degli alunni e gli obiettivi di inserimento lavorativo. Ciò può essere conseguito migliorando le loro esperienze educative e le loro prospettive di futuro lavorativo. In questa attività si intende favorire lo sviluppo della consapevolezza di sé, la promozione di atteggiamenti, abiti e competenze positive; insegnare agli studenti come collegare l’apprendimento di classe con le richieste della vita reale; aiutare gli studenti nel far crescere un senso di affiliazione ed empatia con gli altri, nel potenziare la loro capacità di prendere decisioni riguardanti il loro futuro professionale.

A ciò si aggiunge il fornire in maniera progressiva appropriate informazioni su possibili carriere professionali e lo scoraggiare premature chiusure circa le proprie scelte future. In altre parole si tratta di aiutare i soggetti a sviluppare conoscenze, abilità, motivazioni e competenze che possano aiutare nelle classi seguenti quando si dovranno prendere decisioni impegnative circa il proprio futuro di studio e di lavoro.

Quanto alla scuola media o secondaria di primo grado si ha un interessante studio condotto negli Stati Uniti d’America. In esso si individua circa l’orientamento professionale da promuovere la valorizzazione di apporti dei vari studiosi nella direzione dello sviluppo di competenze effettive nel sapersi adattare progressivamente alle circostanze in vista di una prospettiva futura, nel sapere gestire se stessi nel costruire una propria identità professionale. Si giunge alla conclusione che i giovani devono sapersi prendere in carico le proprie vite e diventare autori del loro sviluppo. In altre parole, esser capaci di impegnarsi nel presente e proiettarsi verso il futuro in modo coerente e chiaramente intenzionale, in modo da realizzare personalmente obiettivi validi nel breve e nel lungo termine. Essi sviluppano così una narrazione di sé coerente con un progetto di senso e prospettiva esistenziale.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> A.M.J. WELDE, K.B. BERNES, T.N. GUNN, S.A. ROSS, Career education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives, *Journal of Career Development*, 2016, 43, 5, 426-446.

<sup>42</sup> R.T. LAPAN, et alii, Infusion career development to strengthen middle school English Language Arts Curricula, *The Career Development Quarterly*, 64, 2016, pp. 126 -139.

## 5. La radice delle competenze personali generali e delle soft skill richieste dal mondo del lavoro: le funzioni esecutive a livello di Scuola dell'Infanzia e di Primaria

Terrie Moffit, 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 autocontrollo 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 constatata nel caso di due fratelli gemelli.<sup>43</sup> In particolare, la studiosa ha osservato che bambini con minori capacità di autoregolazione avessero maggiori probabilità di diventare adolescenti fragili, 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 e accademico e soddisfazione esistenziale.

George McCloskey in vari studi ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate "funzioni esecutive", cioè funzioni di governo di sé.<sup>44</sup> Dopo aver esaminato una 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. Tale 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. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.<sup>45</sup>

Russel A. Barkley<sup>46</sup> ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo

<sup>43</sup> Sono varie le pubblicazioni della Moffit, tra queste si può citare lo studio: T. MOFFIT et alii, A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 2011, 108, 7, February, 2693-2698. Delle conferenze dà conto a esempio la rivista on line *Observer APS* del maggio 2015.

<sup>44</sup> G. MCCLOSKEY, L.A. PERKINS, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013.

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp.8-9.

<sup>46</sup> R.A. BARKLEY, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

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». <sup>47</sup> 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. <sup>48</sup>

Nel quadro della nostra esplorazione sullo sviluppo delle competenze personali generali 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, educatori e docenti.

Sulla base dell'analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili a livello internazionale emergono come essenziali otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé.

- *Controllo dell'impulsività*: capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>48</sup> *Ibidem*, pp. 177-179.

stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica “no”, “basta questo”.

- *Controllo dell’attenzione*: capacità di gestione dell’attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.
- *Controllo delle emozioni*: loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. È capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come labilità emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.
- *Flessibilità*: gestione di sé nel riuscire a spostare l’attenzione, il comportamento, l’impegno da un ambito all’altro; capacità di passare da una prospettiva all’altra, da un argomento all’altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d’animo, desideri e interessi.
- *Memoria di lavoro*: capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.
- *Pianificazione*: 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.
- *Organizzazione*: 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 approcciassero ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni.

A queste fondamentali funzioni esecutive è utile, da un punto di vista educativo, includere un’ottava competenza, tenendo conto della crescita successiva del soggetto e dell’indicazione di Gerge McCloskey circa lo sviluppo delle funzioni esecutive dall’ambito intrapersonale a quello interpersonale.

- *Relazionarsi*: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

## **6. Sulla complessità e dinamica di sviluppo e di intreccio tra loro delle soft skill: l'esempio della concentrazione sul lavoro e del governo delle emozioni**

Per chiarire ulteriormente il fatto che le stesse soft skill debbano integrarsi tra loro oltre che con le stesse hard skill, consideriamo due delle funzioni esecutive sopra citate nella prospettiva di un loro sviluppo lungo tutto il corso della vita: la gestione dell'attenzione e il governo delle emozioni.

Sia nello studio, sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana 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».<sup>49</sup> 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 studio 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 in particolare dagli strumenti di comunicazione digitale.

Un ulteriore elemento emerge dal quadro finora delineato: sia le competenze strategiche individuate per adolescenti e giovani, sia le funzioni esecutive considerate prevalentemente per bambini e ragazzi non sono qualità personali separate, ma tendono a influirsi reciprocamente e per dirla con John Dewey 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».<sup>50</sup>

<sup>49</sup> M. POSNER, M. ROTHBART, Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 2007, 50, pp. 1-27.

<sup>50</sup> D. GOLEMAN, *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, Milano, BUR, 2013, pp. 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».<sup>51</sup>

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».<sup>52</sup> 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. Questa è una delle cosiddette funzioni esecutive che vanno esaminate già nella Scuola dell'Infanzia al fine di promuovere un adeguato sviluppo nel tempo. Per contrasto si può prendere in considerazione quanto nel 2011 ha segnalato l'indagine dell'Unione Europea sulla 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.<sup>53</sup>

Quanto al governo delle emozioni può essere preso in considerazione quanto Giacomo Rizzolatti scriveva recentemente su *IlSole24Ore*.<sup>54</sup> 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'emopatia, 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 skill citano proprio lo svilup-

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 23-24.

<sup>52</sup> P. LEGRENZI, C. UMILTÀ, *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 73-74.

<sup>53</sup> <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2016>.

<sup>54</sup> G. RIZZOLATTI, Specchio a più dimensioni, *IlSole24Ore*, 15 maggio 2016, p. 27.

po 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.

La questione del governo delle emozioni è tuttavia assai più complessa. Le ricerche in merito degli anni novanta del secolo passato sono state ben riassunte in un volume di Daniel Goleman assai noto.<sup>55</sup> Egli premetteva alla sua trattazione la constatazione che una serie di dati sociali riscontrati in vari paesi, soprattutto dell'area più economicamente sviluppata, ha messo in risalto: «La necessità di insegnare ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale – le capacità fondamentali del cuore. [...]. Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni. Le nuove scoperte scientifiche sono incoraggianti. Ci assicurano che se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e stabilire legami sociali – in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva – potremo sperare in un futuro più sereno».<sup>56</sup>

Mayer e Salovey<sup>57</sup>, dal canto loro, definiscono l'intelligenza emotiva sulla base di quattro livelli di competenza crescente: «L'abilità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere una emozione; l'abilità di accedere e/o generare sentimenti quando essi facilitano il pensiero; l'abilità nel capire una emozione e di comprendere la conoscenza emozionale; l'abilità di regolare una emozione in maniera da promuovere la crescita emozionale e intellettuale»<sup>58</sup>. In genere si distinguono cinque componenti fondamentali tra loro strettamente interconnesse. In primo luogo entra in gioco la conoscenza delle proprie emozioni. Non si tratta solo di saper distinguere le diverse emozioni che possiamo provare, positive (come la gioia) o negative (come la tristezza), bensì di saperle riconoscere in noi quando queste si presentano. Collegato a questa consapevolezza sta il controllo delle proprie emozioni. Come è ovvio la capacità di controllare e canalizzare positivamente le proprie reazioni emozionali presuppone quella già ricordata di saperle riconoscere in noi quando si manifestano. Tra queste capacità di controllo si possono ricordare la capacità di calmarsi, di liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità.

Questa capacità è a sua volta relazionata con la capacità di motivare se stessi e di mantenere vive le proprie motivazioni. La capacità di controllare e canalizzare le proprie emozioni per raggiungere un obiettivo costituisce una base indispensabile per concentrare la propria attenzione e per motivare e gestire la propria attività sia fisica, sia pratica, sia intellettuale. Passando a considerare le competenze di natura

<sup>55</sup> D. GOLEMAN, (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 8-9.

<sup>57</sup> J.D. MAYER, P. SALOVEY, What is emotional intelligence? In: P. SALOVEY, J.D. SLUYTER (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 10.

sociale, emerge la capacità di riconoscere le emozioni altrui. L'empatia, cioè la capacità non solo di riconoscere ma anche di entrare in sintonia con le emozioni altrui, assume un ruolo essenziale nello sviluppo delle nostre competenze relazionali. Infine, occorre tener conto della capacità di gestire validamente le relazioni sociali e in particolare di gestire positivamente non solo le proprie emozioni, ma anche quelle che si è in grado di riconoscere negli altri.

È abbastanza evidente come questa qualità umana entri in gioco in buona parte delle competenze personali che sono state evidenziate dalle indagini sulle soft skill 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. Le richieste 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. D'altra parte ciò deriva da processi educativi e formativi di lungo respiro. Infatti si tratta di una delle dimensioni fondamentali di ogni pratica pedagogica.

I due esempi proposti indicano come lo sviluppo delle cosiddette soft skill professionali, o competenze professionali personali generali richieste dal mondo del lavoro, tende a identificarsi con lo sviluppo di dimensioni fondamentali di una persona in grado di auto-dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze strategiche, che la caratterizzano, hanno la loro radice nelle funzioni esecutive ma, senza un percorso formativo continuo e sistematico, esse possono rimanere poco sviluppate o addirittura risultare gravemente carenti. La conseguenza è che ne risente la stessa occupabilità del soggetto: sia in quanto sufficientemente pronto a entrare nel mondo del lavoro sia, soprattutto, in grado di restarvi in presenza di difficoltà, turbolenze o cambiamenti profondi. L'attenzione alla dimensione educativa e formativa in questo ambito diventa così una componente fondamentale dell'orientamento professionale considerato soprattutto nella versione *career education* nella versione sopra delineata.

## Capitolo 3

### Un approfondimento del concetto di competenza personale generale o *soft skill*

---

La centralità delle competenze personali generali nei processi educativi e formativi messa in luce dagli apporti precedentemente evocati impone un approfondimento del concetto di *soft skill*. Ciò verrà fatto sul piano terminologico, su quello filosofico, su quello psicologico, su quello tipicamente professionale. Ci si avvarrà di alcuni contributi fondamentali che, nella linea concettuale a suo tempo elaborata da Aristotele, considerano le virtù come competenze fondamentali nel condurre una vita buona sul piano etico e valida ed efficace sul piano professionale. Tra questi un posto privilegiato spetta a John Dewey. Vengono anche valorizzati al fine di chiarire ulteriormente l'approccio al concetto di competenza adottato alcuni apporti significativi, come quelli di George Bateson, di Ron Ritchhart, di Arthur Costa e Bena Kallick e di Charles Duhigg. Infine, verranno presentati ed esaminati alcuni quadri di riferimento generali per una elencazione di *soft skill* richieste dal mondo del lavoro.

#### 1. Una prima chiarificazione terminologica

Come abbiamo accennato precedentemente, molte ricerche mettono in rilievo l'importanza nel processo formativo diretto al potenziamento della persona nello sviluppo delle *soft skill* e di quelle denominate *soft skill* generiche. Studi recenti hanno evidenziato in questa stessa prospettiva come la principale causa di perdita del lavoro riscontrabile in Europa sia da attribuire alla carenza di alcune competenze personali, non riferibili direttamente alle competenze tecniche possedute con riferimento diretto al posto di lavoro.<sup>59</sup> Tra queste si citano frequentemente: difficoltà di adattamento ai nuovi contesti organizzativi e produttivi; difficoltà di entrare in sintonia lavorativa con colleghi e/o con coordinatori del lavoro; carenza di significatività personale del ruolo da assumere nel contesto aziendale. Sembra da quanto descritto da queste analisi che le inadeguatezze riguardino soprattutto qualità personali che possono essere ricondotte al carattere stesso delle persona. Tuttavia, altre indagini hanno evidenziato un peso da attribuire in queste situazioni alle cosiddette *hard skill* generiche. È bene quindi approfondire i concetti implicati, cercando in

---

<sup>59</sup> Si possono citare le relazioni sviluppate nel corso del seminario internazionale di studio promosso dall'Università di Bologna nell'ambito dell'Alma Laurea a Bertinoro tra il 18 e il 19 di novembre 2015 e dedicato a *Soft skills and their role in employability*.

primo luogo di favorire una interpretazione della locuzione inglese “skill” rispetto a quelle italiane di “abilità” e di “competenza”.

Non è il caso di sviluppare una indagine lessicale troppo puntuale e dettagliata. Ciò che è importante in questa occasione è chiarire in quale prospettiva semantica verrà sviluppata la nostra indagine. La distinzione molto spesso evocata in sede europea tra conoscenze, abilità e competenze non include un’analisi del significato specifico di “skill”, anche perché quest’ultimo lemma viene spesso tradotto sia come abilità, sia come competenza. In realtà sembra proprio che esso possa collocarsi a un livello intermedio in quanto comporta nel più diffuso suo utilizzo un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti in vista prevalentemente di attività di tipo lavorativo e/o professionale. Tuttavia, lo sviluppo degli studi dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha insistito sul concetto di *life skill* come insieme di: «Abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana». <sup>60</sup> Di conseguenza in tale prospettiva vengono evocate: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e dello stress, pensiero critico e creativo, prendere decisioni, risolvere problemi, relazioni e comunicazioni efficaci, empatia. È vero che lo studio si riferisce direttamente all’educazione scolastica, ma la prospettiva riguarda il benessere futuro della persona sia come cittadino, sia come lavoratore. <sup>61</sup>

In questo quadro è sembrato utile utilizzare quasi come sinonimi le espressioni linguistiche “skill” e “competenze”, anche se molti insistono per vedere il concetto di competenza più generale e inclusivo di quello di *skill*. In effetti anche l’espressione italiana “competenza” può assumere in molti contesti un significato più direttamente pratico-operativo, avvicinandosi al concetto di abilità, mentre altrettanto spesso essa viene usata in maniera più complessa, come nella definizione seguente: “capacità di mobilitare e integrare le proprie risorse interne (conoscenze, abilità e atteggiamenti) e quelle esterne disponibili (strumenti, persone, contesti) per affrontare situazioni sfidanti”. In quest’ultima accezione vengono evocate anche quelle che nella prospettiva aristotelica si possono denominare le competenze nel pensare e cioè: sapienza, scienza, intelligenza, saggezza pratica, tecnica.

Al fine di evitare equivoci sarà, quindi, utile, quando opportuno, oggettivare il sostantivo competenza, in modo di facilitarne l’interpretazione. Ciò vale anche per il parallelo sostantivo “skill”. Così si parlerà di competenze personali in relazione al termine inglese “soft skill”, competenze culturali e tecnologiche in relazione al termine “hard skill generiche”, competenze tecnico-pratiche per il termine inglese “hard skill specifiche”. Per una più puntuale interpretazione di questa impostazione può essere utile considerare quanto esplicitato nel precedente capitolo.

Quanto all’espressione “soft skill”, essa è stata definita in varie maniere, anche se abbastanza assimilabili nella sostanza. Ad esempio Ciappei e Cinque ne citano

<sup>60</sup> C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 161.

<sup>61</sup> OMS, *Skills for Life*, Genève, 1993.

alcune. «Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche. Le *soft skills* aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana». <sup>62</sup> «Le *soft skills* sono tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mondo del lavoro, ma anche a scuola e in altri ambiti. [...] Le *soft skills* sono predittive di successo nella vita [...] e per questo motivo dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione». <sup>63</sup> Viene anche riferita l'opinione di Knight e Page secondo cui si tratta di un mix di disposizioni, attributi e pratiche, tipicamente "non determinate" o determinabili, che richiedono tempo per formarsi, essendo il prodotto di anni. Inoltre possono essere rilevate solo attraverso le prestazioni che ne rappresentano la manifestazione esterna. Queste possono variare a seconda dei contesti e quindi la loro identificazione esige la considerazione di una molteplicità di manifestazioni. <sup>64</sup>

Nel seguito della nostra indagine sarà sempre più chiaro il significato che sembra più utile e fondato attribuire sia al termine competenze personali, sia a quello *soft skill*, in quanto ci sia appoggerà a un concetto ormai ben identificato sia nell'ambito psicologico, sia in quello pedagogico: il concetto di disposizione interna stabile.

## 2. L'apporto di John Dewey alla definizione di competenze personali generali in vista del mondo del lavoro

Nel 1922 John Dewey descriveva il carattere di una persona come un'interpenetrazione dei suoi abiti, cioè delle sue disposizioni interne stabili, intese queste ultime come un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento; non singoli comportamenti specifici, né insiemi sconnessi di prestazioni. <sup>65</sup> Tale interpenetrazione non è mai totale. Essa è più marcata nei caratteri in quelli che chiamiamo caratteri forti. D'altra parte tale integrazione è una costruzione, più che un dato di fatto. «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» <sup>66</sup>. Dewey se la prende anche con gli psicologi del tempo affermando che, a proposito

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 137.

<sup>64</sup> P. KNIGHT, A. PAGE, *The assessment of "wicked" competences*.

Cfr: [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-\(2007\)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-(2007)-The-assessment-of-wicked-competences.pdf) (visitato il 31 dicembre 2015).

<sup>65</sup> J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958 (orig. 1922), pp.38-42.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 38

del concetto di *habit*, si deve: «Protestare contro la tendenza nella letteratura psicologica a limitarne il significato alla ripetizione». <sup>67</sup> L'equivoco deriva dalla possibile interpretazione della parola inglese *habit*, sia come abitudine acquisita per pura ripetizione, sia come disposizione interna. Quest'ultima è evocata da Dewey in questo modo: «essa suggerisce qualcosa di latente, di potenziale qualcosa che esige uno stimolo esterno coerente per diventare attivo [...] una predisposizione a strade o modi di rispondere, non a particolari atti. [...] Significa volontà» <sup>68</sup>.

I concetti di abito e di carattere erano già stati valorizzati da Dewey nel 1910 sviluppando il capitolo di *Democrazia ed educazione*, che tratta dell'educazione morale. Ma nel 1922 egli stava delineando una prospettiva, che si intrecciava fino a identificarsi con una visione sociale nell'educazione del carattere, per cui poteva affermare che le: «Caratteristiche personali sono funzione delle istituzioni sociali». Per cui, se si vuole cambiare il carattere di una persona, occorre cambiare i suoi abiti e questo non lo si può fare direttamente, bensì indirettamente cambiando le condizioni nelle quali egli opera. Nella *Presentazione* della traduzione dell'opera, Lamberto Borghi mette in luce alcuni dei limiti dell'impostazione di Dewey, soprattutto nei riguardi di una psicologia della personalità, limiti evidenziati a suo tempo già da Gordon Allport, e che si riferiscono a una scarsa considerazione dell'organismo umano visto non solo nel suo dinamismo sotto l'impulso dell'esperienza, ma anche nella sua stabilità e nella sua intimità profonda. <sup>69</sup>

Nell'ultimo capitolo di *Democrazia ed educazione* <sup>70</sup>, dedicato alle «Teorie della morale», Dewey in primo luogo evidenzia i pericoli di un dualismo che separa tra loro fattori interiori della vita morale, come disposizioni interne e motivi profondi, e comportamenti esterni e conseguenze delle azioni. Alla moralità delle “buone intenzioni”, della buona disposizione non può essere contrapposta una morale edonista o utilitarista, che dà valore solo a ciò che l'uomo fa, alle conseguenze che egli suscita. Né vale il compromesso incoerente spesso presente nella scuola. «Da una parte si esaltano certe disposizioni interiori [...]. Ma poiché, d'altra parte, certe cose vanno fatte per soddisfare le convenienze e le esigenze altrui, si insiste molto affinché certe cose siano fatte, indipendentemente [...] dal quadro di pensieri o di desideri in cui si attua[no]». <sup>71</sup>

<sup>67</sup> Per questo è stato poco funzionale a una chiarificazione del pensiero di Dewey tradurre sistematicamente nelle traduzioni italiane il termine “habit” con abitudine; come, e in questo caso era un vero errore, tradurre il termine “attitude” con abitudine invece che con atteggiamento.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>69</sup> L. BORGI, *Introduzione*, in J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, pp. VII-XIV.

<sup>70</sup> Utilizzo la traduzione di *Democracy and Education* curata da Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Paduano nel 1949, rielaborata nel 1965 e contenuta in: DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979. Tuttavia ho apportato alcune minori variazioni, di cui la principale sta nell'aver tradotto il termine «habit» con «abito» e non con «abitudine», in quanto quest'ultimo termine mi è apparso impreciso, mentre il primo appartiene alla tradizione morale a cui si rifà l'Autore.

<sup>71</sup> *Ibidem*, pp. 446-447.

L'unità che deve essere sviluppata tra pensieri, disposizioni interne, intenzioni, azioni e comportamenti esterni trova radici ancora più vaste nella persona in quanto: «La morale riguarda l'intero carattere, e tutto il carattere si identifica con l'uomo in tutto il suo complesso e nelle sue manifestazioni concrete». D'altra parte: «Quanto all'agire, moralità e socialità si identificano». Infatti: «La morale comprende tutti quegli atti che riguardano le nostre relazioni con gli altri. Essa cioè potenzialmente include tutti i nostri atti, anche se la loro portata sociale non è stata tenuta presente al momento dell'esecuzione. Infatti ogni nostro atto, in virtù del principio dell'abito, modifica la disposizione e crea una specie di inclinazione e di desiderio. Ed è impossibile dire quando l'abito così rafforzato può avere un'influenza diretta e percepibile sulla nostra associazione con altri. Alcuni tratti del carattere hanno una connessione così evidente con le nostre relazioni sociali che li chiamiamo per eccellenza "moralì", come la sincerità, l'onestà, la castità, l'amabilità, ecc. Ma questo significa soltanto che essi, in confronto ad altri atteggiamenti, sono centrali, vale a dire determinano altri atteggiamenti».<sup>72</sup>

Precedentemente egli aveva affermato che: «Lo sviluppo nei giovani del comportamento e delle disposizioni necessarie alla continuità e al progresso di una società non può avere luogo con la comunicazione diretta delle credenze, emozioni, conoscenze. [...] La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono».<sup>73</sup> Ciò non vuol dire però, che la conoscenza non abbia un suo ruolo essenziale. Infatti: «L'educazione morale nelle scuole è praticamente un caso disperato, se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere». Il nodo del problema sta nel fatto che la conoscenza morale non può essere acquisita solo tramite libri e lezioni scolastiche e manifestata come risposta alle interrogazioni dei docenti. In questo caso, infatti, l'unica condotta che si saprà collegare al sapere sarà il "ripetere affermazioni a richiesta altrui" e questa "conoscenza" non avrà molta influenza sulla vita extra-scolastica. «In verità, il problema dell'educazione morale nelle scuole si identifica col problema dell'acquisto del sapere, di un sapere connesso col sistema degli impulsi e degli abiti». Lo sviluppo argomentativo dell'opera si basa in gran parte sull'assunto: «[...] che le qualità della mente [...] sono tutte qualità intrinsecamente morali. La larghezza di idee, l'unità di vedute, la sincerità, l'ampiezza di orizzonte, l'andare in fondo alle cose, l'assumere la responsabilità nello sviluppare le conseguenze delle idee accettate, sono tratti morali».<sup>74</sup>

Dewey ricorda inoltre come nel pensiero greco già si era affermato: «[...] che

<sup>72</sup> *Ibidem*, pp. 456-457.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>74</sup> *Ibidem*, pp. 454-455.

l'uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina. La conoscenza del bene non era una cosa da ricavare dai libri o dagli altri, ma si otteneva attraverso una prolungata educazione. Era la grazia culminante di una matura esperienza di vita». In coerenza con la sua impostazione pedagogica egli aggiungeva che: «[...] è una conoscenza di prima mano imposta dall'esperienza che influisce sulla condotta in modi significativi».<sup>75</sup> Lo sviluppo di un abito morale implica la generazione e la crescita sia di una disposizione interna, sia di un desiderio interiore che influenzano la condotta morale della persona in ogni circostanza della vita. D'altra parte il contesto sociale e di vita influiscono in maniera decisiva sullo sviluppo di queste disposizioni. Di qui la necessità di costruire nelle istituzioni educative una vera vita di comunità, nella quale sperimentare motivi e significati morali e nella quale esercitarsi nello sviluppo di comportamenti con questi coerenti.

Da questa ricostruzione del pensiero di Dewey deriva anche l'esigenza che nell'ambito della preparazione a entrare nel mondo del lavoro si prendano in seria considerazione quegli abiti o disposizioni interiori stabili che, soprattutto oggi segnano qualità indispensabili del carattere del futuro lavoratore.

## **7. Una rivisitazione dei concetti di competenza, di disposizione interna stabile e di abito**

Tra la fine degli anni novanta del secolo passato e gli anni duemila nella riflessione pedagogica statunitense si riaffaccia la considerazione del concetto di disposizione evocato da John Dewey. Si parla così di disposizioni della mente o di abiti intellettuali.

In una prospettiva di natura cognitiva Ron Ritchhart ha parlato di carattere intellettuale.<sup>76</sup> In questo egli evoca il concetto di carattere suggerito da Dewey e insieme preferisce parlare di disposizioni piuttosto che di abiti. A questo proposito egli cita Dewey: «Ma 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».<sup>77</sup>

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 454.

<sup>76</sup> R. RITCHHART, *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey Bass, 2002.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 19.

In generale, la parola disposizione evoca inclinazione, *mindset*, tendenza, propensione, predilezione, capabilità, potenzialità, proclività, ecc. Molti si sono impegnati nel cercare una definizione di disposizioni, soprattutto di disposizioni mentali. Arthur L. Costa e Bena Kallick sulla base dell'impianto di Ritchhart hanno espresso ed esaminato questa definizione di disposizione: «Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall'essere attivati automaticamente.<sup>78</sup> Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratiche 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».<sup>79</sup>

I vari passaggi della definizione vengono poi esaminati con più attenzione. In primo luogo si precisa che le disposizioni sono acquisite, non date (anche se una 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 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.

Ci si può chiedere qual è la differenza tra disposizione interna stabile e abito operativo. In generale si può affermare che per lo sviluppo di un abito occorre che preesista un livello adeguato di disposizione di sostegno. Scegliere di agire in coerenza con un quadro di riferimento concettuale ed esperienziale implica un orientamento o predisposizione positiva verso tale modalità d'azione. D'altra parte l'agire ripetuto, che deriva dalla disposizione interna, soprattutto se accompagnato da una esperienza emozionale positiva, tende a iscriversi nel quadro dell'intera persona umana coinvolgendo anche la parte fisico-biologica. In qualche maniera il corpo stesso diventa memoria di uno schema d'azione che, date le circostanze, tende ad attivarsi in maniera quasi automatica. D'altro canto l'azione stessa se valida ed efficace tende a rinforzare la disposizione interna arricchendola di elementi esperienziali ed emozionali.

A questo punto entra in gioco il concetto di competenza. Qual è la sua relazione con il concetto di disposizione interna stabile e di abito? In senso generale si può affermare che una competenza certamente può essere descritta come una disposizione ad agire in maniera valida in un contesto specifico, quello evocato dall'ambito di competenza, attivando a questo fine gli abiti operativi che ne sono implicati.

<sup>78</sup> A. L. COSTA, B. KALLICK, *Dispositions*, Thousand Oaks, Corwin, 2014, p. 20

<sup>79</sup> *Ibidem*.

Nei documenti europei una competenza è stata presentata come comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Esse, inoltre, vanno descritte in termini di responsabilità e autonomia. Gli studi neuropsicologici hanno fondato in maniera ancor più chiara la distinzione tra quanto acquisito tramite l'apprendimento, comunque realizzato, e la valorizzazione di quanto appreso nell'affrontare nuove situazioni e nuovi contesti. In altre parole non basta sapere, ma occorre sviluppare la capacità di utilizzare quanto si sa per interpretare, valutare e intervenire nelle situazioni prese in considerazione.

Da un punto di vista teorico è utile fare riferimento a Tommaso D'Aquino, in quanto sulla tradizione aristotelica innesta ulteriori elementi di chiarificazione. La definizione generale di abito è stata ripresa da Aristotele come disposizione ad agire: «L'abito è una disposizione secondo la quale uno è disposto bene o male, o in se stesso o in rapporto ad altro, così come è un abito la salute». E altrove afferma: «Tutte le facoltà che possono essere in più modi ordinate ad agire, hanno bisogno di un abito per essere ben disposte al proprio atto. Ora, essendo la volontà una potenza razionale, in più modi può essere ordinata all'operazione. Perciò è necessario ammettere qualche abito nella volontà, che serva a ben disporla al proprio atto. Anzi, dalla stessa definizione dell'abito risulta che esso ha un rapporto particolare con la volontà, in quanto l'abito è il mezzo di cui uno si serve quando vuole».

Da tutta la trattazione emerge con chiarezza che la ripetizione di atti simili promuove lo sviluppo di una disposizione ad agire con coerenza nelle occasioni future. Si tratta di disposizioni che vengono progressivamente a caratterizzare la persona nelle sue varie facoltà, sia a livello fisico e sensibile, sia a livello intellettuale, sia a livello operativo pratico, sia a livello di comportamento morale. In qualche modo si viene a costituire un organismo che nelle sue scelte e comportamenti tende a manifestare comportamenti coerenti e perduranti nel tempo, quasi come il costituirsi progressivo di una memoria stabile di un insieme di abilità pratiche che lo caratterizzano dal punto di vista della sua competenza ad agire nei vari contesti esistenziali. Da questo punto di vista si potrebbe anche parlare di un ambito complessivo della persona inteso come la qualità disposizionale generale della persona. Nel caso di abiti morali si potrà parlare di un organismo complessivo virtuoso o vizioso.

Sulla base di questa impostazione sembra dunque che un abito caratterizzi una disposizione che attraverso azioni ripetute diventa quasi una seconda natura della persona, per cui, date le circostanze, essa mette in atto comportamenti coerenti da una parte con tale disposizione, dall'altra, con le esigenze del contesto. Dovremmo quindi concludere che nutrire una disposizione significa da una parte convincere il soggetto dell'importanza per lui di dare un riferimento costante nel suo agire, dall'altra, favorire il ripetersi di azioni da essa sollecitati e con essa coerenti. Quanto alla competenza, entra in gioco, a mio avviso, anche un riferimento sociale. Non basta, infatti, che un soggetto pensi di possedere una specifica competenza, occorre anche che essa possa essere riconosciuta dagli altri. Riconoscere in una persona una parti-

colare competenza implica che essa possa essere osservata e valutata nelle sue manifestazioni pubbliche. Sembra infatti che solo a partire dalla qualità delle singole prestazioni di possa inferire con un grado sufficiente di fiducia che un soggetto possieda un specifica competenza, non solo, ma anche ipotizzare un suo livello particolare.

#### 4. “Il potere degli abiti”. Una riflessione critica sullo sviluppo di abiti come base del processo formativo

Un libro, che ha avuto una certa fortuna nel mondo anglosassone e tradotto in italiano nel 2012, è opera di Charles Duhigg: “The power of habits”. Il titolo inglese è stato tradotto impropriamente con “La dittatura delle abitudini”, mettendo in cattiva luce una fondamentale risorsa umana.<sup>80</sup> L’equivoco sta nel fatto che un’analisi della nostra società può portare a mettere in evidenza i rischi di un radicamento di abitudini negative ben difficilmente modificabili. D’altra parte sembra che il quaranta per cento delle azioni compiute dalle persone ogni giorno non sono frutto di decisioni, ma abitudini. La questione potrebbe anche essere espressa in questa maniera: lo sviluppo di abitudini invece di liberare la persona la blocca, la irrigidisce, la rende schiava. Su questo punto viene proprio da Tommaso d’Aquino una distinzione preziosa: un conto è un’abitudine presa senza una chiara scelta personale; un conto, e in questo caso si preferisce parlare di abiti, lo sviluppo della tendenza ad agire in una certa maniera, frutto di decisioni personali, guidata da senso e prospettiva esistenziale. Inoltre sulla scia del buon senso, ma anche dell’approfondimento biologico, psicologico e morale si deve distinguere tra “buone” e “cattive” abitudini. Le prime denominate “virtù”, le seconde “vizi”. Il volume di Duhigg mette l’accento su come cambiare cattive abitudini, cioè come intervenire per modificare tendenze ad agire consolidate nel tempo e che vengono giudicate negativamente da qualche punto di vista.

A questo proposito è utile riprendere le distinzioni sviluppate a suo tempo da George Bateson ed esaminate con attenzione da Massimo Baldacci.<sup>81</sup> Nella prospettiva batesoniana il primo livello di apprendimento, detto livello zero, riguarda risposte specifiche e isolate, un “sapere” che è riferito a semplici informazioni o conoscenze puntuali. In genere si ha un accumulo di elementi informativi staccati tra di loro, che esigono per diventare un vero patrimonio conoscitivo di essere collegati e integrati tra di loro fino a costituire quadri concettuali. Ma questo passaggio richiede lo sviluppo di abilità di natura superiore.

Il secondo livello, detto livello uno, nell’attuale modo di definire le abilità consiste nel “saper fare” sia di natura più pratico motoria, sia di natura più cognitiva

<sup>80</sup> C. DUHIGG, *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio, 2012.

<sup>81</sup> M. BALDACC, *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006. Il testo di G. Bateson a cui si fa riferimento è *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.

come integrare esperienze e conoscenze in un quadro interpretativo, risolvere semplici problemi o affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le proprie conoscenze operative. Nella prospettiva più ampia dei processi educativi si può parlare di singole azioni, che possono essere considerate positive o negative da qualche punto di vista e quindi corrette da un educatore o un soggetto più esperto. Il ripetersi di azioni in contesti simili e coerenti tra loro da qualche punto di vista porta a poco a poco a sviluppare quello che nel linguaggio di Bateson si definisce deutero-apprendimento, o apprendimento di livello due. Nel linguaggio aristotelico-tomista questo livello è caratterizzato da abiti, cioè da disposizioni ad agire che si presentano coerenti nel tempo. Tali disposizioni diventano sempre più stabili a mano a mano che le azioni tendono a rinforzarle fino a giungere a forme di automatica messa in moto del comportamento, quando le circostanze le richiedono.

Si può giungere, poi, a un ulteriore livello di apprendimento, o apprendimento di livello tre, che nella prospettiva più ampia e attuale può essere considerato di tipo metacognitivo o di consapevolezza critica delle disposizioni all'agire sviluppate, consapevolezza che può portare anche a un giudizio negativo su alcune di esse e alla decisione di cercare di modificarle o almeno di controllarle. A questo livello l'integrazione tra saperi e conoscenze raggiunge il suo livello più elevato. Infatti, per poter giudicare gli abiti sviluppati, siano essi di natura fisica o motoria, di natura intellettuale, oppure di natura pratica produttiva o etica, si richiede un quadro interpretativo e valutativo che consenta tale operazione. In questo caso la valutazione della qualità dell'agire non proviene più dall'esterno, bensì dall'interno del soggetto stesso, dal suo quadro di valori e di prospettive e finalità personali.

Emerge così abbastanza chiaramente come la questione centrale non sia tanto se le abitudini o gli abiti ci rendano in qualche modo loro schiavi, ma se tali disposizioni ad agire siano frutto di scelte esistenziali personali, o indotte nella prima infanzia dai processi educativi famigliari o scolastici, oppure emergano senza una chiara consapevolezza della loro qualità positiva o negativa, quasi un ripetersi sollecitato da comodità, da scelte esistenziali negative, da condizionamenti ambientali o relazionali. In qualche modo qui entra in gioco un progetto di sé, una prospettiva di io ideale, che guida non solo la scelta, ma anche l'impegno per sviluppare tendenze stabili ad agire in maniera valida e feconda. Basti qui un esempio abbastanza chiaro e semplice: l'abitudine a usare le norme di sicurezza fondamentali sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana, se all'inizio può essere una scelta, poi deve diventare una maniera quotidiana ordinaria di agire, senza bisogno ogni volta di riflettere sulla sua importanza. Esemplicazioni di questo tipo sono innumerevoli, da comportamenti di natura igienica, a comportamenti di natura relazionale, a comportamenti di tipo ambientale. Gran parte della questione della raccolta differenziata delle immondizie deriva dall'indurre nei cittadini comportamenti corretti che si attuano in maniera automatica.

In maniera parallela si può considerare la questione della dipendenza da consuetudini di vita di tipo positivo o negativo, come il rapporto tra sonno e veglia

durante la giornata, le abitudini relative al mangiare, allo svolgere attività motorie; oppure come la dipendenza dal fumo, da stimolanti, da droghe, dal sesso, ecc. Al cuore di queste dipendenze sta da una parte l'azione compiuta e, dall'altra, la componente emozionale che ne deriva, in altre parole il piacere o dispiacere provato sul piano fisico, o psicologico, o spirituale.

Da questa analisi deriva un principio educativo fondamentale: non basta promuovere "buone" abitudini, occorre che queste entrino a far parte del progetto prospettico di sé: quale uomo o donna intendo essere e come queste abitudini, o abiti, ne costituiscano un corredo necessario. Questo vale in generale, ma anche nei diversi settori o dimensioni della propria esistenza: personale, sociale, culturale, professionale. Tenendo conto sempre che certe disposizioni e relativi abiti hanno carattere trasversale rispetto a tali dimensioni o settori, in quanto tendono a caratterizzare la persona in maniera globale, in altre parole tendono a identificare il carattere proprio di una persona. Aristotele e Tommaso parlerebbero di organismo virtuoso.

## 5. Una proposta di quadro di riferimento generale

Un recente volume ha approfondito la natura di alcune delle competenze personali o *soft skill*, indicando anche un modalità di promuoverne lo sviluppo.<sup>82</sup> Tali competenze vengono descritte come abiti. Esse sono considerate come: "Comportamenti abituali richiesti nell'esercizio di ogni professione e nel compimento di ogni tipo di lavoro. Il loro carattere trasversale si riferisce non tanto a competenze tecnico-professionali spendibili egualmente in diversi settori, quanto piuttosto al modo di essere del soggetto nel realizzare l'attività lavorativa. Le competenze trasversali sono riferite alla persona piuttosto che al lavoro. Esse si possono identificare attraverso le modalità positive e costruttive con cui la persona instaura e mantiene le relazioni con altri oppure affronta e gestisce i problemi». L'individuazione della categoria delle competenze personali, secondo questo Autore: «È preziosa perché mette in risalto come nell'agire per trasformare la realtà – che è l'aspetto caratteristico del lavoro – esiste una unità profonda della persona e del suo rapporto con le cose e con gli altri, che non può essere risolta adeguatamente negli schemi comportamentali propri di ogni professione».

L'esplorazione portata a termine dall'Autore conduce a individuare due grandi categorie di competenze personali o trasversali: le competenze relazionali, disposizioni ad agire in maniera abituale allo scopo di una positiva e costruttiva gestione dei rapporti interpersonali; le competenze gestionali, disposizioni ad agire in maniera abituale in vista della soluzione dei problemi, ovvero dell'ottenimento di un risultato. A loro volta queste due tipologie di competenza possono essere articolate secondo due tipologie più specifiche. Le competenze relazionali comprendono così quelle

<sup>82</sup> M. TUCCIARELLI, *Coaching e sviluppo delle soft skills*, Brescia, la Scuola, 2014.

interpersonali, dirette all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale, e quelle comunicative, che favoriscono l'effettiva comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere. Le competenze gestionali, a loro volta, comprendono quelle strategiche, orientate a disporre in modo positivo e costruttivo la singola persona nei confronti del trovare soluzioni, quelle manageriali, che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato. Vengono poi ulteriormente evidenziati alcuni abiti comportamentali che contribuiscono al loro sviluppo.<sup>83</sup>

La mappa generale delle competenze personali o trasversali, che passano sotto le denominazione di *soft skill* proposta dall'Autore è la seguente. Essa, come visto, considera due categorie di competenze a loro volte articolate secondo due sotto categorie. Occorre segnalare, però, come venga del tutto ignorata una categoria generale che fa riferimento all'etica professionale, anche se in molti comportamenti citati poi a esplicitazione delle competenze si possono cogliere elementi significativi.

**A. Competenze relazionali:** i comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni personali. Vengono distinte: competenze *interpersonali*: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale; competenze *comunicative*: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze interpersonali*:

- *Assertività*: coniugare l'autostima e la determinazione nell'affermare le proprie idee con il rispetto e la valorizzazione degli altri.
- *Accoglienza*: valorizzare, nell'instaurare una relazione personale, ciò che unisce e accomuna, ed eliminare barriere che accentuano le distanze.
- *Fiducia*: manifestare all'altro di credere nella sua sincerità, nella sua bontà e nelle sue capacità e, coerentemente, fornirgli *feedback* senza giudicare.
- *Gestione del conflitto*: evitare che la diversità degeneri in conflitto e ricondurre il conflitto a un disaccordo, salvando la relazione personale.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze comunicative*.

- *Ascolto*: dedicare all'altro la propria piena attenzione.
- *Rispecchiamento*: rafforzare affinità nei contenuti e nell'espressività.
- *Feedback*: comunicare le proprie percezioni relative all'altro in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazione.
- *Incisività*: impiegare in modo ordinato e coordinato i tre canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione.

**B. Competenze gestionali:** i comportamenti funzionali all'ottenimento di un risultato. Vengono distinte: competenze *strategiche*: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; competenze *manageriali*: promuovono la colla-

---

<sup>83</sup> Purtroppo l'Autore insiste su un concetto di competenza come comportamento, equivocando tra manifestazione di competenza, o prestazione, e competenza stessa. Quest'ultima infatti è alla radice dei singoli comportamenti e questi assumono il ruolo di indicatori di competenza.

borazione con altri per ottenere assieme un risultato. Sono specificatamente citate le seguenti *competenze strategiche*.

- *Creatività*: distanziarsi dalle proprie certezze e abitudini per cercare punti di vista e soluzioni nuove.
- *Apprendimento*: imparare ciò che occorre sapere o saper fare per operare in modo efficace.
- *Progettualità*: tradurre i sogni in progetti.
- *Proattività*: agire in base a un progetto.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze manageriali*.

- *Motivazione*: rendere partecipi gli altri dei propri obiettivi.
- *Interazione*: informare e consultare i propri collaboratori nella misura e con le modalità opportune.
- *Mediazione*: trovare una soluzione diversa e accettabile partendo da pretese inconciliabili.
- *Formazione*: promuovere la crescita del potenziale delle persone con cui si collabora.

## 6. Il quadro elaborato da Cristiano Ciappei e Maria Cinque

Una quadro di riferimento sistematico sulle soft skill da promuovere al fine di poter esercitare un buon “governo dell’agire” è stato elaborato da Cristiano Ciappei e presentato insieme a Maria Cinque in un volume del 2014.<sup>84</sup> Tale quadro si basa su un’interpretazione delle due dimensioni dell’agire umano evidenziate da Aristotele: la praxis, da noi detta dimensione etico-sociale; la poiesis, da noi chiamata dimensione tecnico-pratica o produttiva. Per capirne l’impianto occorre premettere la rilettura che gli Autori fanno dell’impianto Aristotelico, in quanto tra la componente prassica e quella poetica, viene inserita una componente intermedia detta “pragma”.

«La prassi – secondo gli Autori – presenta il massimo di generazione di senso, valori mediani di controllo dell’azione e valori minimi in termini di concreta produzione di effetti nel mondo sensibile degli accadimenti. La prassi risponde alla domanda di senso dell’azione ed è la capacità umanistica di agire in vista di uno scopo iscritto, appunto, in un orizzonte di senso.

La pragma unisce la prudenza all’arguzia, presenta intensità massime di controllo dell’azione e valori medi sia di generazione del contesto, sia di produzione degli esiti. La pragma si propone di colmare lo scarto tra prassi e poiesi, tra la logica dei fini e dei valori e le regole tecniche di efficienza e di efficacia.

La poiesi, il fare, presenta il massimo di concreta produzione di energie, valori

---

<sup>84</sup> C. CIAPPEI, M. CINQUE, Una tassonomia filosofico-antropologica delle soft skills. In C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft Skills per il governo dell’agire*, Milano, F. Angeli, 2014, pp. 267-303.

mediani di controllo dell'azione e valori minimi in termini di generazione di senso latente».<sup>85</sup>

A parte il linguaggio un po' involuto, si nota un'interpretazione delle virtù dianoetiche di Aristotele che si limita alle due riferibili alla razionalità pratica, ignorando che queste interagiscono con le altre tre proprie della razionalità teoretica. A esempio, quanto ascrivito alla prassi in gran parte andrebbe attribuito alla sapienza, o sophia, cioè all'elaborazione di senso e prospettiva esistenziale, da cui dipende poi la saggezza pratica, o prassi, per la parte di finalizzazione dell'azione, mentre la conoscenza della realtà e l'intuizione giocano un ruolo centrale nel delineare opportunità e impedimenti da considerare nel decidere di agire, cioè nello scegliere i mezzi che nel contesto attuale consentono di raggiungere al meglio il fine. Anche la riduzione della poiesis alle hard skill sembra impropria, proprio perché nel concreto dell'agire l'elaborazione del progetto produttivo e la valutazione del prodotto risentono delle altre virtù dianoetiche.

Tuttavia a noi interessa soprattutto il quadro che ne è derivato e che considera una strutturazione delle soft skill di questo tipo:

**Fig. 2 - Soft skill**

	ORIENTAMENTO	ORDINAMENTO	
Prassi	Politica	Etica	Soft skill prassiche
Pragma	Strategia	Organizzazione	Soft skill pragmatiche
Poiesis	Gestione	Tecnologia	Hard skill

La soft skill riguardano azioni che implementano le caselle riferite alla prassi e alla pragma. Ogni gruppo si conclude con una competenza finale (in grassetto) che include molteplici competenze

- *Soft skill politiche*: comunicazione, negoziazione, gestione dei conflitti, gestione delle reti relazionali, orientamento all'utente/cliente, **leadership**.
- *Soft skill etiche*: commitment, miglioramento continuo, tolleranza allo stress, capacità di adattarsi ai diversi contesti culturali, equilibrio tra vita lavorativa e vita personale/ familiare, **capacità di far crescere gli altri**.
- *Soft skill strategiche*: consapevolezza di sé, crescita personale, creatività e innovazione, orientamento al risultato, adattabilità al cambiamento, **visione imprenditoriale**.
- *Soft skill organizzative*: gestione di sé, team work, capacità analitiche, capacità manageriali, capacità di delegare, **programmazione e pianificazione**.

Di tutte queste soft skills se ne dà nelle pagine seguenti ampia descrizione, che comprende anche un elenco di varie skills a queste riferibili. A esempio si possono

<sup>85</sup> Ibidem, p. 268.

richiamare le definizioni relative alle competenze finali. Così: per *leadership* si intende la capacità di motivare e guidare gli altri per contribuire in modo efficace e adeguato al raggiungimento degli obiettivi; la *capacità di far crescere gli altri* è la capacità di eseguire un'autovalutazione dei bisogni di conoscenza (teorica e pratica) e di adottare le misure necessarie all'acquisizione all'applicazione di tale conoscenza, mantenendo un atteggiamento flessibile e disponibile verso l'apprendimento durante tutta la vita professionale; per *visione imprenditoriale* si considera un insieme di capacità che si possono sviluppare attraverso attitudini, cognizioni e competenze, che influenzano un processo formato da quattro fasi, e cioè intenzioni e ricerca di opportunità, scoperta delle opportunità, decisione di cogliere le opportunità, sfruttamento delle opportunità; per programmazione e pianificazione si precisano, a differenza di altri, prima le capacità proprie della programmazione, poi le sequenze caratterizzanti la pianificazione, nella quale viene incluso anche il time management.

Tenendo conto di quanto elaborato nelle varie sedi e dai vari Autori, si può constatare che il quadro delle soft skill tende a estendersi e complicarsi ogni volta che lo si approfondisce, in quanto entra in gioco tutto lo spettro delle qualità personali che hanno un rilievo nell'agire professionale delle persone riferito ai contesti nei quali operano e ai ruoli che esse rivestono. È sempre più evidente in tutto ciò come nelle attività lavorative (come nella vita sociale e personale) all'origine delle azioni e delle relazioni sta la persona umana e la maturità raggiunta nella capacità di agire in maniera autonoma e responsabile. Viene così rafforzata la prospettiva di orientamento professionale prospettata da Jean Guichard che, come vedremo nella quarta parte di questo studio, insiste su una costruzione di sé che abbraccia l'intera esperienza esistenziale, nella quale certamente quella lavorativa occupa un posto centrale, ma non esclusivo.

## Capitolo 4

### **Sulle competenze di autodeterminazione e autoregolazione, vere competenze strategiche per progettare e realizzare se stessi nella vita e nel mondo del lavoro**

---

Dopo aver visitato il mondo delle soft skill e averne approfondito il concetto di competenze come disposizioni stabili ad agire in maniera coerente con il proprio carattere in situazioni stimolanti, viene ripresa la tematica generale che induce a identificare l'orientamento professionale come un processo di formazione sia delle hard skill generiche e specifiche, sia soprattutto delle soft skill, al fine di favorire in maniera adeguata la futura occupabilità dei soggetti. Mark Savickas e Jean Guichard rileggono tale processo come una costruzione di sé, il primo in maniera più direttamente riferita al mondo del lavoro, il secondo in un contesto più vasto di crescita personale, nel quale gioca un ruolo fondamentale la narrazione. Vengono così evocati i processi di auto-determinazione nell'elaborazione di un progetto di vita e di auto-realizzazione come impegno nel costruirne la base e gli sviluppi. Nel processo di auto-determinazione sono presenti in maniera decisiva la dimensione temporale, il senso e la prospettiva esistenziale che caratterizzano i soggetti. In quello di auto-realizzazione è la loro forza volitiva a costituire il supporto fondamentale.

#### **1. La costruzione di sé e il ruolo della narrazione**

Due significative tendenze sembrano dominare nell'ambito dei processi sia formativi, sia orientativi, particolarmente in ambito professionale. La prima insiste sul ruolo costruttivo di sé che ciascuno è chiamato a compiere. La seconda mette in evidenza la dimensione narrativa che sottende a questa impresa, sia dal punto di vista del senso e della prospettiva esistenziale che ne sta alla base, sia da quello della necessità di reinterpretare le proprie vicende passate in vista della progettazione del proprio futuro.<sup>86</sup>

Mark Savickas insiste soprattutto sulla costruzione di sé dal punto di vista professionale. Egli sintetizza la sua proposta in questi termini: «La teoria della costruzione professionale, esposta in parole semplici, afferma che le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato al proprio comportamento

---

<sup>86</sup> J. GUICHARD, Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 2010, 15, pp.1-4. Reperibile sul sito: <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

vocazionale; e alle proprie esperienze di lavoro [...]. Qui, il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono».<sup>87</sup>

In questa prospettiva entra in gioco la riflessività personale che deve accompagnare sia le esperienze vissute, sia l'esplorazione del mondo lavorativo che circonda la persona. In questo processo la constatazione di una società fluida e di organizzazioni flessibili implica lo sviluppo di quella che Savickas definisce "adattabilità professionale", cioè: «La capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali».<sup>88</sup>

La componente narrativa in tutto ciò ricopre un ruolo fondamentale. Raccontare: «[...] rappresenta un tentativo reale di dare significato e forma al proprio futuro [...]. Raccontando le proprie storie, i clienti stanno costruendo un possibile futuro. Sembra che i clienti raccontino ai consulenti le storie che essi stessi hanno necessità di sentire, poiché, tra tutte quelle disponibili, scelgono di raccontare quelle che sostengono gli obiettivi attuali e stimolano l'azione. Anziché ricordare, le persone ricostruiscono il passato, cosicché avvenimenti trascorsi vengono a sostenere scelte attuali e a gettare le basi per movimenti futuri. Non si tratta dunque del presente che trae insegnamento dal passato, ma del passato che trae insegnamento dal presente, rimodellandosi per adattarsi ai bisogni correnti». Ciascuna di queste storie trova la propria unità nei temi di vita. «Le singole storie professionali raccontate da una persona sono unite da temi integranti che collocano le singole esperienze di vita lavorativa in una trama. Attraverso la collocazione e l'unione consapevole di queste

<sup>87</sup> M.L. SAVICKAS, The theory and practice of career construction. In S.D. BROWN e R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005, p. 43.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 51.

singole esperienze, un tema unificante di vita modella l'esperienza vissuta dando coerenza significativa e continuità a lungo termine».<sup>89</sup>

Dal canto suo Jean Guichard, pur condividendo la prospettiva che viene definita "life design", ritiene che ogni persona: «[...] ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti».<sup>90</sup> Ovviamente, questo approccio alla costruzione di sé tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. «[...] Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo». D'altra parte: «Nelle società 'fluide', rispetto alle società più rigide, meno diversificate e più monolitiche, le persone (alcune più di altre) costruiscono un repertorio più ampio di identità effettive o potenziali e hanno anche più facilità a modificarlo». Ad avviso di Guichard questa seconda impostazione può: «rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)».

Quanto alla differenza tra l'impostazione di Savickas e quella propria, Guichard afferma: "Si potrebbe dire che la persona descritta dal modello di costruzione professionale appare più unificata e coerente e connessa nella costruzione della propria vita. La persona delineata dal modello di costruzione di sé è invece più plurale, più influenzata dalla diversità delle proprie esperienze e in cerca di prospettive future che possano unificare la propria esistenza. La costruzione professionale cerca di dare unità al presente attraverso il ri-ordinamento del passato; la costruzione di sé attraverso le possibilità future. In sintesi, sembra che le similitudini e le differenze tra questi due approcci possano essere riassunte in due domande. La costruzione professionale si basa sul principio che, nelle nostre società, gli individui devono rispondere a una domanda fondamentale: Qual è il significato del mio percorso professionale nella mia vita? Il modello di costruzione di sé formulerebbe la stessa domanda come segue: Qual è quella cosa nella mia vita che (potrebbe) darle significato?"<sup>91</sup>

In ogni caso il ruolo costruttivo di sé richiama la capacità di autodeterminazio-

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 58

<sup>90</sup> J. GUICHARD, o.c., p. 2.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

ne, cioè la capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale, in qualche caso differente da quella precedentemente assunta, come nel caso delle cosiddette transizioni. Si evidenzia in ciò l'aspetto decisionale che implica l'elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita e l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare. Certo accanto a questa capacità si colloca quella di auto-regolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità.<sup>92</sup> Tuttavia, le teorie più recenti riguardanti l'orientamento professionale sembrano valorizzare di più la capacità di autodeterminazione rispetto a quella di autoregolazione, centrando la proposta sullo sviluppo di un progetto di vita lavorativa che tenga conto della propria storia personale. Vedremo che dal punto di vista formativo questa sottovalutazione è impropria.

La capacità progettuale di sé e quella decisionale circa il proprio futuro implica lo sviluppo di una serie di competenze strategiche che concorrono a rendere non solo possibile la scelta, ma anche a verificarla nel tempo sulla base delle proprie esperienze, delle informazioni e conoscenze via via acquisite, degli incontri e prese di consapevolezza ricorrenti. Tutto ciò è presente certamente nella vita del ragazzo e del giovane, ma ancor più in quella dell'adulto sia in cerca di occupazione, sia già occupato, ma in difficoltà. Si è visto come nel tempo presente si registri una forte problematicità circa il futuro possibile e come di conseguenza occorra puntare sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, al fine di metterlo in grado di affrontare le incertezze e 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, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così da una parte il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, 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 prospettivazione del futuro, in un impegno di elaborazione o rielaborazione di un proprio progetto di vita.

## 2. Il ruolo della dimensione temporale nel processo di autodeterminazione

Quanto sopra esposto evoca la dimensione temporale dell'esperienza umana, d'altra parte essa è certamente intimamente connessa con l'approccio narrativo. Sulla base degli studi di molti Autori, tra cui Kurt Lewin e Joseph Nuttin, Philip Zimbardo a partire dalla metà degli anni Ottanta del secolo passato insieme a John Boyd ha sviluppato un quadro di riferimento e uno strumento di rilevazione del ruolo

---

<sup>92</sup> Alcuni Autori integrano queste due capacità nell'unica competenza denominata appunto competenza strategica di autoregolazione, includendo in essa anche la dimensione della scelta (cfr. a es.: Zimmerman, 1989). Quest'ultimo approccio viene però applicato soprattutto ai contesti scolastici e all'apprendimento che vi si attua.

che il tempo passato, quello presente e quello futuro anticipato giocano nella dinamica soggettiva. Ne è nato un movimento di interesse e di ricerca assai sviluppato in molti Paesi, anche in Italia, ben rappresentato in un recente volume, che raccoglie numerosi saggi scritti in suo onore in occasione dell'ottantesimo compleanno.<sup>93</sup>

Vengono presi in considerazione le caratterizzazioni fondamentali del tempo presente, quello che si sperimenta nell'oggi, del tempo passato, nella sua interpretazione attuale, del tempo futuro, quale può essere anticipato. Ne è derivato, dopo un adeguato lavoro progettuale e sperimentale, un questionario di auto-percezione largamente applicato. Dall'elaborazione dei dati via via raccolti sono emerse come fondamentali cinque dimensioni che tendono a caratterizzare le persone nel loro atteggiamento verso il passato, il presente e il futuro.

Zimbardo e Boyd hanno esplorato in primo luogo l'influenza del passato sullo stato psicologico presente. Dopo aver ripercorso le varie teorie elaborate in proposito da Freud ai comportamentisti e molte non verificate convinzioni sulla natura e il ruolo dei ricordi, giungono alla conclusione che: «Non sono gli eventi passati che influenzano più di ogni altra cosa la nostra vita. L'atteggiamento verso gli eventi passati è più importante degli eventi in sé. La distinzione fra il passato e il modo in cui lo interpretiamo è cruciale, perché è qui che può trovare spazio il cambiamento. [...] le credenze sul passato influenzano pensieri, sentimenti e azioni nel presente. Le persone che hanno un atteggiamento positivo verso il passato – che sia fondato su ricordi veritieri o meno – tendono a essere più felici, più sane e avere più successo delle persone che hanno un atteggiamento negativo verso il passato».<sup>94</sup> Di qui la prima dimensione da prendere in considerazione: l'orientamento verso il passato, positivo o negativo. Ricerche italiane hanno rilevato come i soggetti con un atteggiamento prevalentemente negativo sono caratterizzati da bassa autostima, avvertono forti sentimenti di inadeguatezza e di depressione. Difficilmente si impegnano in un compito e quasi sempre presentano disturbi di tipo psicologico. Quando prevale l'aspetto *positivo* i soggetti tendono ad affrontare i problemi quotidiani cooperando con gli altri, perché ritengono importante mantenere buone relazioni sociali, sono poco aperti alle novità, avvertono forti sentimenti nostalgici e sono inclini a pregiudizi fino a giungere a una vera e propria paura di tutto ciò che sia nuovo e diverso. Hanno, comunque, un forte senso di continuità personale e un sentimento stabile di sé nel tempo.<sup>95</sup>

Quanto al presente vengono esaminati due orientamenti fondamentali, denominati rispettivamente *presente edonista* e *presente fatalista*. Il primo orientamento segnala i soggetti che “sono concentrati sulla gratificazione immediata, sull'auto-stimolazione, sui benefici a breve termine”, mentre sono “attratti dalle cose che

<sup>93</sup> M. STOLARSKI, N. FIEULAIN, W. VAN BEEK (ed.), *Time perspective Theory: Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, Heidelberg, Springer, 2015.

<sup>94</sup> P. G. ZIMBARDO, J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2009, p. 83.

<sup>95</sup> F. LAGHI, M. D'ALESSIO, R. BAIOTTO, *Ricerca di senso e prospettiva temporale*. In E. FIZZOTTI (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, Roma, Las, 2007, pp. 178-179.

procurano piacere ed evitano le cose che procurano dolore”.<sup>96</sup> Nelle indagini europee emerge che essi difficilmente dedicano molto tempo al lavoro o allo studio e sono attratti notevolmente da eventi eccitanti e stimolanti. Sono insofferenti nei confronti di ogni tipo di abitudine e hanno un *focus* temporale rivolto a motivazioni estrinseche e raramente a quelle intrinseche. Sono soggetti che preferiscono *hobbies* estremi (ad esempio, il gioco d’azzardo) e tutte le attività che richiedono elevati livelli di energia; si descrivono come molto “suscettibili” e spesso presentano comportamenti antisociali e atteggiamenti anticonformisti.<sup>97</sup>

Circa l’orientamento denominato *presente fatalistico* esso sembra derivare dall’esperienza ripetuta di non poter far nulla per cambiare il presente e soprattutto il futuro. “Una sorta di impotenza appresa”, “una visione fatalistica della vita” che può essere riassunta della convinzione che “la mia vita è controllata da forze su cui non ho alcuna influenza”<sup>98</sup>. In generale, viene affermato che la prevalenza di tale orientamento porta a focalizzarsi sul qui ed ora con una modalità di pensiero poco astratta e molto concreta; non si hanno stimoli e si crede che ogni evento si risolva in modo già prestabilito. Per alcuni soggetti il fatalismo è ancorato al proprio credo religioso, al punto da ritenere che ogni iniziativa sia gestita da un’autorità divina; per altri è il prodotto di una rappresentazione di sé fallimentare con credenze di impossibilità a cambiare gli eventi. Tendono a credere che il proprio successo o insuccesso sia determinato da altri e che, indipendentemente da quanto studiano o lavorano, non riusciranno mai a ottenere buoni risultati, perché questo dipende esclusivamente dagli altri. Sono soggetti con basso senso di autoefficacia che credono nella fortuna per modificare le circostanze del momento.<sup>99</sup>

I soggetti che sono aperti specificatamente verso il futuro manifestano in genere una grande attenzione alla responsabilità e alla ottimizzazione delle proprie decisioni. Sono individui che accettano volentieri un ritardo nelle gratificazioni in vista di migliori risultati a lungo raggio e investono molta energia nelle attività che svolgono, essendo orientati principalmente agli esiti finali. I comportamenti assunti sono di tipo strumentale, ossia legati al conseguimento degli obiettivi, e sono molto abili nell’evitare le attività che li distolgono dal loro obiettivo primario. In genere essi sono molto tenaci e perseveranti, meticolosi e attenti; non sono propensi a correre dei rischi. Sono soggetti che fanno scelte impegnative e non incontrano difficoltà; sono caratterizzati, inoltre, da alti livelli di coscienziosità e di perseveranza.<sup>100</sup> Nell’ambito dell’orientamento verso il futuro si colloca anche l’apertura verso un futuro trascendente, una proiezione di sé che va oltre la vita terrena in vista di una possibile pienezza di vita o di un fallimento totale oltre la morte. Recentemente è stata avanzata un’integrazione all’impianto tradizionale di Zimbardo, distinguendo

<sup>96</sup> ZIMBARDO, BOYD, o. c., p. 101.

<sup>97</sup> LAGHI, D’ALESSIO, BAIOTTO, o.c., pp. 177-178.

<sup>98</sup> ZIMBARDO, BOYD, o. c., pp. 104-105.

<sup>99</sup> LAGHI, D’ALESSIO, BAIOTTO, o.c., pp. 177-178.

<sup>100</sup> LAGHI, D’ALESSIO, BAIOTTO, o.c., p. 178.

tra futuro positivo e futuro negativo: il secondo caratterizzato da paura e ansietà, previsione di sofferenza e di gravi perdite.

Sugli orientamenti da assumere nel presente incide fortemente il giudizio che si dà del proprio passato e la capacità di prospettarsi il proprio futuro, ma anche il come si vive il proprio oggi. Il suggerimento di Zimbardo è quello di favorire un equilibrio basato su una visione prevalentemente positiva del passato, una buona apertura verso il futuro, mentre nel presente prevale una componente moderatamente edonistica e per nulla fatalistica.<sup>101</sup>

L'apporto originario di Joseph Nuttin circa il ruolo nel presente della prospettiva temporale metteva in luce in particolare l'incidenza della percezione del tempo futuro sullo stato motivazionale del presente, sottolineando in ciò il ruolo dei contenuti o delle tematiche che lo caratterizzano a breve, a medio e a lungo termine.<sup>102</sup> Una recente ricerca ha convalidato tale assunto evidenziando strette correlazioni tra componenti motivazionali come percezione di autoefficacia e attribuzioni causali e orientamenti temporali degli adolescenti.<sup>103</sup> L'effetto motivazionale, cioè la carica energetica che la prospettiva del tempo futuro riesce ad attivare e la conseguente capacità di impegnarsi nel presente, dipende sia da caratteristiche individuali coltivate nei processi educativi anche della primissima infanzia, sia dall'ambito di riferimento.

Nel processo formativo emerge quindi come centrale l'impegno dei formatori nell'alimentare la prospettiva esistenziale arricchendola progressivamente di senso e di percezione di possedere le risorse ed energie personali per poterla conseguire in maniera valida e feconda. Un cammino lungo e impegnativo dal punto di vista educativo che si radica nell'ambiente familiare e si sviluppa nei percorsi scolastici e negli ambienti di vita quotidiana. Spesso, purtroppo, sono presenti influenze che possono trasformare e perturbare negativamente tale cammino. Sia la comunicazione sociale legata ai mass e social media, sia le comunicazioni di tipo personale possono anch'esse favorire un disimpegno personale. La mancanza di prospettiva protratta nel tempo, adeguatamente sollecitante e orientante il presente, fa ricadere in una ricerca di gratificazioni immediate a scapito di una costruzione di sé in vista del proprio futuro. Occorre da questo punto illuminare meglio bambini, adolescenti e giovani. Cedere facilmente alle gratificazioni immediate, rinunciando a impegnarsi per conseguire obiettivi significativi per la propria crescita e qualificazione è causa di impoverimento personale che si paga nel futuro. La stessa occupabilità presente e futura dipende in gran parte da un'imprenditorialità di sé, che diventa imprenditorialità futura nel mondo del lavoro e delle professioni: una vera e propria proattività rivolta al futuro e non solo come reattività negativa rispetto a quanto ci circonda o alle parole che ci deprimono.

<sup>101</sup> ZIMBARDO, BOYD, o. c., p. 289.

<sup>102</sup> J. NUTTIN, *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, Las, 1992.

<sup>103</sup> G. CREA, S. A. M. EMAD, *Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti*, in *Orientamenti Pedagogici*, 2016, 63, 2, pp. 345-381.

### 3. Il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale

Sempre più gli autori fondamentali che esplorano l'ambito dell'orientamento professionale insistono su un aspetto costruttivo e unificante dell'esperienza umana: il senso e la prospettiva esistenziali.<sup>104</sup> Nel mondo anglosassone questo aspetto unificante viene interpretato come la dimensione spirituale dell'uomo, e in particolare della Formazione Professionale, in quanto riguarda essenzialmente lo sviluppo del senso della vita e del lavoro, come fattore qualificante l'esistenza, le scelte e l'esperienza umana.

Howard Gardner nell'esaminare le varie forme di intelligenza, da lui definite multiple, ha rilevato l'importanza di prendere in considerazione quella che ha definito intelligenza esistenziale. «L'intelligenza esistenziale implica nell'uomo la capacità di rivolgere e ponderare grandi interrogativi: “Chi siamo? Perché esistiamo? A che cosa siamo destinati? Perché moriamo? Qual è, infine, la ragione di tutto?”. In ogni parte del mondo, bambini e adulti si pongono queste domande, e molti “sistemi di simboli” – religiosi, artistici, mitologici e filosofici – sono nati nel tentativo di rispondervi (o perlomeno di formularle) nel modo più convincente. Questa intelligenza è conforme ai criteri psicologici e biologici che possono identificarla come tale. Per esempio, l'intelligenza esistenziale si è evoluta in modo caratteristico su tutto il pianeta: ovunque si sono sviluppati diversi sistemi di simboli capaci di cogliere le ansie e gli interrogativi salienti dell'esistenza»<sup>105</sup>.

Questa dimensione dell'esistenza umana è stata considerata in maniera attenta dalla Psicologia positiva. Vari contributi dell'*Handbook of Positive Psychology*<sup>106</sup> hanno esplorato il ruolo della ricerca di dare senso e prospettiva alla propria esperienza di vita al fine di conseguire ciò che viene definito in generale il benessere esistenziale e, in maniera più puntuale, la felicità. Questa espressione è rientrata diffusamente nelle riflessioni sui processi educativi anche per merito di Nel Noddings, che aveva pubblicato uno stimolante saggio nel 2004 su *Happiness and Education*<sup>107</sup>. Roy F. Baumeister e Kathleen D. Vohs<sup>108</sup> notano come solo alla fine dell'ultimo decennio del secolo passato si sia sviluppata in maniera decisa un'attenzione circostanziata nei riguardi dell'importanza del dare senso e prospettiva alla propria vicenda esistenziale e dell'attribuire valore alla propria vita, riprendendo quanto so-

<sup>104</sup> A esempio si può citare: J. BERNAUD et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.

<sup>105</sup> H. GARDNER, *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 53.

<sup>106</sup> C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005.

<sup>107</sup> N. NODDINGS, *Happiness and Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005 (trad. it. *Educazione e felicità*, Trento, Erickson).

<sup>108</sup> R.F. BAUMEISTER, K.D. VOHS, *The Pursuit of Meaningfulness in Life*, in C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005, pp. 608-618. Di Baumeister si possono citare anche il volume *Meanings of life* (New York, Guilford, 1991) e l'articolo scritto insieme a B. Wilson: R.F. BAUMEISTER, B. WILSON, *Life stories and the four needs for meaning*, in *Psychological Inquiry* (1996)7, pp. 322-325.

stenuto precedentemente da Frankl e Klinger. L'opera diretta da Wong e Fry *The human quest for meaning*<sup>109</sup> offre un panorama interessante di contributi elaborati secondo molteplici punti di vista circa il ruolo della ricerca di senso e della sua implicazione nel funzionamento psicologico delle persone.

Baumeister, dopo aver esaminato i risultati di numerose ricerche<sup>110</sup>, conclude affermando che la ricerca di una vita ricca di senso è fondata su quattro tipologie fondamentali di bisogni. Si tratta di quattro sistemi di motivi che guidano le persone a dare senso alle loro esistenze. Quelli che sono in grado di soddisfarli tendono a riferire che le loro vite sono veramente ricche di senso, mentre coloro che non riescono a soddisfare uno o più di essi manifestano una notevole insoddisfazione da questo punto di vista. Una prima area concerne *il bisogno di motivi e valori di riferimento*. Il soddisfacimento di questo bisogno origina un senso di benessere o di positività per la propria vita e giustifica gli sviluppi del proprio agire. La presenza di motivi e valori abilita i soggetti a decidere se certi atti sono giusti o sbagliati e, se si conformano le proprie azioni coerentemente, essi tendono a minimizzare sensi di colpa, ansietà, rincrescimenti e altre forme di sofferenza morale. Occorre ricordare che motivi e valori tendono a costituirsi secondo una gerarchia, che può giungere fino a forme di astrazione tali da non aver bisogno di ulteriori giustificazioni, in quanto considerati validi in e per se stessi.

Un secondo ambito di motivi riguarda *il bisogno di prospettiva*, in quanto gli eventi presenti acquistano significato in funzione di eventi futuri. Ciò può avvenire secondo due forme principali. La prima riguarda situazioni o risultati desiderati, ma non ancora raggiunti, e di conseguenza le attività in essere acquistano significato come mezzo per conseguirli. L'altra forma è la prospettiva di una realizzazione di sé, considerata da un punto di vista soggettivo, più che obiettivo. La vita in questo modo può essere orientata verso uno stato di realizzazione futura, come il vivere felicemente. In realtà si possono dare più livelli di prospettiva futura, fino a considerare una prospettiva ultima della propria esistenza, anche oltre la morte.

A questi due principali bisogni vengono associati altri due bisogni in qualche modo correlati ai primi. Si tratta del *bisogno di provare senso di efficacia*. Se si percepisce di possedere validi e desiderabili valori e prospettive di riferimento ma, contemporaneamente, di non essere in grado di agire efficacemente in tale direzione, si prova un senso profondo di sofferenza, che può portare a crisi esistenziali, anche con serie conseguenze fisiche e psichiche, in quanto ci si sente incapaci di controllare l'ambiente e perfino se stessi. È questo anche l'ambito in cui rientra il concetto di impotenza appresa o *learned helplessness* di Seligman. Infine, viene evidenziato un quarto *bisogno*, quello di *autostima* o di *selfworth*. Le persone cercano di trovare ragioni per pensare che esse sono buone, ricche di valore. È l'ambito dell'autostima, base portante per molti versi anche del senso di efficacia.

<sup>109</sup> P.T. WONG, P. S. FRY, *The human quest for meaning*, Mahwah Erlbaum, 1998.

<sup>110</sup> R.F. BAUMEISTER, *Meanings of life*, New York, Guilford, 1991.

Le rilevazioni hanno messo in luce che la gente in genere trae motivi e significati da molte fonti esperienziali, come la famiglia, le persone amate, il lavoro, la religione, i progetti personali, ecc. È questa anche una maniera per proteggere se stessi dalla percezione di una vita priva di senso. Se viene a mancare una di tali fonti, altre possono supplire e riuscire a colmare in maniera sufficiente i bisogni sopra ricordati. In questo quadro le ricerche successive hanno evidenziato come ai fini del benessere personale più che le circostanze oggettive è importante il modo con cui le persone percepiscono il mondo: entrano in gioco valori, obiettivi, personalità e cultura<sup>111</sup>. D'altra parte, occorre osservare che la percezione di una vita densa di senso non sempre è correlata a una vita felice, anche se nella maggioranza dei casi una vita felice è anche una vita ricca di senso. In contrasto, forme di disperazione esistenziale accompagnano la sensazione di essere privi di senso e prospettiva. In altre parole la carenza di senso rende difficile se non impossibile la felicità, mentre, al contrario, la ricchezza di senso non è garanzia di felicità. Per raggiungere quest'ultima sembrano necessari anche altri fattori. Infine, va anche ricordato come la sofferenza tende a rendere ancor più forte il bisogno di senso e di prospettiva esistenziale<sup>112</sup>.

Dare senso alla propria esistenza spesso è un processo attivo che impegna il soggetto a rileggere o a rivalutare un evento o una serie di eventi, talora anche scoprendo aspetti positivi in situazioni inizialmente percepite come negative. In altri casi si tratta di modificare le attribuzioni di senso agli eventi andando alla radice delle proprie prospettive di significato. Occorre, comunque, distinguere tra una attribuzione di senso globale, derivante un sistema di convinzioni a lungo termine o di valori personalmente assunti e una attribuzione di significato in particolari situazioni e contesti, comunque congruenti con quello più globale<sup>113</sup>. Quanto alle attività che favoriscono l'attribuzione di senso, la ricerca sembra concorde nel metterne in luce alcune. In particolare si insiste sull'uso della lingua, scritta e parlata, in quanto sollecita una riconsiderazione e ricomposizione dei propri pensieri e dei propri sentimenti. Ciò si rivela notevolmente importante nel caso di eventi o esperienze traumatiche: in questo caso si possono attivare collegamenti e comprensioni più profonde. Nel narrare tali situazioni è importante evidenziare anche il contesto e rispettare l'ordine di sviluppo degli eventi.<sup>114</sup>

Storicamente un primo debito la psicologia positiva lo deve riconoscere a un gruppo influente di psicologi umanistici, quali Allport, Maslow e Rogers, che avevano fornito alla psicologia del tempo un tessuto valoriale tuttora apprezzabile

---

<sup>111</sup> E. DINER, R.E. LUCAS, S. OISHI, *Subjective well-being*, in C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford University Press 2005, pp. 63-73.

<sup>112</sup> S.E. TAYLOR, *Adjustment in threatening events: A theory of cognitive adaptation*, in *American Psychologist* (1983)38, pp. 1161-1173.

<sup>113</sup> C.L. PARK, S. FOLKMAN, *Meaning in the context of stress and coping*, in *Review of General Psychology* (1997)1, pp.115-144.

<sup>114</sup> J.W. PENNEBAKER, S.K. BEALL, *Confronting a traumatic event*, in *Journal of Abnormal Psychology* (1986)95, pp. 274-281.

ed una visione dell'uomo fondata su una filosofia nella quale erano posti in evidenza gli aspetti più positivi dell'essere umano, quali la dignità, la libertà, la spiritualità, ecc. Un secondo contributo proviene dalla psicologia della salute e dalla sua insistenza sul concetto di prevenzione, primaria in modo particolare. Ciò comportava spostarsi al di là o al di sopra del modello medico e porsi domande di estremo interesse ai fini della futura psicologia positiva. Una di queste era: "A parità di analoghe esperienze drammatiche quali sono i fattori in grado di proteggere alcuni soggetti, sottraendoli a disturbi psicologici più o meno pesanti, mentre altri cadono in una rete vischiosa di traumi e sindromi psicologiche?". La risposta, come spesso succede in psicologia, non può che essere duplice. Una di natura genetica o innatistica, l'altra connessa a fattori cosiddetti di resilienza che sembrano proteggere alcuni bambini (e adulti) e permettere loro di pervenire ad una forma accettabile di adattamento alle avversità. È grazie a questo forte nucleo derivabile dalla psicologia della salute che gli psicologi che si rifanno a quella positiva vanno alla ricerca proprio di questi fattori in grado di proteggere ed impedire all'adulto ed al soggetto in età evolutiva non solo di cadere preda di disturbi psicologici ma anche di condurre una vita qualitativamente migliore rispetto a soggetti in cui tali fattori sono assenti. In poche parole, piuttosto che scoprire le debolezze della persona perché non mirare alla scoperta di quei fattori che la rendono forte?

Da Peterson e Seligman sono stati prefigurati sei punti di forza della persona.<sup>115</sup> Essi, unitamente alle loro articolazioni, sono stati usati per elaborare un sistema di classificazione che possa guidare l'educazione del carattere delle persone e condurle alla soddisfazione intrinseca ed alla felicità. Ciascuno di questi è articolato in elementi o tratti della persona più dettagliati<sup>116</sup>.

A) *Saggezza e conoscenza*

- 1) Curiosità ed interesse verso il mondo
- 2) Amore per l'apprendimento
- 3) Pensiero logico e critico. Apertura mentale
- 4) Creatività. Originalità, intelligenza pratica
- 5) Intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emozionale
- 6) Capacità di elaborare prospettive esistenziali

B) *Coraggio*

- 7) Valore
- 8) Perseveranza, industriosità, diligenza
- 9) Integrità, trasparenza, onestà

<sup>115</sup> C. PETERSON, M.E.P. SELIGMAN, *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, Washington, APA, 2004.

<sup>116</sup> Da questa classificazione è derivato uno strumento di autovalutazione denominato VIA Inventory of Strengths, ampiamente utilizzato in ambito internazionale e più volte validato. Cfr. R.E. MCGRATH, Measurement of invariance in translations of the Via Inventory of strengths, in *European Journal of Psychological Assessment*, 2016, 32, 3, pp. 187-194.

- C) *Umanità ed amore*
  - 10) Cortesia e generosità
  - 11) Affetto ed amore reciproco
- D) *Giustizia*
  - 12) Senso della comunità, doveri civici, lavoro di squadra, lealtà
  - 13) Equità
  - 14) Leadership
- E) *Temperanza*
  - 15) Autocontrollo
  - 16) Prudenza, discrezione, cautela
  - 17) Umiltà e modestia
- F) *Transcendenza (trascendenza, spiritualità)*
  - 18) Apprezzamento della bellezza e dell'eccellenza
  - 19) Gratitudine
  - 20) Speranza, ottimismo, apertura al futuro
  - 21) Spiritualità, significato della vita, fede, sentimento religioso
  - 22) Disponibilità al perdono
  - 23) Senso dell'umor e propensione al gioco
  - 24) Passione ed entusiasmo

Gran parte di questi tratti costituiscono altrettanti obiettivi che una civiltà matura persegue o dovrebbe perseguire. Non solo, per molti di essi esistono già delle procedure psicologiche ed educative che hanno dimostrato una loro incontestata efficacia. Così la curiosità, l'interesse verso il mondo, l'amore per l'apprendimento sono da sempre obiettivi di pertinenza strettamente educativa. Che poi spesso non siano raggiunti è una critica davvero pesante nei confronti dell'istituzione deputata a coltivarli. Analoghe considerazioni valgono per il pensiero logico, quello critico e l'apertura mentale, per i quali esistono già curricoli e programmi di derivazione psicologica dotati di indubbia robustezza.

#### 4. Il processo di autoregolazione e la volizione

Molte delle competenze personali evocate dalle indagini sulla domanda di soft skill provenienti dal mondo del lavoro, come da quelle sullo sviluppo di una persona autonoma e responsabile insistono su qualità come la perseveranza, la costanza, la coscienziosità. Tutto ciò segnala l'importanza del processo di autoregolazione del proprio agire.

Zimmerman nel 1989<sup>117</sup> aveva descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che

---

<sup>117</sup> B.J. ZIMMERMAN, A social cognitive view of self-regulated academic learning, in *Journal of Educational Psychology*, 81 (1989), pp. 329-339.

controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e quando è necessario sostituisce una strategia inefficace o adatta il suo comportamento di utilizzazione di una strategia.

Nel caso dei processi istruttivi e di Formazione Professionale, Zimmerman ha descritto le caratteristiche che distinguono gli studenti che sono in grado di auto-regolare il proprio apprendimento da quelli che non lo sono.

- 1) Essi hanno familiarità e sanno utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni.
- 2) Sono in grado di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti.
- 3) Mostrano un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni.
- 4) Sanno pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto degli insegnanti e/o dei propri compagni.
- 5) In base alle possibilità esistenti, mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione.
- 6) Sono capaci di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti.

Come si può facilmente notare, le prime due indicazioni si riferiscono ad aspetti comportamentali di tipo metacognitivo, in quanto tengono conto di conoscenze, sensibilità, monitoraggio e governo di processi di natura cognitiva. La terza indicazione tocca aspetti di gestione della dimensione emozionale e motivazionale. La quarta e la sesta coprono competenze di natura volitiva, mentre la quinta evoca senso di partecipazione e responsabilità alla vita della comunità di apprendimento.

Nel 2011 Zimmerman e Schunk così definiscono l'autoregolazione dell'apprendimento: «[...] processi nei quali i soggetti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionare. Poiché la persona auto-regolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo auto-regolatorio, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. [...] L'autoregolazione [...] include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto da compagni, formatori e insegnanti».<sup>118</sup>

<sup>118</sup> B.J. ZIMMERMAN, D.H. SCHUNK (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, p. 1.

Come si vede ci sono alcune evoluzioni del concetto di autoregolazione rispetto alla impostazione del 1989. In primo luogo si accentua il ruolo fondamentale dell'agire di chi apprende, agire nel quale entrano in gioco sia le qualità stabili che caratterizzano il soggetto, come conoscenze, convinzioni, abilità, motivi, sia qualità operative e relazionali che vengono attivate nell'incontro, o nello scontro, con le sfide o gli impegni presenti. Ci si apre poi alla considerazione di tutto lo spazio o contesto sociale nel quale l'azione si attua.

Questa prospettiva evoca il ruolo della motivazione nel sollecitare, dirigere e sostenere l'azione. La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. Entra in gioco anche una componente di natura interpretativa che mira a dare senso a una situazione (o a una problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema).<sup>119</sup>

Il processo di autoregolazione del proprio agire evoca anche la categoria concettuale della volizione. Johannes Kuhl ha approfondito proprio le componenti che caratterizzano il processo di realizzazione delle proprie intenzioni.<sup>120</sup> Egli, a esempio, distingue, due modi di viverlo: uno più energico e chiaramente definito e uno più insicuro e incerto. Nel primo caso la persona si concentra sul compito da svolgere e sulle strategie e schemi d'azione che sono necessari o utili a raggiungere l'obiettivo. Nel secondo caso la persona rimane incerto su cosa fare, perché tende a ruminare i suoi dubbi e le sue emozioni, a ritornare sulle difficoltà passate o presenti, a considerare possibili strategie alternative, a non visualizzare se stessi nell'azione da svolgere, ecc.

Il controllo delle azioni può essere passivo o attivo. Nel primo caso (controllo passivo) si sviluppa automaticamente e tra le intenzioni (derivate dalle motivazioni e influenzanti i piani di azione) in competizione prevalgono quelle più attraenti: è il caso dei bambini. Nel secondo caso (controllo attivo) si evidenzia un sistema di autoregolazione di ordine metacognitivo. L'emergere di questo sistema si verifica intorno ai 9 anni. Kuhl ha individuato sei strategie di tipo metacognitivo che permettono l'autocontrollo del processo di attuazione di quanto deciso.

<sup>119</sup> M. PELLEREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008.

<sup>120</sup> Quanto in seguito descritto è tratto dalle seguenti opera di Johannes Kuhl: J. KUHL, *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer, 1983; ID., *Action control: The maintenance of motivational states*. In: F. ALISCH, J. KUHL (eds.), *Motivation, intention and volition*, Berlin, Springer, 1987, pp.279-291; J. KUHL, J. BECKMAN, *Volition and personality: action versus state orientation*, Seattle, Hogrefe & Huber, 1994.

- a) Strategie di attenzione selettiva rivolte alle informazioni pertinenti, utili o necessarie a sviluppare positivamente l'azione; parallelamente strategie di inibizione delle informazioni che possono favorire tendenze competitive. La ricerca ha evidenziato, a esempio, la possibilità di apprendere strategie di controllo dell'attenzione che portano a evitare il contatto visivo con possibili fonti di distrazione. Questa strategia viene evocata spesso a partire dalle funzioni esecutive dell'infanzia. Ne abbiamo già accennato.
- b) Strategie di mantenimento nella memoria di lavoro e di codificazione delle informazioni che proteggono le intenzioni e migliorano o mantengono efficienti i piani d'azione correnti, mentre eliminano elementi che potrebbero indebolirli o renderli inefficaci. Anche in questo caso esistono buone basi di risultati di ricerca. Anche in questo caso Kuhl fa riferimento a una funzione esecutiva evocata costantemente nel contesto dello sviluppo del governo di sé
- c) Strategie cognitive di governo, come una certa parsimonia nel ricercare le informazioni che possono facilitare o inibire la realizzazione delle intenzioni, selezionando solo quelle fondamentali. Si tratta di evitare un'eccessiva riflessione nel considerare le varie possibilità di attuazione dell'intenzione e nel soppesare il valore degli esiti dell'azione. Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone in effetti sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preventiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione. Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansietà e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia.
- d) Strategie di controllo delle emozioni che possono ridurre la forza del processo volitivo sia nella predisposizione di un piano d'azione, sia durante l'azione. A esempio, la tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansietà tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione. L'importanza dello sviluppo di questa strategia si ritrova spesso nelle indicazioni che vengono dalla ricerca, come dalla pratica formativa.
- e) Strategie di controllo e di protezione delle motivazioni di fronte a motivazioni alternative che entrano in concorrenza con quelle presenti. Oltre a strategie analoghe a quelle di attenzione selettiva, ma che riguardano direttamente il rinforzo della motivazione, si possono ricordare strategie di richiamo alla memoria delle ragioni e dei motivi che sono alla base delle scelte operate.

- f) Strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento e di lavoro. In questo caso oltre alle consuete forme di organizzazione di un ambiente non distraente, di evitamento di elementi o persone che disturbano la concentrazione e l'attenzione, si possono ricordare forme di impegno sociale, cioè il manifestare le decisioni prese a persone che sono per noi importanti e che possono a loro volta costituire motivo di sollecitazione a portare a termine i nostri piani d'azione.

Come abbiamo chiarito precedentemente, l'analisi di Kuhl, dunque, può essere riletta entro il quadro più generale dello sviluppo della capacità di autoregolazione. Attraverso tale sistema, infatti, i soggetti sviluppano strategie personali che permettono un impiego produttivo del tempo e dell'impegno nel portare a termine i diversi compiti. La motivazione attualizza nella situazione concreta i motivi o valori che il soggetto ha più o meno profondamente interiorizzato e strutturato, portandoli verso la definizione di un'intenzione, od obiettivo d'azione, e la decisione di impegnarsi in maniera adeguata per raggiungerlo. La capacità di controllare il processo di volizione garantisce l'efficacia di tale decisione. La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire; tuttavia ricopre un ruolo decisivo anche la forza volitiva che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa.

Bandura indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattamento all'evolversi della situazione, rinforzando quando necessario il proprio comportamento.<sup>121</sup> A quest'ultimo proposito vale la pena ricordare subito due fenomeni significativi. Il primo è già stato segnalato, in quanto scoperto all'inizio del secolo: compiti od obiettivi che si presentano impegnativi, esercitano una maggiore attrazione sul soggetto, almeno fino a un certo livello di difficoltà. Il secondo ha preso il nome di sovra-justificazione e riguarda la caduta di impegno quando la propria azione viene gratificata oltre il dovuto.

Quanto sopra ricordato è stato collegato in varie ricerche al tratto della personalità che può essere descritto come "coscienziosità".<sup>122</sup> Dalle ricerche emerge che i soggetti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e del conseguente obbligo soggettivamente vissuto, e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio non solo nello studio, ma soprattutto nella loro attività professionale.

<sup>121</sup>A. BANDURA, Self-regulation of motivation and action through goal systems. In: V. HAMILTON, G.H. BOWER, N.H. FRIJDA, *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, Dordrecht, M. Nijhoff, 1988, pp. 37-61.

<sup>122</sup>L. CORNO, R. KANFER, (1993), The role of volition in learning and performance, in *Review of Research in Education*, 1993, pp. 301-341.

## Capitolo 5

### **Promuovere lo sviluppo delle hard skill generiche, delle competenze personali generali e delle soft skill professionali**

---

Dal punto di vista delle azioni formative da mettere in campo è decisivo individuare le metodologie che possano favorire lo sviluppo in maniera adeguata delle hard skill generiche e, soprattutto, delle soft skill. In questa attività formativa occorre ricercare sistematicamente un'integrazione positiva e propulsiva di tutte le competenze previste, sia quelle più personali e generali, sia quelle più culturali e tecnologiche, sia quelle più riferibili direttamente ad attività lavorative specifiche. Per questo viene ripresa e sollecitata una pedagogia del lavoro per tutti a tutti i livelli istruttivi e formativi. Quanto al processo di sviluppo delle soft skill, se ne chiarisce il lungo e sistematico impegno promozionale, nel quale gioca in modo fondamentale la scelta e la dedizione personale. L'identità professionale si radica in una identità personale che deve essere costruita in primo luogo dal soggetto, con l'aiuto e il sostegno dell'ambiente formativo, senza il quale spesso vengono a mancare adeguate sollecitazioni e orientamenti essenziali. Si esplicitano, quindi, alcune azioni formative, che possono caratterizzare le varie tappe dei percorsi educativi scolastici e professionali.

#### **1. Un quadro di riferimento iniziale**

Il quadro delineato nei paragrafi precedenti evidenzia una diffusa richiesta di sviluppo non solo delle hard skill generiche, ma soprattutto delle soft skill, in quanto queste ultime spesso sono sottovalutate dai processi educativi, istruttivi e formativi, che si svolgono tra i 3 e i 19 anni, per non parlare dei corsi universitari e di Formazione Professionale superiore. Eppure la loro importanza viene sempre più sottolineata sia dalla ricerca, sia dalla domanda sociale e del mondo del lavoro. Un'attività di orientamento che parte dalla constatazione dello stato di preparazione del soggetto dal punto del livello di sviluppo delle soft skill e delle hard skill generiche e specifiche, tenendo conto degli interessi e delle preferenze del soggetto, per cercare di favorire un suo inserimento in un congruente ambito lavorativo, ha ancora un suo valore, ma certo risulterà nel tempo sempre più insufficiente. Infatti, da una parte si deve constatare che un mondo del lavoro così dinamico, complesso, fluido e profondamente innovativo renderà sempre più difficile identificare chiare figure stabili e ruoli professionali specifici di riferimento; dall'altra, l'accentuarsi delle esigenze

di maturazione umana generale chiederà un'attenzione maggiore a quanti sono impegnati nei processi formativi ai vari livelli evolutivi alla sua promozione.

In questa prospettiva l'orientamento professionale dovrebbe essere inteso come un percorso a lungo termine che, sulla base di un aiuto sistematico e progressivo allo sviluppo del potenziamento della persona, le permette di governare sempre meglio se stessa e, soprattutto, costruire un'identità professionale, che sappia confrontarsi sempre più con la propria esperienza sociale, culturale e professionale e con la realtà della vita lavorativa che la circonda. Ciò d'altra parte è coerente con quanto richiamato nelle *Linee guida* del 2014: «Oggi, infatti, l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma anche assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale».<sup>123</sup>

La tesi qui sostenuta implica che fin dalla Scuola dell'Infanzia occorre intervenire per promuovere, sostenere e guidare lo sviluppo di una serie di competenze personali che rientrano nel quadro di due competenze generali fondamentali: la capacità di autodeterminazione e quella di autoregolazione. Di qui la necessità di identificare con chiarezza le principali competenze che ne sono coinvolte ai vari livelli della vita evolutiva dei differenti soggetti. A livello di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria tali competenze elementari, come abbiamo già rilevato, prendono il nome di “funzioni esecutive”. Ne abbiamo identificate otto fondamentali, che vanno considerate come tra loro interconnesse: controllo dell'impulsività; controllo dell'attenzione; controllo delle emozioni; flessibilità cognitiva; gestione della memoria di lavoro; capacità di pianificazione; capacità di organizzazione; sapersi relazionare.

Queste elementari competenze sono in gran parte sollecitate e guidate inizialmente dall'esterno da parte degli educatori. Essi, attraverso opportune modalità osservative, possono diagnosticare punti di forza e di debolezza dei vari soggetti e impostare opportune attività formative. La presa progressiva di consapevolezza della loro identità e del loro coinvolgimento nell'agire quotidiano dovrebbe successivamente portare i ragazzi e le ragazze a saperle riconoscere in sé e negli altri e, se guidati adeguatamente sul piano educativo, a impegnarsi a svilupparle per costruire una propria capacità di governo di se stessi da molti punti di vista. A questo fine va nutrito in loro il bisogno innato di autonomia e competenza, aiutandoli a progettare una propria identità sia umana, sia professionale e a impegnarsi per promuoverne una progressiva costruzione.

A partire dal passaggio dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di Primo grado nelle nostre ricerche abbiamo preferito parlare di competenze strategiche e di evocare per esse il concetto di disposizioni interne stabili nelle quali giocano in maniera consistente gli abiti operativi, applicandoli in particolare ai contesti di studio, di lavoro, di relazione, di vita quotidiana. Tali competenze si possono distribuire

---

<sup>123</sup> Nota MIUR del 19 febbraio 2014, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

secondo quattro grandi aree: cognitiva, affettiva, motivazionale e volitiva. A partire dal secondo ciclo di istruzione e formazione occorre favorire non solo la consapevolezza progressiva dell'importanza personale dello sviluppo di tali competenze strategiche e sostenere il loro impegno nel dedicarsi alla loro crescita, ma soprattutto promuovere in questi giovani un quadro di motivi e significati personali che li aiuti a sviluppare un proprio progetto di vita e a costruire una propria identità professionale, in un quadro di senso e di prospettiva esistenziale, che faccia da supporto alle scelte e all'impegno quotidiano. A sostegno di tale percorso di autoconsapevolezza progressiva delle proprie convinzioni e competenze e di impegno costruttivo di sé, risultano utili alcuni questionari di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze strategiche.

In questa prospettiva, come abbiamo constatato precedentemente, va oggi aggiunto il livello di studi terziario, sia accademico, sia professionale, tanto più che chi aspira a posizioni lavorative, che implicano livelli consistenti di autonomia e responsabilità, deve aver raggiunto buone capacità di governo di sé nell'ambito proprio delle soft skill o competenze personali generali. A questo fine sono in corso interessanti esperienze di valorizzazione di programmi di gestione di un proprio portfolio digitale. L'uso di tali strumenti sembra aiutare in modo non indifferente i soggetti ormai adulti a governare se stessi negli apprendimenti culturali e professionali, ma anche nel seguire con attenzione e impegno lo sviluppo delle proprie competenze personali.

È bene, comunque, ricordare come la crescita culturale, professionale e personale implichi un'integrazione valida e feconda tra tutti e tre i tipi di skill. In particolare occorre ricordare come le cosiddette hard skill generiche costituiscano una base trasversale di potenziamento della persona richiesta da tutte le presenti e future attività professionali. Ciò sta a significare che ai fini dell'occupabilità anche questa tipologia di competenze gioca un ruolo essenziale. Di conseguenza è bene richiamare l'attenzione sugli ambiti di competenza individuati dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## **2. Lo sviluppo delle hard skill generiche nell'ambito dei processi educativi scolastici e professionali**

Una rilettura delle hard skill generiche, o delle competenze culturali e tecnologiche di base, può essere fatta tenendo conto di quanto proposto in sede europea nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In particolare possono essere richiamati i primi quattro ambiti specifici.

- 1) L'ambito relativo alla comunicazione nella madrelingua, che è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul pia-

no linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali. In particolare queste competenze vanno coltivate in maniera da diventare una base portante per lo sviluppo delle attività lavorative e professionali. Esse costituiscono una base essenziale per raggiungere un livello adeguato delle stesse *soft skill* o competenze personali, in particolare nelle dimensioni comunicative e di relazione interpersonale coinvolte nelle attività collaborative, di apprendimento permanente, di adattamento ai cambiamenti, ecc. In particolare si può segnalare l'esigenza che accanto a forme più letterarie e culturali generiche si promuova lo sviluppo di tali competenze nell'ambito scientifico, tecnologico e operativo.

- 2) L'ambito relativo alla comunicazione in lingue straniere che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Anche in questo caso vanno sviluppate in particolare le competenze che garantiscono non solo la capacità di leggere e interpretare testi tecnologici in inglese, ma anche di interagire in modo sufficientemente fluente nel corso delle proprie attività lavorative o professionali. Nel proprio curriculum professionale periodi di studio o di lavoro all'estero costituiscono elementi assai significativi ai fini dell'occupabilità. Ciò richiede un buon livello di competenza linguistica in lingua straniera.
- 3) L'ambito relativo alla competenza matematica e alle competenze di base in campo scientifico e tecnologico. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino. In particolare nell'ambito della matematica alcuni concetti chiave vanno padroneggiati in modo da poterli utilizzare nei vari contesti sia scientifici, sia tecnologici. Si possono citare, ad esempio, quelli di rapporto, di proporzione, di funzione.
- 4) L'ambito relativo alla competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). L'ambito di competenza viene ormai considerato articolato secondo tre dimensioni. La *dimensione tecnologica* include un insieme di abilità e nozioni di base, in particolare quelle che consentono di valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare problemi reali. Occorre comunque tener presente come in questo quadro in costante divenire si fanno sempre più importanti atteggiamenti, modi di porsi, più che specifiche padro-

nanze di nozioni e abilità. La *dimensione cognitiva* riguarda la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati, costruire modelli astratti e valutare informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità. Vengono segnalati tre indicatori principali: capacità di reperimento e selezione dell'informazione; valutazione critica; organizzazione, sistematizzazione. La *dimensione etica* evoca la responsabilità sociale nel sapersi porre nei rapporti con gli altri, rispettandone i diritti e comportandosi in maniera positiva nel cyberspazio anche tenendo conto della tutela personale.

Quanto agli altri ambiti di competenza evocati, essi possono essere esaminati distinguendo aspetti più direttamente riferibili alla *soft skill* oppure alle *hard skill* generiche. Ad esempio, l'ambito relativo a imparare ad imparare, al senso di iniziativa e di imprenditorialità, alla consapevolezza ed espressione culturali tendono a essere considerate più direttamente collegabili alla *soft skill*, anche se in esse possono essere colte alcune competenze più culturali e tecnologiche essenziali in molte attività lavorative e professionali. Più interessante è il caso dell'ambito delle competenze sociali e civiche. Tra queste possono essere evocate quelle concernenti la consapevolezza legislativa e normativa, in particolare in relazione alla sicurezza e alla vivibilità dei posti e ambiti di lavoro; ma anche quelle riferibili ai contesti partecipativi e rappresentativi propri delle associazioni imprenditoriali e sindacali.

### 3. Per una rinascita della pedagogia del lavoro

L'integrazione tra *soft skill*, *soft skill* generiche e *soft skill* specifiche può essere promossa fin dal periodo della scolarità primaria e secondaria di primo grado. Giuseppe Bertagna ha evidenziato più volte la carenza nei processi formativi scolastici di una cultura di natura tecnico-pratica. Lo stesso si può affermare per lo sviluppo di una pedagogia del lavoro. Egli afferma la necessità di promuovere una cultura tecnico-professionale che parte da un fare «[...] efficace ed efficiente dell'uomo per risolvere problemi personali e sociali grazie a particolari strumenti che costituiscono un prolungamento artificiale delle sue mani (pinze, trapani, martelli, succhielli... pentole... badili... penne... pennelli e così via» per aprirsi a un «riflettere critico sulle tecniche adoperate per migliorarle, integrarle, combinarle, impiegarle a scopi diversi, fino a mettere in campo la competenza sintetica di “progettare” intellettualmente artefatti che, a loro volta, dopo essere stati costruiti, “fanno” quello che il progettista si era teoricamente proposto facessero».<sup>124</sup>

Nella prospettiva aristotelica la dimensione produttiva del pensiero umano costituisce uno dei cinque capisaldi delle cosiddette virtù dianoetiche, cioè delle competenze nel pensare. Accanto alle componenti che costituiscono la razionalità teori-

<sup>124</sup> G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 106.

ca (sapienza, conoscenza, intuizione) stanno quelli propri della razionalità pratica: la saggezza pratica o prudenza propria dell'agire e la competenza tecnico pratica propria del produrre artefatti umani. Promuovere un organismo armonico implica un equilibrio e una strutturazione adeguata di tutte queste componenti. Si tratta di sviluppare, integrare e coordinare tra loro abiti di studio, abiti di lavoro, abiti relazionali, abiti di vita, in un quadro di senso e prospettiva esistenziale. Di conseguenza ha un valore educativo importante promuovere nel contesto scolastico, accanto allo sviluppo culturale proprio delle varie discipline d'insegnamento, una progressiva familiarizzazione con una cultura tecnico-produttiva. Ciò deve avvenire attraverso vere e proprie attività produttive di artefatti fisici o digitali, che includano sia il momento ideativo, sia quello progettuale, realizzativo e valutativo di oggetti, di iniziative, di soluzione di problemi pratici, di programmi informatici.

La pedagogia del lavoro suggerita da Sergio Hessen<sup>125</sup> ha evidenziato anche un cammino progressivo di esperienze lavorative che, partendo dalla Scuola Primaria, promuove progressivamente negli studenti qualità personali come spirito di iniziativa, creatività, capacità di utilizzare strumenti pratici, saper collaborare con altri nell'attività produttiva, saper comunicare, saper controllare la propria attività e perseverare fino al raggiungimento di un risultato. In particolare nel primo ciclo occorre aiutare a passare "dall'azione al senso dell'azione, dal fare per diletto al dovere del fare". Poi dalla scuola secondaria, attraverso una vera iniziazione ai modi elementari di lavorazione e alla familiarizzazione con gli strumenti utili, promuovere l'educazione al gusto di portare termine e perfezionare un artefatto, recuperando la componente intellettuale del lavoro pratico. In seguito ci si apre a un lavoro sempre più creativo e autonomo nel quadro di quella che oggi si definisce una comunità di lavoro professionale, risvegliando il desiderio di trovare una proprio posto nel mondo.

Sembra che negli ultimi decenni si sia perso di vista quanto i pedagogisti come Sergio Hessen avevano indicato come componente fondamentale del processo educativo fin dai primi anni della vita scolastica. Ha prevalso nel tempo una perplessità, se non ostilità, a considerare l'esperienza lavorativa come propria del periodo educativo scolastico. Viene, così, spesso associata impropriamente la considerazione di uno sfruttamento del lavoro minorile la possibilità di promuovere sistematiche esperienze di attività produttive reali di beni e servizi personalmente, o in gruppo o addirittura in ambiente propriamente produttivo. Per contrasto capita che i giovani siano sollecitati a diventare attivi e produttivi fuori dalle aule di scuola. Ad esempio, in questi ultimi anni si è sviluppato negli Stati Uniti, ma anche in Italia, quello che è stato denominato il *Maker Movement in Education*.<sup>126</sup>

Con lo sviluppo sempre più veloce della possibilità di utilizzare forme di

<sup>125</sup> S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*, Roma, Armando, 1950. Vedi anche G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1998.

<sup>126</sup> La rivista *Harvard Educational Review* ha dedicato un simposio al Movimento con interessanti articoli di approfondimento (cfr. *Harvard Educational Review*, 84, 4, Winter 2014).

tecnologia digitale agevoli da valorizzare, si è manifestata una nuova attenzione per un approccio educativo che si appoggia sulla possibilità di progettare e realizzare artefatti cognitivi e fisici in generale, e oggi anche artefatti digitali. Viene così ripreso e reso ancor più incisivo l'approccio elaborato a suo tempo da Seymour Papert e da lui denominato *costruzionismo*.<sup>127</sup> In effetti il movimento esprimeva l'interesse nel costruire e condividere invenzioni personali e artefatti creativi, ridefinendo lo studente come produttore più che consumatore. «Gli appassionati lavorano nelle scuole, nei musei, nelle biblioteche, nei centri educativi, nelle proprie case e, particolarmente, in quelli che oggi vengono denominati *makerspaces* (spazi di produzione). Viene affermato che il processo di immaginare, creare, rifinire e condividere un artefatto offre una forma unica di apprendimento collaborativo e autodiretto sia per giovani, sia per adulti».<sup>128</sup>

Il movimento *Maker* ha avuto recentemente in Italia un notevole sviluppo. Gli aderenti tendono a definirsi artigiani digitali. In realtà spesso sembra emergere uno sviluppo della tendenza al bricolage, al fai da te. Tuttavia l'ambito di lavoro, quello digitale, sollecita lo sviluppo di non poche conoscenze e abilità informatiche e in generale di tipo ingegneristico. D'altra parte in vari Istituti Tecnici e Professionali italiani e in alcuni Centri di Formazione Professionale, sotto la guida di valenti docenti e anche di esperti stranieri, sono state sviluppati progetti impegnativi di natura robotica, di produzione di start-up, di significative applicazioni dell'informatica.

Seymour Papert in un'intervista del 1997 affermava: «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 ed 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».<sup>129</sup> E cita la possibilità anche di altri possibili apprendimento nel campo della matematica e della fisica.

<sup>127</sup> HAREL, S. PAPERT (Eds.), *Constructionism*, Norwood, Ablex, 1991.

<sup>128</sup> Cfr. Presentazione del Simposio "The Maker Movement in Education: Designing, Creating, and Learning Across Contexts", *Harvard Educational Review*, 84, 4, Winter 2014, p. 492.

<sup>129</sup> <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.

#### 4. Il lungo cammino dello sviluppo delle soft skill

Essendo le *soft skill* espressioni del carattere di una persona, considerato soprattutto nel contesto di una sua qualificazione professionale, il loro sviluppo va esaminato nell'ambito delle pratiche educative e formative generali della persona umana. In tale ambito spesso si discute se le caratteristiche proprie di una persona siano innate, cioè determinate dal suo patrimonio genetico, o acquisite attraverso gli influssi ambientali, sociali ed educativi. Oggi sembra essere condiviso l'approccio che indica nelle predisposizioni genetiche una base generale su cui si può appoggiare una crescita personale, che assume specifiche tendenze e disposizioni stabili sulla base dell'esperienza vissuta, delle scelte compiute e degli influssi che derivano dalle relazioni interpersonali vissute.

Nel 1985 Amartya Sen ha introdotto il concetto di *capability* o, al plurale, di *capabilities*.<sup>130</sup> Egli ha messo in luce come le potenzialità umane originarie siano condizionate nel loro sviluppo dalla realtà esterna con cui interagiscono. Senza l'esistenza effettiva delle condizioni esterne necessarie per uno sviluppo umano potenziale, viene a mancare la libertà fondamentale di realizzarlo. Per questo i due concetti di *capability* e di sviluppo umano sono considerati come interscambiabili. Il punto centrale sta nel considerare la *capability* come un combinato di capacità o possibilità di sviluppo interne al soggetto e di opportunità di sviluppo offerte dall'ambiente politico, sociale ed economico.<sup>131</sup> Ciò va attentamente considerato non solo dal punto di vista positivo, ma anche da quello negativo, come vero impedimento o almeno come difficoltà nel crescere e nel fiorire come persona.<sup>132</sup>

Ne deriva l'importanza di promuovere nei processi educativi lo sviluppo di competenze e non solo di saperi, valorizzando il concetto di *capability* come la possibilità sia interna, sia esterna di raggiungere un adeguato sviluppo della propria capacità di rapportarsi con i compiti da svolgere nella vita, nello studio e nel lavoro. Nussbaum parla esplicitamente di ciò, affermando: «Attualmente, la maggioranza dei paesi, preoccupati per la ricchezza nazionale e desiderosi di acquisire o mantenere una fetta del mercato globale, si concentra sempre più su un numero ristretto di competenze spendibili che si suppone siano generatrici di profitto a breve termine. Le competenze associate alle scienze umane e alle arti – come il pensiero critico, la capacità di immaginare empaticamente la situazione di un'altra persona e una consapevolezza della storia mondiale e dell'attuale ordine economico globale – sono tutte essenziali per una cittadinanza democratica responsabile, oltre che

<sup>130</sup> A. SEN, 1985. *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland, 1985.

<sup>131</sup> La Nussbaum, inoltre, precisa: «Storicamente, l'approccio è influenzato da prospettive filosofiche che guardano alla fioritura umana e alla realizzazione di sé dell'uomo da Aristotele a John Stuart Mill in occidente e Rabindranath Tagore in India». Cfr. M. NUSSBAUM, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 30.

<sup>132</sup> Il riferimento al "fiorire" della persona è sia dalla Nussbaum, sia da Sen, collegato al concetto aristotelico di *eudaimonia*.

per tutta una serie di altre capacità che le persone possono scegliere di esercitare più tardi nella vita». <sup>133</sup> Nella terminologia di Sen si tratta di raggiungere quei livelli di “funzionamento” della persona agente, che gli consentono di vivere positivamente la sua esistenza di fronte alle sfide che deve affrontare.

Tale impostazione generale può essere riletta nel contesto dei processi educativi e formativi che si svolgono nel tempo, tenendo conto delle interazioni tra educatori ed educandi, tra gli educandi stessi e tra gli educatori. Diana Laurillard<sup>134</sup> ha sviluppato, a partire dalle ricerche di Gordon Pask<sup>135</sup>, un approccio all’attività formativa che ne mette in luce la natura conversazionale e che pone al centro della scena la responsabilità progettuale dell’educatore. Nel contesto dell’attività che si sviluppa in contesti formali e informali dell’apprendimento occorre da tale punto di vista considerare gli interscambi che intercorrono nel quadro della comunità formativa. Gli educatori sono portatori di conoscenze, di competenze, di disposizioni che, attraverso l’organizzazione di uno spazio conversazionale adeguato, tendono a promuoverne un analogo sviluppo presso i giovani. Il processo messo in atto può essere modellato secondo forme di comunicazione diretta, oppure forme di comunicazione indiretta, che si appoggiano a metafore diverse. Le più diffuse di tali metafore vedono lo studente come uno che può apprendere in vario modo: tramite la ricerca personale o di gruppo, attraverso la discussione comunque sostenuta e guidata dal docente, mediante la produzione di artefatti come testi scritti o prodotti multimediali, collaborando con gli altri nella realizzazione di obiettivi comuni. In questo spazio conversazionale le tecnologie possono, o debbono, svolgere un ruolo fondamentale da molti punti di vista. L’importante è che le attività proposte siano chiaramente dirette al raggiungimento di conoscenze e competenze ritenute fondamentali per la loro crescita. Per questo l’appoggiarsi a forme di allineamento costruttivo delle diverse attività didattiche diventa essenziale. <sup>136</sup>

Dal punto di vista dello sviluppo delle competenze personali o *soft skill* è essenziale che sia il sistema educativo e formativo, sia il docente o il formatore, sia i soggetti in formazione abbiano l’intenzione esplicita di promuovere lo sviluppo di tali competenze, mettendo in gioco quanto è necessario fare perché ciò possa avvenire. Il primo passo è certamente quello di considerare la natura e l’importanza personale, sociale e professionale di una competenza particolare e poi delle condizioni perché questa possa progressivamente caratterizzare la propria condotta. In secondo luogo impostare un programma di sviluppo che implichi un esercizio pratico che si

<sup>133</sup> NUSSBAUM, 2012, o.c., p.148.

<sup>134</sup> D. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge, 2012.

<sup>135</sup> G. PASK, *Conversation theory: Application in education and epistemology*. Amsterdam. Elsevier, 1976. I processi di apprendimento secondo Pask sono basati sui molteplici interscambi comunicativi e collaborativi tra insegnante e allievi al fine di elaborare una interpretazione della realtà.

<sup>136</sup> J. BIGGS, C. TANG, *Teaching for quality learning at University*, 4th edition, Buckingham, UK, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.

distende nel tempo e che viene accompagnato sistematicamente dai docenti o dai formatori. Processi di autovalutazione e di valutazione esterna debbono accompagnare tale percorso al fine di rendere sempre più consapevoli del proprio progresso.

## 5. Il ruolo del feedback messo in atto dai formatori verso i formandi e da questi ultimi verso i primi

Secondo la tradizione pedagogica, che risale a Jean-Jacques Rousseau, in questo processo entrano in gioco tre maestri. Questi, secondo Rousseau, sono costituiti da tre riferimenti fondamentali che interagiscono in ogni processo educativo: il soggetto che apprende, gli educatori, l'ambiente con il quale egli si interagisce. È un paesaggio che è stato spesso evocato da Pineau, che lo descrive sotto tre dimensioni: l'auto-formazione, l'etero-formazione, l'eco-formazione.<sup>137</sup>

Nella teoria conversazionale di Gordon Pask, precedentemente segnalata, gioca un ruolo essenziale il feedback o retroazione che il sistema sul quale si esercita l'azione manifesta. Seymour Papert osservando i comportamenti degli allievi nella loro attività pratica indica come essi possono apprendere dal feedback, che essi ricevono dai risultati delle loro azioni: «[...] non dal sì-no dall'autorità degli adulti, ma dalla resistenza e dalla guida della realtà. Certe azioni messe in campo non producono i risultati attesi. Altre producono risultati sorprendenti».<sup>138</sup> Sulla stessa lunghezza d'onda Diana Laurillard insiste sulla distinzione tra feedback intrinseco e feedback estrinseco<sup>139</sup>. Il primo tipo di feedback è interno alle azioni stesse nel senso che esso deriva come una conseguenza naturale delle azioni stesse, tenendo conto degli obiettivi intesi. Esso può essere valorizzato dal soggetto per migliorare il suo agire, senza l'intervento istruttivo di altri. Molti degli apprendimenti basati su tentativi ed errori, e sulla riflessione critica del perché di questi ultimi, si fondano proprio su forme di feedback interno. Il secondo tipo di feedback è esterno alle azioni e assume la forma di un commento valutativo su di esse da parte di altri e/o di guida che il soggetto può seguire per raggiungere l'obiettivo desiderato. Si tratta della forma più comune di feedback valorizzato non solo a scuola, ma anche nelle forme di addestramento e di apprendistato.

Un'analisi sistematica delle ricerche in merito alle caratteristiche più efficaci dal punto di vista formativo del feedback espresso da parte degli insegnanti suggerisce alcune sue caratteristiche fondamentali: sia immediato e correttivo in modo da

<sup>137</sup> G. PINEAU, *L'autoformazione nel corso della vita tra l'etero e l'ecoformazione*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 25-39.

<sup>138</sup> S. PAPERT, *The connected family. Bridging the digital generation gap*, Athens, Longstreet, 1996, p. 68.

<sup>139</sup> D. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge, 2012, 170-174.

guidare a elaborare riposte più valide; sia focalizzato sul compito, specifico, dettagliato, chiaro; faccia comprendere quando la risposta può essere corretta; favorisca la comprensione tra l'attuale prestazione e quella desiderata e i percorsi da sviluppare per migliorare; si svolga in un clima di buone relazioni.

Le teorie sul feedback hanno favorito una considerazione più attenta della cosiddetta valutazione formativa. Questa viene distinta spesso da una valutazione diagnostica (iniziale) e da una valutazione sommativa (finale), in quanto essa svolge un ruolo essenziale nel contesto del processo formativo al fine di renderlo il più possibile valido ed efficace. Essa si realizza di conseguenza durante l'attività educativa, accompagnandola costantemente. Per questo è stata definita "per l'apprendimento". Qualcuno parla anche di valutazione "come apprendimento". In questo tipo di valutazione gioca un ruolo essenziale il cosiddetto "feedback", o retro-alimentazione, in due direzioni: dal formatore al formando, ma anche da quest'ultimo al formatore. È il cuore di un processo che abbiamo definito conversazionale, in cui si sviluppa un reciproco adattamento dell'allievo al docente e dal docente all'allievo. In questa conversazione e relativa presenza di forme di feedback entrano in gioco anche i compagni, o le compagne, che formano le classi o i gruppi di apprendimento. Sappiamo benissimo quanto incidano sulla percezione e stima di sé i giudizi valutativi e le possibili forme di interazione con i propri colleghi.

Riprendendo la distinzione tra un feedback interno e feedback esterno (e si può evocare di conseguenza una conversazione interna distinta da una esterna), il feedback interno è presente come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, ed è all'origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che li hanno determinati. Così quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell'insuccesso. In questo processo auto-valutativo si può distinguere tra: a) *Feed-Up*: dove sto (stiamo) andando? b) *Feed-Back*: come sto (stiamo) procedendo? c) *Feed-Forward*: quale la prossima mossa?

Il feedback esterno può assumere varie forme: a) puramente informativo, spesso di tipo misurativo; b) di commento valutativo; c) di suggerimento di come procedere; d) ecc. Tuttavia, più che la forma del feedback spesso è determinante la percezione che si ha del soggetto che lo fornisce. Diverso è il commento, anche critico, da parte di chi sappiamo che ci vuole bene, rispetto a quello di chi ci valuta in maniera astiosa. Di conseguenza un primo elemento da considerare è il soggetto all'origine del feedback esterno.

## 6. Sui processi educativi a livello iniziale

Presentando in un paragrafo precedente le cosiddette funzioni esecutive come una delle radici fondamentali su cui basare lo sviluppo delle soft skill, si è citata una

loro definizione operativa proposta da Russell A. Barkley<sup>140</sup>, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Le funzioni esecutive concernono: «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». <sup>141</sup> Tale definizione consente di individuare i successivi livelli di sviluppo di tali funzioni 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 automotivarsi 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. <sup>142</sup>

La prospettiva di interiorizzazione dei processi di autodeterminazione e di autoregolazione proposta da Barkley deve essere riletta e approfondita a livello di bambini di età compresa tra i 3 e i 9 anni, cioè di scolari della Scuola dell'Infanzia e dei primi tre anni della Primaria. Dai modelli di interiorizzazione elaborati dalla teoria socio-culturale di matrice vygotskiana e da quelli ispirati alla teoria socio-cognitiva si possono trarre indicazioni per un quadro di riferimento utile al nostro lavoro.

In questo periodo evolutivo certamente assume un ruolo centrale l'esperienza vicaria, cioè l'osservazione e il ricordo di comportamenti messi in atto in specifiche circostanze da parte di altri (adulti e compagni). L'insieme di tali osservazioni nel tempo viene a costituire un riferimento fondamentale che orienta e sollecita comportamenti simili a quelli conservati in memoria quando si presentano situazioni analoghe. Alcuni studiosi evocano in questi casi anche il gioco dei cosiddetti

<sup>140</sup> R.A. BARKLEY, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>142</sup> *Ibidem*, pp. 177-179.

neuroni specchio, in quanto l'osservazione dei comportamenti altrui favorirebbe la configurazione a livello neurologico di schemi d'azione simili a quelli percepiti.

In questo contesto risulta evidente il ruolo dei genitori e in genere dei membri della famiglia, anche per la componente affettiva presente. Accanto a questo meccanismo, definito in psicologia come modeling, va accostato il processo messo in evidenza da Vygotskji, e poi approfondito da altri, e cioè l'interiorizzazione dei discorsi e delle pratiche culturali nelle quali il bambino è immerso. Ad esempio, ha avuto uno sviluppo assai significativo la pratica educativa basata sull'interiorizzazione di comandi esterni come “stop, look, listen, think”, che a poco a poco diventano comandi interni che aiutano il soggetto nel reagire a situazioni sollecitanti in modo controllato e/o nel prendere decisioni in situazioni anche pericolose. Recentemente è stata constatata l'efficacia del metodo nel rendere i bambini e gli adolescenti attenti ai pericoli esistenti nell'attraversamento delle strade. Nella pratica familiare era già consueto dire ai bambini “prima di rispondere conta fino a tre”: un comando esterno che dovrebbe diventare un comando interno, caratterizzante un comportamento inibitorio degli impulsi immediati.

Si può quindi pensare a un processo di interiorizzazione delle funzioni esecutive come la sollecitazione e lo sviluppo di riferimenti interni, come immagini percepite e conservate e di parole guida e comandi interni, che possano fornire validi punti di appoggio per gestire se stessi nelle varie situazioni sia scolastiche, sia extra-scolastiche. Il passo decisivo in questo processo starebbe quindi nel promuovere, quando possibile, non solo la consapevolezza dell'importanza di conoscere e controllare tali processi, ma anche di essere capaci di riconoscerli in sé e di valutarli nella loro effettiva presenza e valorizzazione.

Basandosi sulle teorie sviluppate dalla scuola vygotskiana, è stato elaborato un progetto di intervento a livello di scuola dell'infanzia denominato “Tool for the Mind”. Esso si è diffuso soprattutto negli Stati Uniti e nel Canada con qualche presenza anche nel Cile.<sup>143</sup> Le attività previste dal progetto sono orientate a promuovere lo sviluppo delle principali funzioni esecutive in vista di una migliore preparazione ai successivi apprendimenti propri della scuola primaria. Il bambino viene incoraggiato e sistematicamente aiutato, mediante forme di *scaffolding*, a controllare la propria attenzione, le proprie emozioni, le proprie risposte fisiche in vista di obiettivi da raggiungere. Tali abilità auto-regolatorie originano nell'interazione sociale e solo in seguito sono interiorizzate e valorizzate indipendentemente.

Una circolare del MIUR del 2010<sup>144</sup> dedicata a segnalare possibili interventi didattici per soggetti con disturbi di deficit di attenzione e iperattività riassumeva

<sup>143</sup> E. BODROVA, D.J. LEONG, *Tools for the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education*, Upper Saddle River, N.J., Prentice-Hall, 2004. Si può visitare anche il sito [www.toolsforthemind.org](http://www.toolsforthemind.org).

<sup>144</sup> Circolare MIUR, Prot. N. 4089-15/6/2010.

Cfr. a es.: [http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/C.M.\\_Prot.N.\\_4089\\_15\\_giugno\\_2010.pdf](http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/C.M._Prot.N._4089_15_giugno_2010.pdf)

alcune delle difficoltà che possono avere i bambini in genere e che nel caso di questi soggetti si manifestano come pervasive e persistenti. Molti suggerimenti possono essere valorizzati anche per soggetti che non hanno questi disturbi specifici, ma evidenziano il bisogno di essere aiutati in una o più di queste capacità auto-regolatorie.

Vengono citate in particolare difficoltà nel: selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per il tempo utile a completare le consegne; resistere ad elementi distraenti presenti nell'ambiente o a pensieri divaganti; seguire le istruzioni e rispettare le regole; utilizzare i processi esecutivi di individuazione, pianificazione e controllo delle sequenze di azioni complesse, necessarie all'esecuzione di compiti e problemi; regolare il comportamento [...]; controllare, inibire e differire risposte o comportamenti che in un dato momento risultano inappropriati, aspettare il proprio turno nel gioco e nella conversazione; applicare in modo efficiente strategie di studio che consentano di memorizzare le informazioni a lungo termine. Vengono quindi segnalate anche altre possibili difficoltà: nel costruire e mantenere relazioni positive con i coetanei, nell'autoregolare le proprie emozioni; nell'affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione; nel gestire il livello di motivazione interna approdando molto precocemente a uno stato di noia; nell'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e di ansia; nel controllare livelli di aggressività; nel seguire i ritmi di apprendimento della classe a causa delle difficoltà attentive.

Il quadro presentato in forme negative può essere riletto in positivo come un elenco di obiettivi educativi da promuovere nel contesto delle attività proprie della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria. Molti Autori, come i McCloskey già citato, suggeriscono di coinvolgere negli interventi direttamente il bambino, che è chiamato a riflettere sui comportamenti problematici e sulle possibili strategie per far fronte a essi, dapprima facendo riferimento ad aiuti esterni e poi richiamando procedure interiorizzate. L'adulto diventa modello da imitare e figura di riferimento che predispone i vari passi dell'intervento, affianca il soggetto, fornisce sostegno, corregge eventuali errori, motiva il bambino affinché dia il meglio di sé ed apporta le opportune modifiche al piano di lavoro quando necessarie.<sup>145</sup>

## 7. Sui processi formativi a livello di Scuola Secondaria

Nel passaggio tra Scuola Primaria e Scuola Secondaria il processo educativo può diventare più esplicito, nel senso di coinvolgere più direttamente i soggetti a percepire e valutare le loro competenze strategiche attraverso opportuni questionari. Il docente, o comunque un educatore, partendo da un profilo di auto valutazione, dedica la sua attenzione ai comportamenti di ogni soggetto attraverso l'uso di una

<sup>145</sup> Cfr. G.M. MARZOCCHI, S. VALAGUSSA, *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 149.

griglia di osservazione opportunamente strutturata e individua quali priorità dare alla progettazione di un itinerario formativo. In questo viene coinvolto il soggetto stesso negoziando obiettivi e attività sulle quali concentrare il proprio impegno e la propria attenzione.

Ciò diventa ancor più decisivo all'inizio del secondo ciclo. Una guida sistematica a impostare un'azione educativa chiaramente finalizzata e sistematica nella quale coinvolgere i diversi studenti è stata pubblicata da Enrica Ottone.<sup>146</sup> La guida fornisce percorsi, strumenti e attività che i docenti e gli educatori possono utilizzare per accompagnare lo studente adolescente a conoscere i propri processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali e affettivi e a imparare a gestirli nello studio e nell'apprendimento in modo sempre più efficace e produttivo.

La proposta è stata costruita sull'impianto teorico su cui sono stati realizzati alcuni strumenti auto-valutativi tra cui il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA),<sup>147</sup> particolarmente adatto agli studenti del biennio della Scuola Secondaria di secondo grado e della Formazione Professionale. Secondo questo impianto, colui che è competente nel dirigere autonomamente il proprio apprendimento è in grado di mettere in atto in modo consapevole un insieme combinato di differenti sotto-competenze, di natura strategica (diagnostiche, decisionali, progettuali e organizzative) e tattica (gestionali, regolative e valutative), nel gestire un'azione di studio e di apprendimento; egli è capace, cioè, di analizzare, anticipare, scegliere, preparare, organizzare, gestire, osservare, controllare e valutare in maniera autonoma i propri processi di apprendimento.<sup>148</sup> I nuclei su cui si suggerisce di incentrare un'azione educativa volta a promuovere la capacità di autoregolazione nell'apprendimento riguardano i seguenti aspetti delle competenze strategiche dello studente:

- a. conoscere, gestire e monitorare strategie e processi metacognitivi;
- b. orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio e di apprendimento (concentrazione, autoregolazione e organizzazione negli impegni di studio);
- c. conoscere e gestire strategie per comprendere e ricordare (strategie elaborative, organizzatori semantici, autointerrogazione);

<sup>146</sup> La guida si propone di rendere i docenti capaci di agire educativamente, fornendo un insieme unico di metodologie e strumenti di intervento, sviluppati nel tempo attraverso sistematiche verifiche della loro qualità ed efficacia, condotte in una pluriennale attività di interazione pratica con docenti e studenti. Cfr. E. OTTONE, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014. La guida è il risultato di un percorso di ricerca-azione che, a partire dal 2003, ha coinvolto numerosi docenti e studenti in una quindicina di Scuole Secondarie di Secondo grado e di Centri di Formazione Professionale ed è ancora in atto. Cfr. E. OTTONE, *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici: un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS, 2006.

<sup>147</sup> Il QSA, è uno strumento che rileva l'autopercezione di competenza in alcune strategie di natura cognitiva e affettivo-motivazionale. Cfr. M. PELLERÉY, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996.

<sup>148</sup> M. PELLERÉY, *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, in "Orientamenti Pedagogici" 60(2013)1, p. 149.

- d. riconoscere le proprie reali competenze e attribuire i propri successi e insuccessi a fattori controllabili (percezione di competenza e attribuzione causale);
- e. conoscere e regolare la motivazione e assegnare senso e prospettiva esistenziale all'azione di apprendimento;
- f. conoscere e incrementare la volizione e la perseveranza;
- g. conoscere e regolare le proprie emozioni, in particolare l'ansietà in situazioni di rendimento scolastico;
- h. collaborare con altri nello studio e nell'apprendimento.<sup>149</sup>

Il primo passo del percorso consiste nell'indirizzare lo studente ad approfondire la conoscenza delle proprie competenze strategiche in relazione ai nuclei elencati. Gli strumenti suggeriti per la rilevazione di tali competenze strategiche sono il QSA (che rileva l'auto percezione dello studente),<sup>150</sup> una griglia di osservazione per il docente costruita in relazione al QSA<sup>151</sup> e una scheda sintetica in cui lo studente può inserire il suo profilo al QSA e il risultato dell'osservazione del docente sul suo comportamento allo scopo di riflettere e di individuare punti di forza e di debolezza.<sup>152</sup> Sulla base dei risultati emersi i docenti possono esplorare il grado di sviluppo raggiunto da ciascuno studente e dal gruppo classe e possono progettare percorsi volti a promuovere gli aspetti risultati carenti sia attraverso la didattica ordinaria sia in uno o più incontri di tutoraggio dei singoli studenti sia in attività guidate di gruppo.

Il secondo passo consiste nel progettare e realizzare un insieme di azioni educative finalizzate a promuovere lo sviluppo degli aspetti carenti; in questa fase, soprattutto nel biennio della scuola secondaria, il ruolo e il compito dei docenti nell'accompagnare ciascun allievo nel dirigere se stesso nell'apprendimento è insostituibile. La guida propone strumenti e attività educative individuali e di gruppo in relazione a ciascuno dei nuclei di competenze strategiche elencati sopra.<sup>153</sup>

## 8. I processi formativi degli adulti

Il già citato Massimo Tucciarelli ha esaminato le possibili metodologie formative e auto-valutative che sembrano essere le più adatte per soggetti adulti.<sup>154</sup> Esse partono dall'ipotesi che il soggetto presenti un chiaro interesse per migliorare

<sup>149</sup> Cfr. OTTONE, *Apprendo*, pp. 24-184.

<sup>150</sup> Il QSA consente di rilevare l'auto percezione dello studente in relazione ai nuclei indicati sopra: nel punto 'b' i fattori C2, C3 e C6; nel 'c' i fattori C1, C5 e C7; nel 'd' i fattori A3, A4 e A6; nel 'f' i fattori A2 e A5; nel 'g' i fattori A1 e A7. Sugli aspetti indicati nel punto 'e' sono stati predisposti due moduli aggiuntivi al QSA.

<sup>151</sup> Cfr. OTTONE, *Apprendo*, pp. 268-269.

<sup>152</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 260-262.

<sup>153</sup> Cfr. *Ibidem* pp. 184-185.

<sup>154</sup> Riprendiamo molte delle considerazioni contenute in: M. TUCCIARELLI, *Coaching e sviluppo delle soft skills*, Brescia, la Scuola, 2014, pp. 170-174.

il proprio livello di competenza in uno degli ambiti propri delle *soft skill*. Le metodologie formative prese in considerazione passano sotto il nome di *training* e di *coaching*. Per *training* è considerata: «[...] qualsiasi metodologia basata sull'indicazione da parte di un esperto di ciò che occorre fare per apprendere qualcosa». Il *trainer*: «[...] è riconosciuto come depositario di una cultura o esperienza superiore su un determinato argomento e perciò trasmette nozioni, tecniche e regole. Egli consiglia esercizi e accorgimenti utili per acquisire o consolidare alcune abilità e ne verifica il compimento. Chi viene allenato pone tutta la propria buona volontà nell'eseguire correttamente le azioni indicategli e, mediante la ripetizione di esse, consolida alcuni abiti».<sup>155</sup>

Considerando questa metodologia di formazione viene osservato che essa si presta bene nel caso di acquisizione di competenze tecnico-professionali come le *hard skill* specifiche, in generale anche per le *hard skill* generiche e nell'ambito delle discipline sportive e artistiche. Viene anche osservato che il *training*: «[...] in generale risulta tanto più efficace quanto più i comportamenti da apprendere sono codificati, senza molto spazio per l'improvvisazione e per la fantasia. Esistono, tuttavia, molte dimensioni migliorabili che non sono codificate né possono esserlo. Se, ad esempio, il mio problema non è imparare a far funzionare una macchina, o apprendere i movimenti fondamentali di una disciplina sportiva, bensì è che *Voglio diventare più coraggioso*, in tal caso non è scritto da nessuna parte cosa l'essere coraggioso significa *per me*. Esiste, è vero, un significato dell'espressione in astratto e il mio eventuale *trainer* sa cosa tale espressione significa per lui. Ma se, in base a tale significato, egli mi suggerisse degli esercizi, sforzarmi di metterli in pratica potrebbe essere controproducente: non essendo la sua visione perfettamente coincidente con la mia, io dovrei impiegare sforzo di volontà per fare qualcosa che non si adatta perfettamente al mio modo di essere, ai miei bisogni e alle mie aspirazioni. Pertanto potrei non riuscire a mettere in pratica i suoi consigli, ricavandone frustrazione; oppure mi forzerei a metterli in pratica rinunciando ad alcuni aspetti del mio modo di essere, cosa che produrrebbe probabilmente altri inconvenienti».

In queste situazioni sembra più coerente adottare metodologie che passano sotto l'espressione *coaching* e che si limitano a chiarire al soggetto la natura della competenza che egli intende promuovere, precisando le condizioni di impegno personale che permettono di farlo; suggerire modi d'agire coerenti con essa, alimentando il desiderio di dedicarvisi. In questa impresa il *coach* aiuta anche a chiarire i desideri del soggetto e a trovare modalità di esercizio che rispondano alle sue personali aspirazioni e orientamenti esistenziali. Aggiungo che egli deve porsi come una sorta di feedback interno, nel senso che diventa come una fonte di informazione a cui fare riferimento per verificare se i comportamenti messi in atto sono coerenti con tale competenza personale e riflettere sulle modalità per sviluppare forme d'azione sempre più coerenti.

<sup>155</sup> Viene citato a questo proposito il volume: J. WHITMORE, *Coaching*, Milano, Sperling & Kupfer, 2003, 12-18.

Il Tucciarelli indica come nel campo delle competenze trasversali metodologie ispirate al *training* siano più indicate per lo sviluppo dei livelli superiori, mentre metodologie ispirate al *coaching* siano più indicate per lo sviluppo dei livelli di base. Dal mio punto di vista occorre distinguere tra le diverse competenze personali. In molti casi lo sviluppo di esse implica forme di acquisizione di abilità specifiche che richiedono metodologie di *training*, come è il caso di competenze comunicative e/o relazionali. In altri casi occorre approfondire la natura stessa della competenza intesa come quando si parla di etica del lavoro nella prospettiva approfondita da Gardner.

Lo stesso Autore trae da Daniel Goleman alcune indicazioni operative.<sup>156</sup>

1. *Valutare il lavoro.* Il *training* dovrebbe concentrarsi sulle competenze maggiormente necessarie per eccellere in un dato lavoro o in un dato ruolo.
2. *Valutare il soggetto.* Il profilo individuale di talenti e limitazioni dovrebbe essere valutato in modo da identificare ciò che occorre migliorare.
3. *Presentare le valutazioni con delicatezza.* Il *feedback* relativo ai talenti e ai punti deboli di una persona ha una valenza emotiva.
4. *Giudicare esattamente la preparazione.* Persone diverse si trovano ad un livello diverso di preparazione.
5. *Motivare.* Gli individui imparano nella misura in cui sono motivati, ad esempio rendendosi conto del fatto che una particolare competenza è importante per svolgere bene il loro lavoro, e facendo di essa un obiettivo personale di cambiamento.
6. *Fare in modo che il cambiamento sia auto-guidato.* Quando è l'interessato a guidare il proprio programma di apprendimento – adattandolo su misura a esigenze, situazioni e motivazioni proprie – esso risulta più efficace.
7. *Concentrarsi su obiettivi chiari e raggiungibili.* L'individuo ha bisogno di chiarezza sulla natura della competenza e sui passi necessari per migliorarla.
8. *Evitare le ricadute.* Le abitudini cambiano lentamente e incappare in ricadute ed errori non è necessariamente un segno di sconfitta.
9. *Offrire un feedback sulla prestazione.* Un *feedback* continuo incoraggia e contribuisce a guidare il cambiamento.
10. *Incoraggiare l'esercizio.* Il cambiamento duraturo richiede un esercizio prolungato sia sul lavoro che al di fuori di esso.
11. *Organizzare forme di sostegno.* Persone con idee simili, che stiano anch'esse cercando di effettuare un cambiamento analogo, possono offrire un sostegno essenziale nel processo.
12. *Fornire modelli.* Individui di grande efficienza e di elevato *status* che incarnano la competenza possono essere modelli capaci di ispirare il cambiamento negli altri.

---

<sup>156</sup> D. GOLEMAN, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 2000, 305-327.



13. *Incoraggiare*. Il cambiamento sarà più pronunciato se l'ambiente dell'organizzazione lo incoraggerà, darà valore alla competenza e offrirà un'atmosfera sicura per la sperimentazione.
14. *Rinforzare il cambiamento*. Gli individui hanno bisogno di riconoscimenti e di sentire che i propri sforzi per il cambiamento sono importanti.
15. *Valutare*. Stabilire metodi per valutare lo sforzo di cambiamento in modo da capire se avrà effetti duraturi.

Comunque osserva Tucciarelli: «è la persona stessa che, per apprendere in questo campo, deve tirar fuori da sé il che cosa fare e il come farlo, che costituiscono, nella concretezza delle situazioni complesse, dimensioni non predicibili».<sup>157</sup>



---

<sup>157</sup> M. TUCCIARELLI, o.c., p. 174.



## Capitolo 6

### Sulla valutazione delle competenze e in particolare delle soft skill

---

Il capitolo è interamente dedicato a un approfondimento dei processi di valutazione e di autovalutazione delle soft skill. Occorre subito precisare che nel caso delle competenze personali generali la valutazione non può limitarsi alla constatazione di un solo comportamento competente. Come nel caso delle virtù, dal tempo di Aristotele si ricorda che “una rondine non fa primavera”. È il ripetersi di comportamenti competenti, cioè di prestazioni coerenti con una soft skill, che si può indurre (inferire) la competenza effettiva di una persona. Anzi il giudizio da dare anche in questo caso è un giudizio di probabilità, che esprime del grado di fiducia che si può avere sul fatto che anche nel futuro la persona si comporterà in maniera competente. Una persona non si può definire onesta perché in una occasione si è comportata onestamente; tuttavia, questo è un segnale di possibile onestà, e il ripetersi di segnali analoghi conferma sempre più un giudizio generale di onestà. Una valutazione di questo genere acquista sempre più affidabilità sulla base di osservazioni sistematiche, del giudizio soggettivo di competenza, del consenso di quanti sono coinvolti nel processo valutativo. Dal punto di vista educativo e formativo l'autovalutazione ha un ruolo centrale, perché lo sviluppo di questo tipo di competenze implica non solo la consapevolezza personale della loro natura ma anche, se non soprattutto, la volontà di impegnarsi in esso. Vengono così presentati alcuni strumenti di valutazione e di autovalutazione sia a livello di primo ciclo di istruzione, sia di secondo ciclo di istruzione e formazione, sia a livello adulto.

#### 1. Problemi di valutazione delle soft skill

Il modello di *soft skill*, o competenze personali, adottato comporta una rivisitazione accurata dei problemi connessi con una loro valutazione esterna, anche ai fini di una loro eventuale certificazione. Una valutazione esterna, cioè fatta da altri rispetto al soggetto interessato, può assumere varie connotazioni. Così si parla di valutazione diagnostica, quando è portata termine per rilevarne lo stato di sviluppo ed impostare un percorso formativo, se si rilevano carenze o inadeguatezze. Circa la valutazione formativa, attivata fondamentalmente per regolare il procedere per percorso formativo si è già accennato trattando del ruolo del feedback esterno. Da questo punto di vista il feedback più produttivo è quello che informa il soggetto di come sta procedendo il suo apprendimento, suggerendo possibili miglioramenti

delle sue prestazioni. Tuttavia, come già rilevato, più che la forma del feedback spesso è determinante la percezione che si ha del soggetto che lo fornisce. Diverso è il commento, anche critico, da parte di chi sappiamo che ci vuole bene, rispetto a quello di chi ci valuta in maniera astiosa. Se si tratta di un formatore che accompagna il formando lungo il suo cammino di sviluppo delle competenze, allora la conversazione che si viene attuando implica un accompagnamento che mira alla promozione progressiva e consapevole delle competenze intese. Se, invece, si è al termine di un cammino e si intende dare una valutazione sommativa, o ancor più certificativa, la percezione che il soggetto ha dei suoi valutatori e quindi anche del feedback che ne deriva assume un significato del tutto diverso. Tuttavia nel caso di disposizioni interne stabili le questioni relative sia alla loro valutazione formativa e alle relative modalità di feedback e di conversazione orientativa, sia a una valutazione finale e/o certificazione, occorre approfondire adeguatamente la problematica.

In primo luogo, occorre riconoscere che non si può cogliere direttamente nella sua complessità una disposizione interna stabile, perché il suo nucleo più profondo (valori, significati, atteggiamenti) non è osservabile direttamente, ma se ne possono cogliere solo le manifestazioni esterne, cioè i comportamenti con essa coerenti. Dalla loro osservazione e valutazione, soprattutto se essi si manifestano con frequenza e coerenza, è possibile inferire, indurre, uno sviluppo più o meno elevato di tali disposizioni. In molte competenze di questo tipo, ad esempio in quelle comunicative e relazionali, entrano in gioco conoscenze e abilità che implicano un loro sviluppo adeguato. Queste conoscenze e abilità possono essere più facilmente rilevate, dal momento che tali abilità possono essere non solo conosciute nella loro identità e di conseguenza descritte, ma anche evidenziate in quanto la loro acquisizione implica esercizio, e spesso un esercizio prolungato e guidato, come è il caso delle abilità che caratterizzano un ascolto attivo, ad esempio la capacità di rifrasare quanto detto dall'interlocutore.

Possiamo in generale distinguere sul piano valutativo tre livelli di accessibilità delle componenti proprie di una competenza personale.

- a) Comportamenti direttamente osservabili e misurabili, interpretabili come coerenti con la disposizione presa in considerazione; questi comportamenti devono poter essere rilevati nel contesto dell'attività ordinaria svolta dal soggetto. A questo fine vengono spesso proposte metodiche di osservazione sistematica e di raccolta di informazioni strutturate.
- b) Comportamenti che evidenziano il possesso adeguato di conoscenze e abilità, che entrano a far parte della competenza personale considerata; in questo caso occorre predisporre adeguate prove di verifica.
- c) Atteggiamenti, significati, valori, che non possono essere direttamente osservati, ma solo inferiti a partire da comportamenti ripetuti coerenti con quanto ne costituisce la base motivazionale. A questo fine si suggerisce la raccolta di elementi o evidenze da molteplici punti di vista e secondo una pluralità di metodologie. Tra queste si possono citare: questionari di auto-percezione; forme

narrative che esplicitino modalità e motivazioni che hanno guidato o guidano normalmente scelte o comportamenti, simulazioni e *role-playing*, ecc.

Ma le *soft skill*, o competenze personali intese come disposizioni interne stabili, si sviluppano nel tempo se il soggetto ha deciso di impegnarsi in esse e quindi la loro stabilità dipende dal grado di identificazione con esse raggiunto. In termini deweyani ciò dipende dal livello di interpenetrazione delle varie disposizioni tra di loro, da due punti di vista: a) quello proprio di una competenza, cioè il grado di integrazione tra le componenti motivazionali profonde, le conoscenze e abilità connesse e i differenti schemi di comportamento coerenti; b) quello tra le varie disposizioni che dovrebbero caratterizzare il soggetto, a esempio nel quadro europeo si parla di autonomia e responsabilità, che integrate tra di loro dovrebbero caratterizzare tutte le competenze.

Le considerazioni precedenti suggeriscono il fatto che qualsiasi forma di valutazione sia personale fatta dal soggetto, sia esterna portata a termine da un formatore o da un valutatore, assume la forma di un giudizio di probabilità: cioè un giudizio basato sul grado di fiducia può essere accordato all'affermazione che nel futuro la persona in oggetto si comporterà in maniera coerente con tali *soft skill* o competenze personali. Si tratta, come è evidente, di un giudizio basato sulle informazioni che in quel momento sono a disposizione. La qualità, la pertinenza e l'affidabilità di tali informazioni caratterizzano il grado di fiducia che si può dare al giudizio valutativo. Ulteriori informazioni considerate nella loro pertinenza, qualità e affidabilità possono determinare una variazione sia positiva, sia negativa di tale giudizio.

Questo modello teorico di riferimento si appoggia sul concetto di probabilità soggettiva elaborato a suo tempo da Bruno de Finetti e sulla valorizzazione dell'approccio bayesiano a un giudizio di probabilità basato sulla cosiddetta probabilità condizionata. Tale approccio viene criticato quando si tratta di processi che implicano misurazioni puntuali e precise, come è il caso di molte ricerche scientifiche rigorose, ma viene suggerito quando ci si deve basare su giudizi di natura soggettiva, come opinioni di esperti o convinzioni di analisti. Il cuore del procedimento è centrato su quanto una nuova evidenza può cambiare una convinzione già presente. Il metodo nel caso delle disposizioni interne stabili indica un esplicito e puntuale modo di valorizzare le evidenze, o informazioni pertinenti e affidabili, derivanti da fonti soggettive, oggettive o intersoggettive, per definire, sulla base di convinzioni e opinioni personali, la loro presenza e il loro livello di sviluppo; ma anche una modalità effettiva per poter migliorare nel tempo tale giudizio.

Il modello di valutazione si appoggia su due principi di riferimento: a) la valutazione è un processo continuo nel quale il soggetto stesso e gli altri tengono sotto osservazione lo sviluppo delle *soft skill* considerate, raccogliendo informazioni e dati da fonti sia interne, sia esterne secondo un modalità di procedere ricorsiva; b) per poter svolgere tale attività occorre favorire le visibilità di tali competenze sia al soggetto stesso, sia agli altri interessati. In questa prospettiva emerge chiaramente come la valorizzazione di un portfolio, e in particolare di un portfolio digitale, pos-

sa assumere un ruolo centrale sia dal punto di vista di una autovalutazione sistematica e progettuale, sia da quello di una valutazione esterna progressiva in vista di uno sviluppo e consolidamento delle *soft skill*. Esso si presta in particolare a una valutazione sommativa e certificativa.

## 2. Strumenti e metodi di valutazione e autovalutazione delle competenze

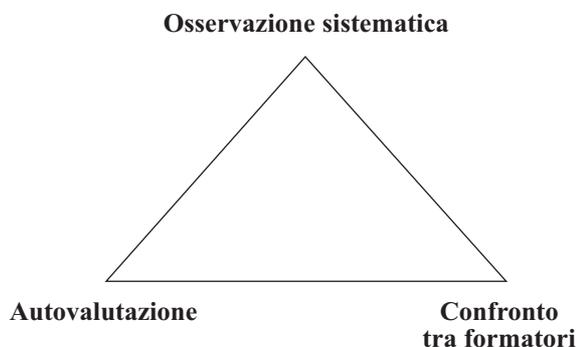
A questo punto è opportuno gettare uno sguardo sul problema generale della valutazione delle competenze, avendo una particolare attenzione per le competenze personali generali. Questo perché in ogni programma educativo diretto all'acquisizione di vere competenze è cruciale la scelta della modalità di valutazione sia delle competenze iniziali, già validamente e stabilmente possedute, sia il costituirsi progressivo di quelle che sono oggetto di apprendimento, sia del livello raggiunto in esse al termine di un percorso formativo. Occorre anche aggiungere che intrinseca al processo stesso è la promozione di un'adeguata capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto. Ciò per varie ragioni. In primo luogo, perché occorre sollecitare e sostenere lo sviluppo di competenze auto-regolative del proprio apprendimento. In secondo luogo, perché la constatazione dei progressi ottenuti è una delle maggiori forze motivanti all'apprendimento.

Di qui la necessità di un'analisi del repertorio di strumenti e metodologie di valutazione, in una parola dei dispositivi di valutazione, che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze. Da questo punto di vista occorre subito ricordare come le buone pratiche valutative in genere tengano conto di una pluralità di strumenti. D'altra parte la complessità del processo di valutazione, e ancor più di certificazione delle competenze, sollecita l'esplorazione critica delle metodologie proposte per verificare ciò che ognuna di esse può dare come contributo specifico alla fondatezza e plausibilità dei giudizi di competenza. Occorre, però, riconoscere subito che ciascuna di esse da sola non può condurre a una ragionevole conclusione di presenza o assenza di una competenza, né tanto meno indicare con puntualità un suo preciso livello raggiunto. È necessario procedere a una raccolta sistematica di elementi documentari provenienti da fonti e secondo metodi diversificati per poter giungere a una conclusione sufficientemente fondata e plausibile.

In questa prospettiva si suggerisce spesso di procedere secondo un piano di lavoro che si richiama al metodo della "triangolazione", spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e conclusivo. Nel nostro se ne possono citare tre principali: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione, il confronto tra le opinioni in merito espresse dai formatori.



**Fig. 3** - La valutazione delle competenze esige la considerazione di una pluralità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione



Una prima forma di raccolta di informazioni si basa su metodi di natura osservativa. In effetti, una manifestazione di competenza si presenta sempre come una prestazione osservabile, in quanto si tratta di mettere in azione se stessi per portare a termine un impegno o un compito.<sup>158</sup> Opportune modalità di osservazione più o meno strutturate e sistematiche, più o meno partecipanti, permettono di rilevare la capacità di leggere e interpretare la situazione o la sfida da affrontare, di coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne in maniera valida ed efficace, di valorizzare risorse esterne eventualmente necessarie o utili, ecc. Naturalmente occorre che l'osservazione sia adeguatamente organizzata per poter condurre alla raccolta di informazioni pertinenti, valide e affidabili. Ciò implica alcune condizioni di utilizzazione che rendano l'osservazione sufficientemente sistematica, cioè non occasionale o troppo soggettiva. Di qui l'importanza di identificare strumenti osservativi funzionali e affidabili. In genere si tratta di griglie, opportunamente strutturate, che vanno utilizzate secondo un piano organizzato nei tempi e in riferimento a situazioni rilevative specifiche.

Una seconda fonte di informazioni è costituita dalla valorizzazione di opportuni questionari di autovalutazione. La validità di tali questionari dipende dalla qualità del lavoro di costruzione, validazione e sistematica utilizzazione. Le informazioni che si possono trarre dall'applicazione di tali questionari possono essere quindi confrontare con quelle derivanti dalle osservazioni sistematiche degli stessi soggetti e con le opinioni degli altri formatori coinvolti.

La terza fonte informativa riguarda la raccolta di opinioni da parte degli altri adulti impegnati sul piano educativo o formativo. Il confronto favorisce lo sviluppo di una maggiore fiducia nella valutazione che via via viene sviluppata. Ciò è importante sul piano dell'attività formativa, ma ancor più quando si vuole in qualche mo-

<sup>158</sup> Per una più completa e puntuale descrizione dei metodi osservativi si può consultare l'opera: M. POSTIC, J.M. DE KETELE, *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1994.



do certificare il livello raggiunto nella varie competenze prese in considerazione. Viene in quest'ultimo caso messo in luce il ruolo della negoziazione e della ricerca di consenso nell'elaborazione di interpretazioni e di giudizi che vogliono dare un contributo al grado di fiducia da accordare ai giudizi espressi.

Come abbiamo già notato, il termine *triangolazione dei dati* suggerisce una metodologia che utilizza nella sua indagine una pluralità di metodi di raccolta delle informazioni e di forme di loro rappresentazione. Nel campo della valutazione delle competenze lo strumento o dispositivo che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondato, è il cosiddetto *Portfolio delle competenze*. Certamente l'uso del portfolio delle competenze può favorire l'elaborazione di un giudizio valido e affidabile circa la presenza e il livello raggiunto da una competenza, permettendo anche, a certe condizioni, una sua certificazione. Tuttavia, occorre ricordare come una competenza complessa e con caratteri di novità ben difficilmente possa essere oggetto di valutazioni basate solo su metodologie osservative e autovalutative. Una certificazione implica non solo un'adeguata documentazione che permetta di esprimere giudizi basati su aspetti oggettivamente osservabili e su aspetti di natura soggettiva, bensì anche, e talora soprattutto, un consenso raggiunto nella loro interpretazione e valutazione da parte di un conveniente numero di persone indipendenti.

### 3. Sulla valutazione sommativa e certificativa

Spesso si insiste sul fatto che il riconoscimento della presenza di una competenza non è impresa facile, perché per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile. Di conseguenza se ne possono cogliere solo le manifestazioni esterne. Si è anche ricordato che non è sufficiente rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza, bensì occorre disporre di un insieme di prestazioni, o manifestazioni di competenza, sulla base del quale arguire la sua presenza e, soprattutto, che questa costituisca ormai una qualità stabile della persona. Infatti, il ripetersi di comportamenti coerenti con la competenza presa in considerazione tende a consolidare la convinzione che essa sia stata ormai sviluppata in maniera convincente. Nel caso poi delle soft skill occorre una ancor maggiore cautela nell'attribuire carattere di definitività a loro valutazioni e/o certificazioni.

Si è accennato al ruolo che un portfolio digitale ben sviluppato da parte di un soggetto può avere dal punto di vista di una valutazione di tipo verificativo. Ciò vale sia nel caso della conclusione di un percorso formativo o istruttivo o di un esame finale, sia in quelle di un colloquio ai fini dell'assunzione in un'azienda. Non solo esso può contenere dati e informazioni molteplici e dinamiche che consentono di emettere un giudizio fondato su informazioni e dati plurimi e derivanti da metodologie di-

verse di rilevazione, ma la sua presentazione, descrizione e approfondimento da parte dell'interessato permettono di verificarne la qualità, attendibilità e consapevolezza personale. Il giudizio che ne deriva è sempre di natura probabilistica, ma esso si basa su un insieme di elementi informativi che ne esaltano l'affidabilità.

Per inquadrare la questione è possibile ricorrere alla teoria della plausibilità elaborata da Georg Polya. L'autore ricorda come il grado di fiducia da dare alle affermazioni, anche di carattere valutativo conclusivo, oltre che a quelle normali quotidiane, derivi da un soppesare le prove favorevoli o contrarie a tali giudizi. Se le evidenze a favore sono per peso e numerosità maggiori di quelle contrarie e sono convergenti verso la stessa conclusione, la plausibilità dell'affermazione viene aumentata di conseguenza. Vale ovviamente anche il viceversa, se le evidenze contrarie sono per peso e numerosità maggiori di quelle a favore e sono convergenti la plausibilità di quanto affermato è messa in evidente discussione. È chiara l'analogia con il concetto di probabilità soggettiva. Nel caso della probabilità, infatti, secondo de Finetti è importante che l'opinione presente circa il grado di fiducia, che si può avere riguardo al verificarsi di un evento futuro, possa rinforzarsi, o depotenziarsi, sulla base di un corretto uso delle informazioni rilevanti pro o contro tale assunto. In ambedue le prospettive è centrale il ruolo di due punti di appoggio al loro sviluppo: la qualità delle informazioni che derivano dall'esperienza e il ragionamento che su di esse si può sviluppare.

Così in un colloquio valutativo in vista di una possibile assunzione lavorativa occorre evitare l'uso di terminologie che possono indurre in equivoci. Misurare le competenze personali, o *soft skill*, come spesso si può riscontrare nella letteratura è perlomeno improprio. Ogni giudizio basato su evidenze del tipo di quelle normalmente prese in considerazioni come osservazione del comportamento, modalità di svolgimento di un colloquio, ecc. può portare al massimo a giudizi di probabilità circa i comportamenti futuri coerenti con esse, oppure a giudizi di plausibilità delle proprie conclusioni. Tutto ciò è confermato dai dati di ricerche sperimentali circa la corrispondenza tra giudizi espressi in sede di colloquio di assunzione e manifestazione successive in sede di attività lavorativa nei primi anni di lavoro.

#### **4. La valutazione delle funzioni esecutive tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria**

Occorre chiarire subito che trattare di valutazione delle funzioni esecutive a livello di Scuola dell'Infanzia e di primi anni della primaria va interpretato come un processo di valutazione formativa, cioè di diagnosi funzionale iniziale per impostare progetti di intervento chiaramente finalizzati e di rilevazione periodiche dei progressi o delle difficoltà incontrate anche al fine di migliorare o modificare tali progetti. D'altra parte gli stessi bambini hanno bisogno di un riscontro dei loro sforzi, anche per sostenere la loro motivazione e la consapevolezza dei loro progressi.

A questo livello lo strumento valutativo più direttamente utilizzabile fa riferi-

mento a una osservazione sistematica del comportamento nell'ambito delle diverse funzioni esecutive. In commercio ne sono stati sviluppati e validati diversi, tra cui ormai assai conosciuto, il BRIEF (*Behavior Rating Inventory of Executive Function*). Si tratta di un questionario composto da 63 item distinti in cinque scale cliniche teoricamente indipendenti ed empiricamente derivate, che misurano aspetti diversi delle funzioni esecutive. In base ai risultati dell'analisi fattoriale e delle interpretazioni teoriche conseguenti, le scale cliniche si combinano per formare tre indici e un punteggio composito, la cui combinazione tende ad assumere profili diversi in associazione ai differenti quadri clinici. Il BRIEF prevede inoltre due scale di validità (*Incoerenza e Negatività*), che consentono di controllare la solidità della valutazione data dall'adulto in merito al comportamento del bambino. Il BRIEF è stato costruito per un ampio spettro di bambini e bambine in età prescolare, dai 2 anni e 0 mesi ai 5 anni e 11 mesi, inclusi quelli con disabilità emergenti dell'apprendimento, disturbi dell'attenzione, disturbi del linguaggio, traumi cerebrali, esposizione al piombo, disturbi pervasivi dello sviluppo e altre condizioni di sviluppo, neurologiche, psichiatriche e mediche.

Vengono prese in considerazione le seguenti funzioni esecutive per le quali si valuta il livello raggiunto secondo una scala di valori. La scala dell'*Inibizione* misura il controllo inibitorio del bambino (l'abilità di inibire, resistere o non agire d'impulso) e l'abilità nel bloccare il proprio comportamento al momento opportuno. La scala *Shift* misura l'abilità del bambino di muoversi liberamente da una situazione, attività o aspetto di un problema ad un altro, come richiesto dalle circostanze. La scala della *Regolazione delle emozioni* si riferisce alla manifestazione delle funzioni esecutive nel dominio emotivo e misura l'abilità del bambino nel modulare le risposte emotive. La scala relativa alla *Memoria di lavoro* prende in considerazione la capacità di portare a termine attività che richiedono più fasi per essere svolte, eseguire una sequenza di azioni o seguire istruzioni complesse. La scala di *Pianificazione/organizzazione* misura l'abilità del bambino di gestire le richieste di un compito contingente o orientato al futuro in un contesto situazionale.

Lo strumento sollecita un'osservazione attenta e relativa valutazione sulla base di un insieme di comportamenti osservabili e misurabili. A esempio la scala *Inibizione* ne è costituita da una serie questo tipo:

- a) Non si rende conto di come il suo comportamento disturbi o infastidisca gli altri.
- b) Non smette di ridere di fronte a cose o situazioni divertenti anche quando gli altri smettono.
- c) Deve essere controllato/a con maggiore attenzione rispetto agli altri compagni di gioco.
- d) È irrequieto/a, agitato/a o impaziente.
- e) È impulsivo/a.
- f) Non si rende conto che certi comportamenti infastidiscono gli altri.
- g) Ha difficoltà a calmarsi nonostante gli/le sia stato chiesto di farlo.

Molti progetti elaborati dalle diverse scuole comprensive, che includono la Scuola per l'Infanzia, hanno elaborato schede di valutazione sia intermedia, sia finale. In questi caso si possono notare sia la presenza di competenze che fanno riferimento alle funzioni esecutive, sia legate più direttamente all'apprendimento di contenuti educativi. Eccone un esempio. Vengono in questo caso identificati tre livelli di riferimento.

*Livello A:* Per la sua età la competenza appare del tutto adeguata, va solo consolidata

*Livello B:* Per la sua età la competenza appare abbastanza sviluppata, ma può e deve migliorarla e consolidarla

*Livello C:* Va aiutato sistematicamente a sviluppare tale competenza

COMPETENZE PRESE IN CONSIDERAZIONE	LIVELLO A	LIVELLO B	LIVELLO C
Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui.			
Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto.			
Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le reazioni ed i cambiamenti.			
Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici.			
Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali.			
Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza.			
Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana.			
Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie.			
Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana.			
È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta.			
Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.			

È in corso nel contesto della nostra ricerca la predisposizione di uno strumento osservativo relativo alle otto funzioni esecutive che sono state individuate come strategiche al fine di promuovere una iniziale capacità di autodeterminazione e di autoregolazione.

## 5. La valutazione delle competenze strategiche nella Scuola Secondaria

Nel passaggio tra la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di primo grado si accentua l'importanza di un coinvolgimento diretto dei soggetti nel conoscere e riconoscere in sé le competenze personali generali che entrano in gioco non solo nei processi di apprendimento, ma più in generale nella loro vita quotidiana. Spesso questo passaggio viene descritto sotto la prospettiva di uno sviluppo di tipo meta-cognitivo, nel senso che il soggetto non solo diventa consapevole e sensibile ai processi di natura cognitiva, affettiva, motivazionale e volitiva, che caratterizzano il suo agire, ma tende sempre più ad abilitarsi nel gestirli in maniera valida e produttiva.

In questo passaggio accanto alle osservazioni sistematiche vanno ormai accostati questionari di auto-percezione e di autovalutazione di quelle che abbiamo definito competenze strategiche. E ciò non solo per essere sempre più coscienti della loro importanza, ma soprattutto per impostare con l'aiuto dei docenti o degli educatori piani e progetti di esercitazione nel promuoverne l'attivazione e lo sviluppo.

Nel contesto della ricerca in corso è stato predisposto, applicato e validato un questionario adatto a soggetti di 10-12 anni che prende in considerazione le seguenti competenze. Competenze di natura cognitiva: capacità di valorizzare strategie elaborative per comprendere e ricordare; uso di strategie auto-regolative; utilizzo produttivo di strategie grafiche per capire, sintetizzare e ricordare; messa in atto di strategie di controllo dell'attenzione. Competenze di natura affettivo-motivazionale: capacità di controllo delle emozioni; gestione di processi volitivi; stile attributivo; percezione di competenza.

Ad esempio nell'ambito affettivo la valutazione della propria competenza nel controllare le emozioni può essere resa trasparente mediante una riflessione critica basata su queste domande:

- a) Quando devo affrontare un'interrogazione o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco a esprimermi bene.
- b) Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.
- c) Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato.
- d) Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento.
- e) Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.
- f) Se mi accorgo di non avere più tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico.

Qualcosa di simile, anche se un poco più elaborato, è un questionario proponibile all'inizio del secondo ciclo di istruzione e formazione. Una valida proposta di attività formativa a questo livello è stata elaborata da Enrica Ottone.<sup>159</sup> A questo livello è essenziale che si innesti con più chiarezza la necessità che i soggetti elaborino un progetto di vita più chiaramente basato su senso e prospettiva esistenziali. Non solo, ma che si sentano loro stessi protagonisti di questa impresa costruttiva di sé. Per questo sono stati predisposti ambiti di autovalutazione specificatamente rivolti a questi aspetti del processi di crescita e di orientamento.

Per quanto riguarda la percezione di auto-determinazione fondata su senso e prospettiva esistenziali, nei progetti formativi si mette normalmente in risalto l'importanza che gli studenti sviluppino un loro progetto di vita, di studio e di carriera lavorativa. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. A questo fine la scala tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento di motivi e significati per la maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto di studio, di vita sociale e lavorativa. Esempi di questioni che sollecitano un riflessione e un risposta.

- a) Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.
- b) Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.
- c) Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.
- d) Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi.
- e) Divento veramente confuso quando penso alla mia vita.

Accanto a ciò è importante verificare fino a che punto ci si sente all'origine delle proprie scelte e azioni oppure ci si percepisce come una pedina manovrata da altri. Dal punto di vista delle competenze strategiche non solo è importante che alla base delle proprie scelte ci siano motivi e significati assunti personalmente, ma anche che ci si senta all'origine di esse e non trascinati solo dall'influenza degli altri. Viene così sollecitata la riflessione su quanto ci si senta autonomi nelle decisioni fondamentali che segnano la propria esperienza. Esempio di domande poste.

- a) Le cose che faccio in genere sento di farle di mia volontà.
- b) Quando penso di dover fare qualcosa, la faccio anche se gli altri possono non essere d'accordo.
- c) Sento di poter rimanere fedele a me stesso nelle situazioni quotidiane.
- d) Quando faccio qualcosa, spesso ho la sensazione di voler accontentare gli altri.
- e) Di frequente mi comporto in base a ciò che gli altri vogliono da me.

Più complesso e impegnativo è il quadro di riferimento adottato per la fine del secondo ciclo o per l'inizio dell'attività formativa post secondaria. Il quadro di competenze denominate strategiche deriva da una analisi delle qualità fondamentali che dovrebbe possedere una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro. Tali competenze vengono denominate strategiche, in quanto

<sup>159</sup> E. OTTONE, *Apprendo, Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

costituiscono le risorse interne essenziali per dare senso e prospettiva alla propria esistenza e per essere in grado di perseguire con sistematicità e costanza tale progetto di vita e di lavoro. In altre parole si tratta di favorire un potenziamento della persona dal punto di vista della sua capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio, nel lavoro, nella vita familiare e sociale. Per definire più puntualmente le competenze strategiche da prendere in considerazione si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti di riferimento: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale. La seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi.

Le competenze che sono emerse non solo come centrali, ma anche più facilmente riconoscibili in sé e negli altri sono state le seguenti: competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; percezione soggettiva di competenza; stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, autoregolazione e volizione; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere.

## 6. Strumenti di autovalutazione per adulti

Tucciarelli propone anche ai fini di una autovalutazione una mappa generale delle competenze personali o trasversali, che passano sotto le denominazione di *soft skill*. La mappa proposta considera due categorie di competenze a loro volta articolate secondo due sotto categorie. Occorre segnalare come venga del tutto ignorata una categoria generale che fa riferimento all'etica professionale, anche se in molti comportamenti citati poi a esplicitazione delle competenze si possono cogliere elementi significativi.

**A. Competenze relazionali:** i comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni personali. Vengono distinte: competenze *interpersonali*: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale; competenze *comunicative*: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze interpersonali*.

- *Assertività*: coniugare l'autostima e la determinazione nell'affermare le proprie idee con il rispetto e la valorizzazione degli altri.
- *Accoglienza*: valorizzare, nell'instaurare una relazione personale, ciò che unisce e accomuna, ed eliminare barriere che accentuano le distanze.

- *Fiducia*: manifestare all'altro di credere nella sua sincerità, nella sua bontà e nelle sue capacità e, coerentemente, fornirgli *feedback* senza giudicare.
- *Gestione del conflitto*: evitare che la diversità degeneri in conflitto e ricondurre il conflitto a un disaccordo, salvando la relazione personale.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze comunicative*.

- *Ascolto*: dedicare all'altro la propria piena attenzione.
- *Rispecchiamento*: rafforzare affinità nei contenuti e nell'espressività.
- *Feedback*: comunicare le proprie percezioni relative all'altro in modo distinto dalle proprie interpretazioni, consegnandole alla sua valutazione.
- *Incisività*: impiegare in modo ordinato e coordinato i tre canali comunicativi per suscitare l'attenzione e favorire chiarezza nella comprensione.

**B. Competenze gestionali:** i comportamenti funzionali all'ottenimento di un risultato. Vengono distinte: competenze *strategiche*: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; competenze *manageriali*: promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato. Sono specificatamente citate le seguenti *competenze strategiche*.

- *Creatività*: distanziarsi dalle proprie certezze e abitudini per cercare punti di vista e soluzioni nuove.
- *Apprendimento*: imparare ciò che occorre sapere o saper fare per operare in modo efficace.
- *Progettualità*: tradurre i sogni in progetti.
- *Proattività*: agire in base a un progetto.

Sono specificatamente citate le seguenti *competenze manageriali*.

- *Motivazione*: rendere partecipi gli altri dei propri obiettivi.
- *Interazione*: informare e consultare i propri collaboratori nella misura e con le modalità opportune.
- *Mediazione*: trovare una soluzione diversa e accettabile partendo da pretese inconciliabili.
- *Formazione*: promuovere la crescita del potenziale delle persone con cui si collabora.

Successivamente l'Autore fornisce un lungo elenco di comportamenti che fanno riferimento alle singole competenze e che possono costituire elementi sia di impostazione dei percorsi formativi, sia di autovalutazione e di valutazione formativa. Nelle pagine seguenti vengono riportati gli schemi generali proposti ai fini di un'autovalutazione. Il significato specifico dei singoli comportamenti viene spiegato dall'Autore in maniera da poter essere identificato con adeguata cura e pertinenza. Per ciascun comportamento individuato, l'autovalutazione consiste nell'assegnarsi un punteggio riferito alla frequenza del comportamento, che ha il seguente significato: 1 = mai; 2 = talvolta; 3 = spesso; 4 = sempre. Al termine della compilazione della scheda appaiono i punti di forza (i punteggi più alti) e le aree di miglioramento (i punteggi più bassi).

Scheda n. 1: Autovalutazione delle competenze relazionali

COGNOME E NOME:			Data: .....				
Valutazione della frequenza: .....			Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	
COMPETENZE RELAZIONALI	INTERPERSONALI	Assertività	Equilibrio	1	2	3	4
			Pacatezza	1	2	3	4
			Richiesta	1	2	3	4
			Autonomia	1	2	3	4
	Accoglienza	Cordialità	1	2	3	4	
		Semplicità	1	2	3	4	
		Apertura	1	2	3	4	
		Affinità	1	2	3	4	
	Fiducia	Sospensione del giudizio	1	2	3	4	
		Atteggiamento non giudicante	1	2	3	4	
		Mitezza	1	2	3	4	
		Credito	1	2	3	4	
	Gestione del conflitto	Prevenzione	1	2	3	4	
		Diagnosi	1	2	3	4	
		Recupero	1	2	3	4	
		Correttezza	1	2	3	4	
	ASCOLTO	Attenzione	1	2	3	4	
		Percezione	1	2	3	4	
		Interpretazione autentica	1	2	3	4	
		Convalida	1	2	3	4	
RISPECCHIAMENTO	Empatia	1	2	3	4		
	Ricalco	1	2	3	4		
	Ripetizione	1	2	3	4		
	Uso delle metafore	1	2	3	4		
FEEDBACK	Autodescrizione	1	2	3	4		
	Interrogazione	1	2	3	4		
	Osservazione positiva	1	2	3	4		
	Osservazione negativa	1	2	3	4		
INCISIVITÀ	Ordine espositivo	1	2	3	4		
	Coerenza	1	2	3	4		
	Richiamo	1	2	3	4		
	Coinvolgimento	1	2	3	4		

Scheda n. 2: Autovalutazione delle competenze gestionali

COGNOME E NOME:			Data: .....				
Valutazione della frequenza: .....			Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	
COMPETENZE GESTIONALI	STRATEGICHE	Creatività	Duttilità	1	2	3	4
			Cambio di prospettiva	1	2	3	4
			Apertura mentale	1	2	3	4
			Flessibilità mentale	1	2	3	4
		Apprendimento	Esperienza	1	2	3	4
			Umiltà	1	2	3	4
			Serenità	1	2	3	4
			Interesse a migliorare	1	2	3	4
		Progettualità	Tensione ideale	1	2	3	4
			Concretezza	1	2	3	4
	Realismo		1	2	3	4	
	Orientamento al risultato		1	2	3	4	
	Proattività	Riflessione	1	2	3	4	
		Concentrazione	1	2	3	4	
		Audacia	1	2	3	4	
		Autocontrollo	1	2	3	4	
	MANAGERIALI	Motivazione	Condivisione	1	2	3	4
			Profondità	1	2	3	4
			Envisioning	1	2	3	4
			Commitment	1	2	3	4
Interazione		Informazione	1	2	3	4	
		Selezione	1	2	3	4	
		Prudenza	1	2	3	4	
		Discernimento	1	2	3	4	
Mediazione		Calma	1	2	3	4	
		Lucidità	1	2	3	4	
	Distanziamento	1	2	3	4		
	Ricerca di alternative	1	2	3	4		
Formazione	Championing	1	2	3	4		
	Stima	1	2	3	4		
	Comprensione	1	2	3	4		
	Esigenza	1	2	3	4		

## CONCLUSIONE

---

Nell'*Introduzione* sono state richiamate le tre grandi prospettive di interpretazione dell'orientamento professionale considerate da Marc Savickas. Tenendo conto di tale quadro di riferimento è sembrato utile approfondire la prospettiva denominata "career education", riletta nel contesto educativo e formativo contemporaneo. Tale prospettiva intende mettere in atto un processo formativo diretto alla promozione delle competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto. Ma oggi, e soprattutto nel futuro, è ben difficile delineare chiare prospettive di sviluppo e strutturazione di specifici ambiti di lavoro, data la rapida evoluzione sia tecnologica, sia organizzativa; tanto meno è utile fondare una propria identità professionale in modo ristretto. È necessario, invece, promuovere soprattutto quelle competenze che risultano richieste in maniera trasversale rispetto ai vari ambiti di lavoro o filiere professionali. La ricerca europea del 2011 ha messo bene in evidenza due tipologie di competenza di tale natura: le cosiddette *soft skill* e le *hard skill* generiche. In vista di una occupabilità dei soggetti in formazione sembra che l'urgenza si stia spostando dall'acquisizione di competenze professionali specificatamente riferibili a precisi posti di lavoro ad una formazione più consapevole della domanda di competenze personali e di competenze culturali e tecnologiche generiche.

Ci è sembrato urgente, quindi, anche tenendo conto di molte indagini nazionali e internazionali in corso, approfondire in particolare l'ambito delle *soft skill*, chiarendo la loro natura, la diversa tipologia, le modalità del loro sviluppo e promozione e di possibile valutazione, constatando come esse entrino in gioco nei processi educativi e formativi fin dalla Scuola dell'Infanzia. Questa linea di indagine ha trovato un ulteriore supporto dalle ricerche a suo tempo sviluppate sul "buon lavoro" da parte di Howard Gardner e dall'ampia attività di indagine e di pratica di Jean Guichard. Quest'ultimo ha dichiarato recentemente che rispetto a Mark Savickas considera come fondamentale nell'orientamento una costruzione di sé che integri le diverse prospettive esistenziali, tra le quali occupa certamente un posto fondamentale quella lavorativa. Savickas tende, invece, a concentrare la sua attenzione sulla costruzione di un sé professionale. L'approccio di Guichard tiene in considerazione il fatto che se nelle nostre società le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui, tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale deve essere contestualizzata nel più ampio quadro della costruzione di un proprio percorso di vita. Questa prospettiva, a suo parere, sembra rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita.

Viene così evidenziandosi la considerazione di un processo formativo e orientativo che è diretto alla crescita personale da molteplici punti di vista, o dimensioni educative, tra le quali quella professionale occupa certamente un posto centrale, ma non esclusivo. Ne derivano varie conseguenze sul piano della pratica formativa e orientativa che sembrano trovare punto di collegamento e di forza facendo riferimento ai concetti di auto-determinazione e di auto-regolazione. Queste competenze sono considerate come le componenti fondamentali di una persona in grado di dirigere se stessa nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana, sapendo sviluppare un progressivo e sostanziale progetto di vita personale culturale, sociale e professionale, ed essendo in grado di realizzarlo in maniera coerente e sistematica in un quadro adeguato di senso e prospettiva esistenziale. Le politiche europee e le indagini internazionali e nazionali esplicitano un quadro di competenze personali che possono essere integrate nelle capacità di progettazione esistenziale e di governo di sé non solo nell'ambito prospetticamente professionale, ma più in generale in quello culturale e sociale. In ciò, spesso si sottovaluta la dimensione etica della professionalità, per tale ragione occorre rileggere l'ambito delle soft skill anche da questo punto di vista.

L'apporto fondamentale che sembra potersi evidenziare al fine di una rinnovata pratica educativa e formativa nell'ambito dell'orientamento professionale, considerato nella sua realtà permanente, è la riconferma della centralità della persona e della sua crescita multidimensionale in ogni processo autenticamente formativo, incluso quello dell'orientamento e della Formazione Professionale. Possiamo dire che le recenti indagini sulla domanda di preparazione a entrare e permanere nel mondo del lavoro tendono a integrarsi in maniera feconda con la ricerca educativa nei riguardi delle cosiddette competenze intese come disposizione stabili ad agire in maniera valida e feconda, in modalità sensibile alle esigenze etiche e in un quadro di senso e prospettiva esistenziale.

Ma ci si può domandare: è possibile promuovere tali competenze personali negli studenti, se i docenti non le possiedono essi stessi a un grado sufficiente di sviluppo? La considerazione ormai consolidata nel mondo del lavoro e delle professioni accanto alle *hard skill*, o competenze tecnico-professionali, delle *soft skill*, o competenze personali (talvolta denominate trasversali), deve essere oggi utilizzata anche nell'ambito della professionalità docente, per segnalare come accanto a competenze, che nella tradizione aristotelica si possono denominare tecnico-operative, che riguardano direttamente l'insegnamento di specifiche discipline o specifici contenuti d'apprendimento, vanno considerate competenze personali, che riguardano l'agire e il relazionarsi del docente secondo criteri di saggezza pratica. Emerge così prepotente non solo la necessità di prendere in considerazione nei processi formativi dei docenti un adeguato insieme di competenze personali, accanto a quelle tecnico-operative; ma è anche più urgente che ciò avvenga nella loro valutazione, selezione e immissione in ruolo, e, successivamente, nei processi di formazione continua.

Per questo la professione docente deve essere considerata come una professione

“impossibile”, secondo l’attribuzione di Freud? Io credo che la via di uscita rimanga quella che nella lunga tradizione aristotelico-tomista è stata ben evidenziata. Si tratta di quanto lo stesso John Dewey descriveva nel 1922:<sup>160</sup> la condotta umana, anche quella del docente, esprime il carattere di una persona. Esso 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. Tali disposizioni, o abiti, nella prospettiva deweyana, come in quella attualmente presente nella letteratura statunitense, sono viste come un insieme interconnesso e coerente di atteggiamenti, significati, conoscenze, abilità e pattern o schemi di comportamento. Dewey precisava: «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».<sup>161</sup>

Un “buon” insegnante è dunque caratterizzato da un insieme integrato di competenze sia di natura disciplinare e didattica, o tecnico-operative, sia di natura personale, o etico-relazionali. Si tratta certamente di una condizione necessaria, forse però oggi non sufficiente, per svolgere efficacemente e serenamente l’azione educativa quotidiana. In ogni attività centrata sulla relazione e sulla comunicazione sono presenti, infatti, condizionamenti che derivano dalla qualità delle controparti, in questo caso studenti e famiglie e mondo del lavoro. Qui entrano in gioco contesti socio-culturali che certamente possono ostacolare, o favorire, l’azione del docente; per cui è essenziale che sia lui, sia soprattutto l’istituzione educativa, sviluppino un’intensa azione di influenza e di alleanza con l’insieme delle famiglie e delle persone attive nello stesso spazio sociale del territorio.

---

<sup>160</sup> J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922.

<sup>161</sup> *Ibidem*, p. 38.

## ALLEGATO 1

# L'orientamento, l'occupabilità e senso della vita e del lavoro: la proposta di Jean-Luc Bernaud e collaboratori

---

È stato pubblicato contemporaneamente nell'originale francese e nella traduzione italiana un volume che propone: «[...] un nuovo modello d'intervento e una cornice teorica di riferimento per un'attività complessa e controversa come l'accompagnamento psicologico [...] rivolto ad aiutare persone in cerca di riferimenti per costruire la propria identità personale e/o professionale». Il modello è centrato sulla costruzione personale del senso della vita e del lavoro.<sup>162</sup> Esso intende promuovere una competenza che nelle parole di Savickas tende a rispondere alle nuove sfide umane ponendo accanto al tradizionale sapere, saper fare, saper essere, saper stare con gli altri, il “saper diventare”.<sup>163</sup> Riprendiamo dal testo citato all'inizio del paragrafo alcuni passi che illustrano il modello proposto basato sullo sviluppo del senso della vita e del lavoro. La sua lettura mette in evidenza non poche affinità tra l'impianto dei lavori sviluppati nel corso degli anni e quanto qui prospettato. Occorre anche precisare che il modello è basato, oltre che su un quadro teorico solido, su una proposta operativa articolata secondo alcune tappe fondamentali. Il titolo di questi passaggi è il seguente: teorie implicite del senso, analisi dei valori, analisi dei modelli e dei percorsi di vita, rapporto con il lavoro, autobiografia degli scenari di vita personale e professionale futuri. L'ultimo passaggio evoca la prospettiva temporale che verrà studiata in dettaglio nella ricerca. «In effetti la questione del senso si inserisce in una costruzione permanente legata alla storia della persona [...], è opportuno collegarla alla competenza nel saper affrontare il tempo, non solo passato, ma anche futuro».<sup>164</sup> I passi seguenti sono tratti dalla prima parte dell'opera citata.

### a) Le basi teoriche

*«La costruzione del senso si manifesta come un fenomeno complesso, multidimensionale, che si afferma e si attualizza sotto l'effetto di esperienze e nel modo in cui tali esperienze vengono comprese, interpretate e integrate in riferimento all'identità individuale. A questo proposito la problematica del senso può essere illustrata con uno schema circolare che mostra appropriatamente come si tratti di un processo continuo piuttosto che di un 'tratto' ereditato geneticamente. In effetti, la costruzione del senso si basa principalmente sull'analisi e sull'interpretazione delle esperienze vissute, che*

---

<sup>162</sup> BERNAUD J. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 114.

*inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare poi i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali. È in funzione di tale attualizzazione che si concretizzeranno la scelta e/o l'impegno in nuove esperienze, che contribuiranno a loro volta alla costruzione dell'individualità. Come il moto perpetuo, la costruzione del senso della vita e del lavoro non finisce mai, per lo meno non finché la vita continua a svilupparsi.*

*Se la costruzione del senso è alimentata da approcci teorici solidi e vari, può darsi che la lettura dei lavori in questo ambito induca un senso di dispersione. In questo caso, proposte di 'modelli integrati' possono rispondere a questo limite, fornendo una cornice generale alla questione del senso. Se ne può offrire un esempio con la proposta di Edgar Morin (citato da Pineau, 1999), che articola la problematica del senso con quella delle teorie della complessità. Il senso è l'emergenza di una relazione che unisce elementi altrimenti separati. Tutto si trova incluso nel senso, ma quest'ultimo è un'emergenza di questo tutto. Il senso è ologrammatico, vale a dire che la comparsa di questo tutto contribuisce a dare senso alle parti, così come le parti danno senso al tutto. Reker e Wong considerano il senso come un costrutto composto da tre dimensioni: cognitiva, motivazionale e affettiva. La componente cognitiva si riferisce al fatto di rappresentarsi degli obiettivi di vita; essa include anche una certa coerenza, cioè una comprensione integrata e coerente di sé, degli altri e della vita. La componente affettiva rimanda a impulsi di soddisfazione e di realizzazione della propria vita: concerne sentimenti positivi come la soddisfazione, la felicità e l'ottimismo. Infine, la componente motivazionale si riferisce a fonti che sviluppano il senso della vita, come i valori e gli obiettivi, il cui numero deve essere significativo e la cui articolazione deve essere possibile. Quindi, i valori indicano quali sono gli obiettivi e come condurre la propria vita. Il senso dell'esistenza risulta dall'interazione tra queste tre componenti, benché la dimensione cognitiva sembri essere la più importante, poiché facilita l'integrazione e il trattamento delle informazioni relative in termini di aspetti primordiali per la comprensione dell'esperienza umana.*

*Un altro modello, che estende il precedente, è stato proposto da Wong (2012) e distingue quattro componenti all'interno di un modello chiamato PURE. Questo modello spiega la natura del processo che si mette in moto quando un individuo è alla ricerca della costruzione di senso. Si compone di quattro fasi: avere degli obiettivi, comprendere, agire in modo responsabile e valutare (vedere di seguito). Un forte sentimento di insoddisfazione innescherà con ogni probabilità una ricerca di senso e attiverà ancora una volta il modello.*

- **Avere degli obiettivi.** Questo elemento motivazionale include gli obiettivi, le aspirazioni e domande del tipo: "Che cosa si aspetta la vita da me? Che cosa devo fare della mia vita? Che cosa è davvero importante nella vita?"*
- **Comprendere.** Questa componente cognitiva permette di dare senso alle condizioni di costruzione della propria identità e rimanda a domande del tipo: "Che cosa è successo? Che cosa significa questo? Come posso comprendere il mondo? Che cosa ci faccio qui? Chi sono?"*
- **Agire in modo responsabile.** È una componente comportamentale: fare ciò che è moralmente giusto, identificando le soluzioni migliori, facendo ammenda in modo dignitoso. Riguarda domande del tipo: "Qual è la mia responsabilità in questa situazione? Qual è la cosa appropriata da fare? Di quali opzioni dispongo? Che scelta devo fare?"*

- **Valutare.** La valutazione riguarda il grado di soddisfazione o di insoddisfazione in una situazione data o nella vita nel suo complesso. Rimanda a domande del tipo: “Sono riuscito a fare quel che avevo deciso? Sono felice del modo in cui ho vissuto la mia vita? Perché sono ancora infelice?”».

#### **b) La metodologia sviluppata**

«Il dispositivo di accompagnamento psicologico presentato qui ha innanzitutto l'obiettivo di favorire l'approfondimento di una riflessione sulle proprie priorità di vita e professionali. Nell'intento di collocare la riflessione professionale in un contesto di vita considerato nella sua complessità, induce il beneficiario a riflettere, in particolare, sull'articolazione tra la sua vita professionale e la sua vita lontano dal lavoro. Mira inoltre a far evolvere il punto di vista del destinatario sulla sua vita e a offrire nuove prospettive, compresi un riconoscimento e un'anticipazione dei vincoli e degli ostacoli possibili e di risposte a tali difficoltà: l'individuazione delle proprie risorse e l'immaginazione di strategie di superamento possibile. Tutto ciò deve rendere il soggetto un attore più partecipe della propria esistenza.

Il percorso si propone anche una crescita personale e professionale e l'impegno, da parte del soggetto, in azioni che vadano in questa direzione. Il dispositivo ha inoltre come obiettivo quello di sviluppare nel soggetto un atteggiamento riflessivo che si auspica venga mantenuto anche dopo le poche settimane in cui avrà luogo l'accompagnamento. Così, i materiali di lavoro proposti nel corso delle sedute, e le modalità del loro utilizzo negli esercizi realizzati, sono risorse che il beneficiario deve poter riutilizzare anche in futuro: decentramento e arricchimento dell'immagine di sé a partire da figure estetiche, sviluppo delle proprie opinioni a partire da una visione 'attiva' di video su Internet, riflessione sulle proprie preferenze a partire da offerte di lavoro, anticipazione del proprio futuro con l'identificazione di ostacoli, di risorse, di possibilità alternative, di mezzi concreti di realizzazione. Anche in questo caso, si tratta di accrescere l'autonomia del partecipante.

Per sintetizzare la progressione di questo sistema, si può dunque dire che inizia dalla riflessione del fruitore del servizio sullo stato delle cose rispetto al senso della sua vita e del lavoro; poi gli viene proposto di decentrarsi da se stesso volgendo il suo sguardo sugli altri, e ciò offre la possibilità di prendere in esame una logica diversa dalla sua, o di non farlo, ma in ogni caso di muoversi verso una riflessione più distanziata dall'emozione del momento; permette di integrare il lavoro nella sua riflessione, per pianificare successivamente un futuro per la realizzazione del quale devono essere cercate delle risorse, anticipando alcune difficoltà e invitando il fruitore, fin da quel momento, a intraprendere il suo corso d'azione con maggiore fiducia».

#### **c) A chi è destinato**

«Il target appropriato per questi dispositivi di accompagnamento psicologico al senso del lavoro e della vita viene definito innanzitutto in rapporto ai suoi bisogni: la sua sete esistenziale, il bisogno di fare una pausa nella vita per riflettere su cosa stia facendo del proprio destino, come lo stia facendo, quali priorità si sia dato, quali obiettivi si prefigga e a quali strategie abbia pensato di ricorrere. Questioni del genere possono emergere lungo tutto l'arco di vita, dall'adolescenza e fino al termine della propria esistenza. Il dispositivo ha la funzione tecnica di fornire informazioni e di aiutare alla riflessione, ma anche di sostegno psicologico per le persone che si trovano ad

*affrontare conflitti interni o esterni, incertezza o forti emozioni. Da questo punto di vista, l'età, il livello, la situazione sociale e professionale e lo stato di salute non costituiscono affatto fattori di esclusione. Interventi realizzati con adolescenti in ambito scolastico mostrano una forte attrattività di questioni centrali affrontate dal dispositivo, che sono cruciali in questa fascia d'età: "Che cosa farò della mia vita?". Anche le persone anziane sono interessate, poiché il confrontarsi con il periodo della pensione e la solitudine, talvolta associati, può provocare un gran senso di vuoto esistenziale. In logoterapia si sono registrati successi in casi di intervento nell'ambito delle cure palliative: il sostegno esistenziale non finisce quando la malattia comincia, al contrario!*

*Emerge talvolta una preoccupazione per il livello (intellettuale o di formazione) dei partecipanti al percorso. È evidente che la preoccupazione per la questione degli obiettivi della vita e del posto di lavoro nella vita non è appannaggio esclusivo delle persone altamente qualificate: ogni essere umano pone a se stesso, in grado diverso e con i mezzi di cui dispone, certe questioni esistenziali. Tutt'al più, la presa in carico di persone scarsamente qualificate, con fallimenti scolastici o di livello intellettuale modesto, richiederà soltanto un adattamento degli esercizi e del linguaggio degli scambi per renderli più accessibili agli interessati. Allo stesso modo l'intervento con gli adolescenti può richiedere una riflessione sulla scelta di supporti più ludici (ad esempio, integrando la comunicazione con il supporto di pubblicità, del cinema, delle nuove tecnologie come i social network, ecc.).*

*In sintesi: l'età, il sesso, il livello di formazione, il campo professionale, lo status, la condizione di salute (dal momento in cui il beneficiario può partecipare all'azione) non costituiscono criteri di scelta per l'accesso al dispositivo.*

*Hanno quindi la priorità:*

- la volontarietà, indispensabile data la profondità della riflessione suscitata dal dispositivo;*
- il fatto di aver ben compreso lo spirito del dispositivo e le distinzioni che esistono riguardo all'accompagnamento psicologico al senso della vita e del lavoro, rispetto alla psicoterapia, all'aiuto nella ricerca di un impiego e al bilancio di competenze;*
- il fatto di trovarsi in uno stato di salute psicologica compatibile con una riflessione sull'esistenza e sul futuro (a tal proposito gli stati psicologici scompensati, di sofferenza estrema, sono poco compatibili con questa forma di accompagnamento)».*

Ai fini del nostro lavoro e in particolare in riferimento alle *soft skill* e ai valori che ne costituiscono il nucleo portante è utile riportare una delle schede che vengono utilizzate nel corso dei passaggi di accompagnamento. Si tratta di indicare l'importanza data negli altri e personalmente ai seguenti valori professionali. La scala va da 1 (quasi nessuna importanza) a 4 (una grande importanza).<sup>165</sup>

<sup>165</sup> O.c., pp. 172-173.

1	<i>Direzione</i>	Avere il ruolo di dirigenti, controllare che le operazioni siano ben pianificate e ben eseguite.	1	2	3	4
2	<i>Estetica</i>	Il lavoro deve offrire l'occasione di creare cose belle, di far sì che l'ambiente abbia un aspetto armonioso, poter realizzare produzioni artistiche.				
3	<i>Vantaggi materiali</i>	Il lavoro consente innanzitutto di guadagnare denaro e di soddisfare bisogni materiali.				
4	<i>Diversità</i>	Il lavoro deve permettere di soddisfare un bisogno di varietà e di cambiamento. Dovrebbe offrire l'occasione di fare molte cose differenti.				
5	<i>Certeza dell'impiego</i>	Ciò che conta nel lavoro è essere sicuri di un'occupazione stabile, soprattutto in tempi di crisi economica.				
6	<i>Stimolazione intellettuale</i>	Il lavoro deve dare l'occasione di risolvere problemi e di pensare.				
7	<i>Prestigio</i>	Il lavoro deve fornire l'occasione di essere ammirati dagli altri e di impressionarli favorevolmente.				
8	<i>Altruismo</i>	Sostenere gli altri ed essere utili nel proprio ambiente sociale.				
9	<i>Ambiente fisico gradevole</i>	Il lavoro deve essere svolto in condizioni fisiche piuttosto piacevoli e anche non comportare alcun rischio per la salute.				
10	<i>Collaborazione</i>	Il lavoro deve consentire di lavorare con persone che si impara a conoscere e apprezzare.				
11	<i>Indipendenza</i>	Il lavoro deve permettere un certo grado di autonomia, di fare le cose a modo proprio e di essere se stessi.				
12	<i>Auto-realizzazione</i>	Sviluppare le proprie capacità, usare le proprie competenze e perfino superare se stessi.				
13	<i>Realizzazione</i>	Produrre ottimi risultati, porsi obiettivi importanti.				
14	<i>Gusto dell'avventura</i>	Svolgere un lavoro che faccia sentire continuamente stimolati e vivi, che comporti una buona dose di rischio.				
15	<i>Espressione creativa</i>	Creare nuovi concetti, prodotti, servizi, sistemi... che non sono conformi ai codici, alle procedure e ai modelli stabiliti.				
16	<i>Esibizione</i>	Essere al centro dell'interesse di un gruppo, avvincere un pubblico.				
17	<i>Stato d'urgenza</i>	Lavorare in un contesto in cui si debba essere produttivi in condizione di costante urgenza e rispondendo a un'agenda ricca di impegni.				
18	<i>Irradiazione sociale</i>	Avere un'attività che abbia vaste ripercussioni sociali.				
19	<i>Tranquillità</i>	Lavorare in un contesto privo di stress o pressioni.				

20	<i>Apprendistato</i>	Accrescere le proprie conoscenze, il proprio saper fare professionale, il proprio ambito di competenza.				
21	<i>Svaghi</i>	Trovare un'occupazione che lasci del tempo libero per attività di svago.				
22	<i>Prossimità</i>	Vivere in un ambiente che consenta una vera vita privata e al tempo stesso un accesso rapido al proprio lavoro.				
23	<i>Ordine</i>	Funzionare da un punto di vista personale e professionale in un contesto ben organizzato; lavorare seguendo un'agenda rigorosa e procedure rigidamente definite.				
24	<i>Forza fisica</i>	Esercitare un'attività in cui siano centrali la forza e l'espressione fisica.				
25	<i>Solitudine</i>	Essere produttivi, svolgendo un lavoro che non ha bisogno di essere in contatto o di comunicare con l'esterno.				
26	<i>Contatto pubblico</i>	Personalizzare e adattare il proprio lavoro in funzione di un pubblico interno o esterno all'azienda.				
27	<i>Possibilità di crescita</i>	Lavorare sapendo che c'è la possibilità di svilupparsi.				
28	<i>Spostamenti</i>	Avere un impiego in cui gli spostamenti sono frequenti.				

## ALLEGATO 2

# Linee guida nazionali per l'orientamento permanente<sup>166</sup>

### Premessa

Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di “Lisbona 2010” e di “Europa 2020”, l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni.

In funzione di un orientamento permanente deve, altresì, prevalere una visione moderna della Formazione Professionale che, in accordo con gli obiettivi della “Comunicazione di Bruges” (7 dicembre 2010) garantisca: il massimo accesso all'apprendimento permanente (“imparare in qualunque fase della vita attraverso percorsi di studio più flessibili”); maggiore mobilità dei giovani (“possibilità di imparare le lingue, acquisire fiducia in se stessi e capacità di adattamento”); maggiore qualità dei corsi e acquisizione di competenze necessarie a lavori specifici; maggiore inclusione e accesso per le persone svantaggiate; mentalità creativa, innovativa e imprenditoriale.

Oggi, infatti, l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Per tale ragione, l'impegno ai vari livelli che vede oggi Istituzioni e Soggetti pubblici uniti consapevolmente in uno sforzo di integrazione, va sostenuto e ampliato, affinché l'intervento orientativo assuma un ruolo strategico, con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona.

In tale prospettiva, il decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito, con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128, agli articoli 8 e 8bis, prevede il rafforzamento delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado per sostenere gli studenti nell'elaborazione di progetti formativi e/o professionali adeguati alle proprie capacità e aspettative, anche attraverso collegamenti stabili con istituzioni locali, associazioni imprenditoriali, Camere di commercio, Agenzie per il lavoro. È altresì rafforzata l'alternanza Scuola-Lavoro per gli studenti degli ultimi due anni della scuola secondaria di secondo grado e l'alternanza università-istituti tecnici superiori-lavoro.

Le presenti “Linee guida nazionali per l'orientamento permanente” si sviluppa-

<sup>166</sup> Nota MIUR 19 febbraio 2014, prot. n. 4232. Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

no in coerenza con il processo di condivisione e d'integrazione in atto tra tutti i soggetti e le istituzioni competenti, tenendo conto in particolare:

- dell'Accordo tra Governo, regioni ed enti locali del 5 dicembre 2013 relativo al documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente", di cui all'art. 4, comma 1, lett. n), dell'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata nella seduta del 20 dicembre 2012;
- del Piano di attuazione italiano della "Garanzia per i Giovani", di cui alla Raccomandazione del Consiglio dell'unione europea del 22 aprile 2013, finalizzata a garantire ai giovani con meno di 25 anni un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato, di tirocinio o altra misura di formazione entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale;
- dei contributi offerti dai vari Soggetti pubblici e privati competenti in materia di orientamento<sup>167</sup>;
- degli obiettivi delle iniziative e della programmazione comunitaria, con riferimento in primis alle azioni finalizzate a prevenire il disagio giovanile in tutte le sue forme e in tutte le fasi di sviluppo e maturazione della persona e a quelle volte a rafforzare le competenze della popolazione adulta, con particolare riferimento al conseguimento dei titoli di istruzione primaria e secondaria per i NEET (Not in Education, Employment or Training).

Le prevalenti indicazioni nazionali fornite con "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" e diffuse con circolare ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009, inoltre, costituiscono lo strumento attraverso il quale il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha inteso avviare un insieme di azioni coordinate e aperte alla collaborazione e partecipazione di tutti i soggetti coinvolti e competenti in materia nel settore formativo dell'orientamento.

Nel confermare che, ancor di più che in passato, oggi l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, si ritiene che il ruolo assegnato ai team regionali, designati dai rispettivi Uffici scolastici regionali, continui a rappresentare il presupposto indispensabile nello sviluppo di azioni coerenti, condivise e unitarie (dal livello nazionale fino ad arrivare a quello locale) atte a realizzare un'efficace "rete territoriale" di soggetti e di rapporti.

Il Piano del 2009, finalizzato a disseminare il concetto di orientamento formativo, ha sostanzialmente accompagnato l'applicazione della Riforma della Scuola secondaria di secondo grado e la sperimentazione delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo producendo eccellenti "buone pratiche" di raccordo

---

<sup>167</sup> Si vedano, in particolare, i lavori e i documenti prodotti da: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Conferenza Stato-Regioni, Enti locali, Università, UPI, ANCI, Unioncamere, Confindustria, ISFOL, Europa Lavoro, Italia Lavoro, Centri per l'impiego, Servizi per il lavoro, ecc.

fra scuole secondarie di primo e secondo grado (“facilitare le transizioni critiche”, “elaborazioni di curricoli disciplinari in verticale”, “individuazione di metodologie di successo”, ecc.).

Il documento che segue intende, quindi, contribuire allo sforzo congiunto avviato da più parti per la definizione di un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l’inclusione sociale e il dialogo interculturale.

La necessità di affrontare efficacemente i cambiamenti in atto comporta il miglioramento del sistema d’istruzione e un’attenta riflessione sui servizi di orientamento in ogni territorio al fine di garantire, in una logica di sussidiarietà, il successo personale e professionale di ciascuno, in quanto “soggetto di relazioni”.

Punto di partenza e base del nuovo sistema, come è riconosciuto nelle “Linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente” della Conferenza unificata e nel Piano “Garanzia per i Giovani”, è la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, che costituisce il luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l’orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità. Senza questo zoccolo di competenze è difficile pensare di poter innestare con successo gli ulteriori processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti.

Infine, ma non per ultimo, la condivisione della necessità di articolare i percorsi scolastici con esperienze reali di lavoro a concreta valenza orientativa, che avvicinino i giovani al mondo delle professioni e del lavoro, sia in termini di maturazione sociale e di responsabilizzazione, sia in termini di sviluppo di competenze di auto-imprenditorialità.

Su queste premesse, sono declinate di seguito le “Linee guida nazionali per un orientamento permanente e centrato sulla persona”, dirette alle scuole di ogni ordine e grado attraverso cui si intende contribuire, in accordo con gli altri Soggetti istituzionali competenti e responsabili, alla definizione del “framework” all’interno del quale sviluppare e realizzare azioni condivise di orientamento permanente.

Le considerazioni di base, da cui partono le linee guida, mettono al centro:

- il cambiamento del lavoro e dell’economia;
- il cambiamento dell’orientamento, in risposta alle attuali esigenze della società, della famiglia e della persona;
- il conseguente cambiamento del modo di orientare i giovani da parte degli insegnanti.

L’orientamento, infatti, deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l’incontro tra la domanda e l’offerta di formazione e, successivamente, tra domanda e offerta di lavoro.

## 1. *L'orientamento a scuola*

Se il contesto socio-lavorativo è cambiato ed è cambiata la cultura dell'orientamento, è inevitabile che debba mutare anche l'approccio tradizionale all'orientamento da parte della scuola, basato sull'informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni.

È necessario, infatti, che la scuola investa sulla formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché essi si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e disagi.

Dalla strategia di Lisbona in poi, tutti i documenti europei ribadiscono alcuni concetti chiave tra cui “lifelong learning”, “lifewide learning”, “lifelong guidance” e “career guidance”. L'orientamento è considerato, infatti, come: «Un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate»<sup>168</sup>.

La condizione necessaria per garantire successo nel processo di orientamento permanente, è quella di ripensare la stessa istruzione attraverso: un più forte accento sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile); l'apprendimento delle lingue straniere; l'innalzamento dei livelli di apprendimento in ambito lavorativo e la costituzione di sistemi di Istruzione e Formazione Professionale di eccellenza; la permeabilità delle qualifiche e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale; un crescente utilizzo delle tecnologie digitali, per facilitare l'apprendimento attraverso risorse educative aperte e collaborative; la presenza di docenti formati e motivati; una più stretta integrazione fra l'istruzione, la Formazione Professionale, l'istruzione superiore, le università e le imprese.

Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative, che si sviluppano attraverso:

- orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per lo sviluppo delle competenze orientative di base;
- attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitate attraverso competenze di monitoraggio/gestione del percorso individuale.

<sup>168</sup> Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008: “Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente”.

L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare, finalizzato all'acquisizione dei saperi di base, delle abilità cognitive, logiche e metodologiche, ma anche delle abilità trasversali comunicative metacognitive, meta-emozionali, ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche – life skills – e competenze chiave di cittadinanza<sup>169</sup>.

Le attività/azioni di accompagnamento, invece, servono a costruire/potenziare le competenze di monitoraggio e di sviluppo e si realizzano in esperienze non curricolari/disciplinari (competenza Senso di iniziativa e di imprenditorialità<sup>170</sup>). Condotte dai docenti, esse aiutano i giovani a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie. Si concretizzano in azioni rivolte all'accoglienza e ad abituare i ragazzi a “fare il punto” su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzarle (compiti orientativi). Si tratta di attività che possono riguardare l'intera classe (orientamento di gruppo), piccoli gruppi (orientamento di piccolo gruppo in risposta a bisogni orientativi specifici), singole persone (consulenza breve individuale e/o con i genitori).

Mentre la didattica orientativa è per tutti, le attività di accompagnamento sono realizzate in risposta a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi. La funzione del docente in queste attività di accompagnamento è sempre più staccata dallo specifico scolastico e sempre più di mediazione/facilitazione del percorso che i giovani fanno in prima persona (dall'insegnamento al tutorato). Nei casi più complessi alcune attività/azioni debbono essere svolte da persone esperte ed esterne alla scuola, ma con competenze professionali specifiche e necessarie ad accompagnare i giovani nella transizione scuola lavoro per una piena inclusione socio lavorativa.

Come sottolineato dalla citata circolare ministeriale n. 43 del 2009, la scuola è il luogo nel quale si acquisiscono le competenze orientative di base attraverso:

- la predisposizione di un curriculum formativo unitario e verticale che, ai vari livelli realizzi azioni di orientamento in grado di recuperare il “valore” del lavoro per la persona e la “cultura del lavoro”;
- un insegnamento finalizzato al valore orientativo delle singole discipline;
- l'erogazione di servizi di orientamento e di attività di tutorato e di accompagnamento;
- la predisposizione, da parte di ciascun Istituto, di un organico “Piano” inserito nel POF, con l'indicazione degli standard minimi di orientamento.

Tale “Piano” dovrà inserirsi all'interno di un quadro territoriale di interventi, articolato, flessibile e reticolare, al quale ogni Soggetto contribuisce per la propria parte di responsabilità e competenza. Per realizzare un piano di percorsi e servizi che accom-

<sup>169</sup> Decreto Ministeriale n. 139 del 22/08/2007 - Allegato 2.

<sup>170</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, “Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)”, in particolare la descrizione della competenza chiave n. 7, Senso di iniziativa e di imprenditorialità”.

pagnino il minore/il giovane/l'adulto nelle diverse situazioni della vita e nello sviluppo del proprio progetto personale e professionale, è necessario definire un sistema di analisi dei fabbisogni socioeconomici del territorio e dei bisogni (reali e/o percepiti) delle singole persone. Questo è possibile solo all'interno di un quadro operativo che investa sulla cittadinanza attiva, favorendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e delle competenze necessarie alle persone per reperire, interpretare e gestire le informazioni e per auto-orientarsi nella complessità.

Individuare le priorità fra i bisogni territoriali è la prima azione da promuovere tra tutti i Soggetti responsabili, al fine di garantire la qualità, l'efficacia e l'efficienza dei servizi erogati dai differenti interlocutori, a seconda del rispettivo compito istituzionale. L'ottimizzazione delle risorse disponibili e della organizzazione dei servizi, in funzione di una strategia condivisa di "rete" a sostegno della persona, può essere perseguita con successo solo attraverso opportune sinergie, all'interno di ciascun sistema e tra i sistemi di educazione, formazione, Centri per l'impiego, Amministrazioni locali, Servizi socio-sanitari e altri servizi.

## 2. Il sostegno della Scuola ai percorsi di orientamento formativo

### a) Figura di sistema (tutor dell'orientamento)<sup>171</sup>

Per garantire funzionalità e sistematicità ai processi, è opportuno che ogni istituto scolastico (a partire già dalla scuola primaria), come ampliamento/specializzazione della funzione docente, individui specifiche "figure di sistema" – strettamente collegate tra loro – con compiti di:

- organizzare/coordinare le attività interne di orientamento e relazionarsi con il gruppo di docenti dedicati;
- organizzare/coordinare attività di orientamento mirate, sia per studenti in situazione di disagio sia per studenti "plus dotati";
- interfacciarsi con continuità con gli altri attori della rete di orientamento nel territorio.

### b) Formazione dei docenti

Un efficace strumento di arricchimento professionale, in tal senso, potrà essere la partecipazione a specifici "master" sull'orientamento promossi dalle varie Università in accordo con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Potranno, altresì, essere previsti anche percorsi più brevi (perfezionamento o moduli del master) per docenti e operatori. Affinché l'orientamento diventi parte integrante del curriculum scolastico e patrimonio culturale di ogni docente, è auspicabile prevedere per tutti coloro che intraprendano la carriera docente, moduli di formazione iniziale obbligatoria sul si-

---

<sup>171</sup> Vedi allegato 1.

gnificato di orientamento permanente, sulla didattica orientativa, sulle azioni di accompagnamento lungo tutto il percorso scolastico, sull'importanza della scuola primaria nel successo formativo, sulla conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, sulla cultura del lavoro e dell'imprenditorialità, orientamento e TIC, tecniche e metodologie per l'orientamento, sull'orientamento multiculturale. I percorsi di formazione relativi all'orientamento e diretti a tutti i docenti in servizio, dovranno tener conto, in particolare, della conoscenza del contesto socio-economico, del mondo del lavoro e dell'imprenditorialità e, soprattutto, della cultura e dell'etica del lavoro, anche in dimensione internazionale, con un forte impatto della mobilità sia in uscita che in entrata. Saranno da preferire, in tal senso, modalità miste di formazione (in presenza e on line) che utilizzino nuove tecnologie digitali e percorsi comuni agli insegnanti e agli operatori di altri servizi (Formazione Professionale, operatori dei Centri per l'impiego, Servizi per il lavoro, Terzo Settore, ecc.) per condividere linguaggi e metodologie.

c) Cultura del lavoro e dell'imprenditorialità come parte integrante dell'orientamento

Le azioni necessarie a realizzare l'orientamento permanente, peraltro, non possono non tenere conto dell'attuale scenario sociale ed economico, come pure della consapevolezza di alcune criticità del nostro Paese quali la difficile transizione dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro, evidenziata in tutti i benchmark internazionali (Garanzia per i Giovani - 2010).

L'orientamento, nel mondo della scuola e della formazione, non può essere infatti limitato alla dimensione psicologica e individuale della conoscenza di sé, ma deve estendersi a una proiezione sociale e culturale, con riferimento alla comunità di appartenenza, all'identità sociale e professionale, alla memoria storica, ai valori condivisi e all'etica del lavoro. La finalità è la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, perseguita attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze del mondo del lavoro (visite, tirocini, alternanza) e specifici progetti di imprenditorialità idonei a sviluppare competenze quali: comunicare in pubblico, risolvere problemi, progettare innovando.

Molte esperienze finalizzate alla competenza chiave europea "spirito di iniziativa e imprenditorialità" sono già state attuate con successo da molte istituzioni scolastiche, in collaborazione con organizzazioni di categoria, imprese e terzo settore. Ora si tratta di portare a sistema l'educazione alla cultura del lavoro e dell'auto-imprenditorialità, inserendo percorsi di questo tipo nei Piani dell'offerta Formativa delle scuole (come nel caso delle "mini imprese" di studenti e dei "campi creativi", che costituiscono esperienze forti di didattica laboratoriale e di rapporto fra scuola e territorio, tramite una progettualità condivisa fra insegnanti e "mentori" provenienti da aziende private e imprese sociali)<sup>172</sup>.

<sup>172</sup> Si possono citare altri esempi, come: "Impresa in azione" e "Innovation and Creativity Camp", programmi di Junior Achievement Italia; "Eureka! Funziona!" promosso da Confindustria. A livello europeo, un valido riferimento è il progetto "The Entrepreneurial School", sostenuto dalla Commissione Europea e condotto in Italia da Junior Achievement.



#### d) Documentazione dei percorsi e delle attività di orientamento

Per garantire la continuità e la trasparenza nei processi, il sistematico monitoraggio delle azioni, la costante attenzione agli esiti della carriera scolastica di ogni studente, ciascuna istituzione scolastica dovrà documentare:

- le attività sull'orientamento – come risorsa a disposizione di tutti – in specifici archivi (anche via web) che aiutino a mantenere e diffondere modelli e pratiche interni all'istituzione, scambiare informazioni ed esperienze, innescare un processo di monitoraggio e valutazione;
- le fasi “essenziali” del percorso scolastico e di orientamento di ogni giovane a partire dalla scuola dell'infanzia (portfolio ed e-portfolio).

#### e) Sensibilizzazione/formazione dei genitori (entro il Patto di corresponsabilità educativa)

La famiglia, come soggetto formativo primario, dà un contributo valoriale essenziale all'educazione dei ragazzi ed è corresponsabile nelle azioni di orientamento promosse dalla scuola. In quest'ottica, il Ministero continuerà a sostenere tutte le istituzioni scolastiche, a partire dalla scuola dell'infanzia e soprattutto in occasione della scelta della secondaria di secondo grado, nell'attivazione di:

- corsi di formazione rivolti ai genitori, finalizzati all'accompagnamento dei figli nei percorsi di scelta e transizione;
- consulenza psicologica e/o colloqui individuali, in caso di specifiche esigenze o nei casi di rischio o abbandono scolastico.



### 3. *Orientamento permanente e inclusione sociale*

Per realizzare un efficace sistema integrato di orientamento è necessario costruire una “comunità orientativa educante” caratterizzata da una forte responsabilità sociale di tutti gli attori coinvolti al fine di favorire lo sviluppo sociale ed economico del territorio, l'occupabilità dei giovani e l'inclusione sociale. Questo implica condividere le responsabilità con gli altri servizi e attori presenti sul territorio a cominciare dai Soggetti istituzionali.

Oggi la famiglia è ancora la principale fonte di orientamento per i giovani e il sistema educativo non riesce pienamente ad assolvere la funzione primaria di integrazione sociale. L'intervento orientativo, di conseguenza, ha un ruolo davvero strategico e diventa determinante intervenire a favore dei giovani tutti e di quelli a rischio, in particolare, per sostenere la loro inclusione sociale. A tal proposito, un pacchetto completo di interventi dell'UE nel campo dell'istruzione e del lavoro è costituito da “Gioventù in movimento”, lanciato nel 2010 (che rientra nella strategia “Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, e nel Piano



“Garanzia per i Giovani”<sup>173</sup>), che rappresenta un insieme integrato di azioni concrete a favore dei più giovani.

L’orientamento costituisce oggi per l’individuo un’opportunità per costruirsi il proprio futuro, ma è anche per le istituzioni un impegno irrinunciabile e una responsabilità. Pertanto, l’investimento nei servizi di orientamento e consulenza dovrà passare attraverso un’attiva partecipazione della stessa società civile, al fine di poter creare strategie per una tempestiva prevenzione, sia dell’abbandono scolastico che della mancata occupabilità, per ridurre gli squilibri tra mondo dell’istruzione e formazione e mercato del lavoro, favorendo sempre più la transizione verso il mondo del lavoro come anche il rientro in formazione.

A tal proposito, le scuole svolgono un ruolo importante dal momento che esse contribuiscono al processo di socializzazione dell’individuo e, insieme alle famiglie, intervengono a livello di orientamento con azioni rivolte ai giovani e, soprattutto, sono l’ambiente di apprendimento nel quale occorre prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile.

Per essere effettivamente funzionali agli obiettivi della lotta alla disoccupazione e di uno stabile inserimento nel mercato del lavoro, i processi formativi e di orientamento devono porsi di là dalla trasmissione tradizionale del sapere (e cioè del “sapere” inteso come complesso di nozioni culturali e tecniche per lo svolgimento di una determinata attività lavorativa), investendo, attraverso l’empowerment, sulle potenzialità dei giovani e favorendo un atteggiamento proattivo anche nelle relazioni sociali.

Obiettivo fondamentale deve essere la prosecuzione delle azioni di sviluppo dell’integrazione fra il sistema dell’istruzione e dell’Istruzione e Formazione Professionale con le realtà economiche e sociali, sia pubbliche che private del territorio, consolidando e rafforzando le reti già esistenti e favorendo lo sviluppo e la nascita di nuovi e stabili partenariati a livello locale.

L’intervento orientativo, sia a scuola sia all’università sia nella formazione, ha un ruolo strategico nel superamento del “mismatch” tra domanda e offerta di lavoro per i giovani, attraverso l’incontro tra le competenze possedute dai giovani e quelle richieste dal mercato del lavoro, sia locale che internazionale.

Di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e dell’organizzazione del lavoro, è necessario porre attenzione al sistema delle competenze che l’individuo deve acquisire per adattarsi alle trasformazioni rapide e continue del lavoro e delle professioni, nonché per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali. Per un individuo che deve modificare il suo modo di lavorare, che deve spesso cambiare lavoro e ambiente lavorativo, adattarsi a diversi contesti professionali e a organizzazioni produttive con dinamiche differenti, è necessario sviluppare competenze orientative volte all’inclusione.

L’acquisizione delle Career Management Skills (CMS), come sono definite nei documenti dell’UE le competenze di orientamento al lavoro, indica il possesso di

---

<sup>173</sup> Raccomandazione U.E. del 22 aprile 2013 (2013/C 120/01).

competenze che forniscono a individui e gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione. La formazione a tali competenze può aiutare gli individui a gestire i percorsi di carriera (formativa e lavorativa) non lineari, promuovendo l'uguaglianza e l'inclusione sociale.

Al fine di promuovere un'efficace inclusione sociale, è necessario che le scuole realizzino:

- il potenziamento della collaborazione con il mondo del lavoro, dell'associazionismo, del terzo settore, nella progettazione e nella valutazione;
- lo sviluppo, all'interno dei percorsi scolastici e formativi, di esperienze imprenditoriali pratiche e concrete di attività autonoma (start up), sostenute da un sistema tutoriale attivato dalla scuola in collaborazione con i soggetti economici e imprenditoriali, per evidenziare le opportunità occupazionali offerte dal lavoro indipendente e autonomo e sostenere lo spirito di iniziativa imprenditoriale dei giovani;
- la creazione di laboratori di "Career Management Skills" nei contesti scolastici con la presenza anche di imprenditori;
- la comparazione, la selezione e la condivisione di modelli di certificazione delle competenze acquisite ai sensi del decreto legislativo n. 13 del 2013;
- lo sviluppo di stage e tirocini, rendendoli strutturali nel percorso formativo della scuola secondaria di secondo grado;
- la promozione di una maggior diffusione dell'apprendistato, con adeguate azioni di informazione e sostegno ai giovani che scelgono questo percorso e alle loro famiglie;
- l'individuazione delle migliori pratiche sperimentate con successo sia con i ragazzi a rischio o fuoriusciti dal sistema sia con i ragazzi "plusdotati".

Fornire un'informazione e una formazione orientante/orientativa di qualità costituisce un fattore importante anche per migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze e, di conseguenza, l'accesso all'occupazione.

#### 4. *Orientamento e Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione (TIC)*

Le indicazioni comunitarie individuano nella conoscenza e nell'innovazione i motori di una crescita sostenibile e affermano la necessità di sviluppare una società dell'informazione basata sull'inclusione e sull'uso generalizzato delle TIC nei diversi settori: istruzione, formazione e lavoro. Difatti, i servizi, i media, i contenuti e le competenze nel campo delle TIC, occupano un posto sempre più importante nell'economia e nella società della conoscenza<sup>174</sup>.

<sup>174</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni: Un'agenda digitale europea, 2010.

L'impatto delle TIC su una società che parla al futuro con una strategia di crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva<sup>175</sup> aumenta di pari passo con l'incremento del loro utilizzo. L'investimento nelle TIC per l'orientamento, come promosso dall'Agenda Europa 2020, contribuisce efficacemente a: assicurare che le TIC apportino vantaggi a tutti i cittadini; rendere i servizi pubblici migliori, compresi i sistemi d'istruzione e formazione, più efficaci dal punto di vista dei costi e più accessibili; migliorare l'apprendimento permanente e la qualità della vita.

Dai documenti europei sul tema<sup>176</sup> risulta che l'accesso all'orientamento è ancorato all'utilizzo di una combinazione di servizi sia in presenza, "faccia a faccia", che a distanza (e-guidance), mentre è forte l'esigenza di disporre di risorse web e supporti multimediali pensati e realizzati per rispondere alle nuove esigenze di orientamento e per garantire a tutti gli studenti parità di accesso alle opportunità e adeguato supporto nella scelta e nella costruzione di competenze di gestione del proprio percorso di crescita formativa e professionale (cfr. Allegato 2).

È evidente, però, che le risorse TIC costituiscono uno strumento necessario ma non sufficiente nelle azioni di orientamento, per la cui efficacia è altrettanto fondamentale:

- garantire a tutti gli studenti l'accesso al web e a risorse tecnologiche di qualità per favorire l'apprendimento di competenze di orientamento al lavoro (Career Management Skills);
- promuovere la formazione degli insegnanti, degli operatori e dei dirigenti scolastici;
- migliorare la progettazione di strumenti di orientamento e comunicazione per renderli più efficaci, trasparenti e inclusivi.

In coerenza con le priorità europee e in particolare nell'ambito del framework teorico delle CMS, l'uso delle tecnologie deve essere incentivato e sostenuto per far comprendere e rendere disponibili le grandi potenzialità del web, ma deve al tempo stesso accompagnarle con una riflessione metodologica e progettuale che aiuti la scuola a superare l'idea di un orientamento informativo, per esplorare invece le dimensioni formative dell'orientamento in una società che cambia rapidamente e che è sempre più fondata sull'espansione delle tecnologie digitali. Le nuove tecnologie possono anche dare un impulso fondamentale in ognuna delle quattro aree di priorità definite dalla Risoluzione europea del 2008<sup>177</sup> :

- a) favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
- b) facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
- c) rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;

<sup>175</sup> Comunicazione della Commissione europea: "Europa 2020, una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", 2010.

<sup>176</sup> Cedefop, 2006: "Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni".

<sup>177</sup> Risoluzione del Consiglio d'Europa (2008): "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie dell'apprendimento permanente", 15030/08. EDUC 257 SOC 653.

- d) incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari Soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

È facilmente intuibile quale sia il potenziale delle tecnologie in ognuno di questi ambiti, a iniziare dalle molteplici possibilità di utilizzare strumenti TIC per promuovere l'apprendimento di competenze di orientamento, come, ad esempio, software per l'esplorazione delle professioni, strumenti per realizzare e condividere il proprio e-portfolio e ambienti di apprendimento a distanza.

### 5. *Integrazione tra i Sistemi*

Fino ad oggi la distribuzione di responsabilità in tema di orientamento tra diversi Soggetti e Istituzioni ha determinato una frammentazione dei servizi e una conseguente difficoltà per gli utenti, specie per quelli più deboli e fragili, di accedere agli stessi. L'approvazione in Conferenza Unificata del documento recante la "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente", avvenuta in data 5 dicembre 2013, costituisce un elemento nuovo, in grado di determinare l'integrazione delle competenze dei vari Soggetti e la condivisione di un sistema integrato e condiviso di interventi di orientamento permanente, rispondenti ai bisogni delle persone/utenti in ogni momento della vita.

L'Accordo in Conferenza Unificata favorisce, infatti, la ricomposizione in uno scenario generale comune dei differenti servizi di orientamento attraverso la definizione, a livello nazionale, di una cornice che dia sostegno e senso a strumenti più flessibili a livello territoriale. Si tratta, cioè, di realizzare, come previsto dall'Accordo, una stretta interconnessione fra il livello di una "governance" politico istituzionale e quella tecnico operativa, tramite un Coordinamento interistituzionale che operi periodicamente a diversi livelli di governo (nazionale, regionale, locale).

Il raccordo fra questi due ambiti, necessario non solo a livello nazionale ma anche a livello regionale e locale, può essere sostenuto da adeguate strutture di coordinamento e di assistenza tecnica con l'obiettivo di favorire la visibilità e la fruizione dei servizi esistenti, di raccordare e migliorare la qualità dei servizi, di promuovere una formazione continua e integrata dei docenti e degli operatori dei diversi sistemi (v. Allegato 3).

In questo quadro si ribadisce la funzione strategica delle "reti" che costituiscono un metodo di lavoro ormai condiviso, sia come reti di scuole che come reti fra Soggetti istituzionali diversi e la promozione/scambio/valorizzazione delle buone pratiche realizzate. La "rete", infatti, è una struttura policentrica di servizio che produce, nei soggetti che la compongono, legami, condivisione, dialogo, comunicazione, a tutto vantaggio dei giovani e del loro sviluppo. Le reti costituiscono lo strumento operativo principale di tali politiche integrate e si caratterizzano per obiettivi specifici e modalità organizzative diverse in relazione alle differenti tipologie di bisogni a cui rispondere e di servizi da offrire a livello territoriale. Il miglioramento e lo

sviluppo del lavoro di rete è un tema chiave della formazione continua degli insegnanti affinché si possa realmente garantire una costruttiva e duratura interazione fra tutti i Soggetti cui compete l'orientamento, la qualità dell'offerta e la sua valutazione in termini di bilancio sociale, di grado di efficienza e di livello dei risultati conseguiti.

### *Allegato 1*

Nota sulla figura di sistema

L'autonomia scolastica è stata istituita nel 1997 (art. 21, comma 16, legge n. 59/1997: «Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, ferma restando l'unicità della funzione, ai capi d'istituto conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche»), ma mentre è stata realizzata l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto, non è stata realizzata l'articolazione della funzione docente che consentirebbe di avere anche nella scuola quello che gli esperti di scienza dell'organizzazione chiamano middle management o gruppo dirigente intermedio. La mancanza di queste figure e la conseguente debolezza organizzativa riduce la capacità delle scuole di avere una progettualità adeguata e di organizzare ed erogare servizi efficienti ed efficaci.

Mentre spetta al dirigente attivare tutti i processi necessari al buon funzionamento dell'istituto, le figure/funzioni specializzate e intenzionalmente formate tengono il presidio operativo di una gamma di azioni che insieme si pongono come obiettivo il raggiungimento di precisi traguardi, coordinando tutte le risorse utili allo scopo di integrare il lavoro dei singoli docenti e per ricondurre a unitarietà i contributi fogniti da ciascuno.

Uno dei motivi, se non il principale, della disomogeneità della diffusione delle azioni di orientamento lungo tutto il percorso scolastico è sicuramente la mancanza in ogni istituto di figure professionali di docenti dedicati all'orientamento con compiti organizzativi e competenze professionali allargati rispetto la funzione docente.

Tra i tre possibili ambiti di azioni necessarie per supportare l'autonomia (insegnamento/apprendimento, cura delle relazioni, organizzazione della scuola) la figura dedicata all'orientamento nella scuola si collocherebbe nella seconda azione con il compito di:

- attivare e coordinare le attività di accompagnamento dei giovani (e dei genitori) svolte dai docenti in modo processuale,
- rapportarsi in modo stabile con i coordinatori dei Dipartimenti disciplinari per le attività di orientamento formativo o didattica orientativa/orientante,
- interfacciarsi con l'esterno per accogliere tutte le proposte/risorse presenti sul territorio e metterle a disposizione della scuola in una logica effettiva di rete.

Infine, queste figure per essere effettivamente efficaci dovrebbero:

- essere adeguatamente formate almeno in tema di orientamento e acquisire/



- potenziare competenze di base sul management e sulla comunicazione interpersonale e istituzionale, anche valorizzando le professionalità già esistenti
- essere scelte in modo stabile (almeno per un certo numero di anni) e riconosciute formalmente sulla base di una professionalità certa.

Per giungere a un assetto ordinamentale di questo tipo, rimangono aperte, tuttavia, questioni di natura contrattuale e organizzativa.

Nota su alternanza scuola-lavoro, stage, tirocini

Il riferimento è molto importante perché per l'alternanza è prevista dalla normativa la figura del tutor interno ad hoc (tutor interno o scolastico), previsto già dal D.Lgs. n. 77 del 15 aprile 2005, art. 5: «funzione tutoriale» esercitata dal tutor interno e dal tutor esterno).

Il tutor interno è uno specialista con apposita formazione e appositi titoli che chiede di svolgere questa funzione. La sua azione rientra nella valorizzazione della figura del docente. I compiti sono molto diversi da quelli dei tutor di stage e da quelli di tirocinio. Le competenze e i saperi necessari a questa figura sono in parte simili a quelli necessari alla figura di sistema per l'orientamento.

Sono, comunque, figure diverse, anche se con alcuni punti in comune.

La normativa cita separatamente le tre tipologie, anche se purtroppo spesso le medesime vengono assimilate nel linguaggio comune in modo non corretto, probabilmente per la perdurante difficoltà ad accettare come modalità di apprendimento anche il percorso che si fa fuori dalla scuola.



Stage

Si tratta di attività di primo inserimento negli ambienti di lavoro che possono essere considerate anche azioni di orientamento.

Alternanza

Si tratta di una metodologia didattica che consente a tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di realizzare il loro percorso di studio (a partire dai 15 anni e per i successivi anni), alternando periodi di scuola e periodi di lavoro; si tratta di un diritto degli studenti e delle famiglie che possono richiedere questa tipologia di percorso; in altre parole è una modalità di realizzazione dei percorsi delle scuole secondarie di secondo grado che equivale all'altra. Sicuramente l'alternanza ha anche una valenza orientativa, oltre che formativa, ma non è un'azione di orientamento.

Viene istituzionalizzata con la legge 53/2003 (art. 4 ... «la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza etc.») e il decreto legislativo 77 del 15 aprile 2005 «Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003 n. 53 che definisce l'alternanza «una modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo» (art. 1, comma 1).



La normativa sull'innalzamento dell'obbligo del 2007 e quella sul riordino del secondo ciclo hanno confermato e rafforzato l'esperienza e l'hanno resa parte integrante di percorsi degli IP al posto dell'area professionalizzante - vedi paragrafo 2.2.2. (Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e degli istituti professionali, Direttive 4 e 5 del 16 gennaio 2012).

Anche nella legge 99 del 9 agosto 2013 (legge di conversione del decreto legge 76 del 28 giugno 2013) Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione in particolare giovanile c'è un riferimento all'alternanza per gli studenti dell'università.

### *Allegato 2 - Portali dedicati all'orientamento*

Un possibile strumento per promuovere l'integrazione delle risorse e dei soggetti è la realizzazione di "portali" online dedicati all'orientamento, in grado di raccogliere e fornire informazioni e collegamenti alle risorse per l'orientamento. Lo strumento dovrebbe essere aperto ai contributi della comunità professionale dell'orientamento, moderato e gestito da un gruppo di esperti individuati dalle principali istituzioni che hanno la competenza in materia di orientamento e istruzione. I portali dovrebbero, infatti, consentire a studenti, famiglie, insegnanti e al pubblico in generale di conoscere e accedere alle migliori risorse digitali già disponibili e a un glossario nazionale sull'orientamento, pensato proprio per facilitare la scelta delle risorse in base ai bisogni specifici. Tutti i materiali didattici prodotti sull'orientamento, in tal modo, potranno essere liberamente accessibili agli utenti online attraverso il portale, che offrirebbe in questo modo anche una piattaforma agli insegnanti e agli studenti per scambiare opinioni, promuovere un migliore utilizzo delle tecnologie digitali nell'insegnamento e condividere le migliori pratiche. Si tratta quindi di creare una "cassetta degli attrezzi" e un framework di riferimento utile per capire quando e come utilizzare le risorse TIC in risposta a bisogni diversi: informativi, formativi, di riflessione ed esplorazione personale, di comunicazione e condivisione con gruppi di pari o con esperti. L'uso delle TIC può rivelarsi efficace per favorire anche la formazione continua dei docenti sui temi dell'orientamento usando, ad esempio, i social network e le risorse già presenti online<sup>178</sup>, con appositi spazi interattivi e di informazione/formazione/documentazione per studenti, docenti e genitori. Inoltre, emerge l'esigenza di promuovere iniziative urgenti di analisi sull'interconnessione di siti web e portali per l'orientamento, che dovrebbero rispondere a nuovi standard di trasparenza, apertura ed efficienza, dal livello nazionale fino a quello locale, proprio per favorire l'accesso e la fruibilità da parte di un pubblico sempre più vasto e portatore di bisogni di orientamento sempre più specifici e pressanti. In tal senso, la recente attivazione del portale ministeriale "Io scelgo, io studio" (<http://www.istruzione.it/orientamento/>) può costituire un utile riferimento all'intero sistema.

<sup>178</sup> Come, ad esempio, l'esperienza di [www.jobtribu.eu/saf](http://www.jobtribu.eu/saf)



### *Allegato 3 - Proposta di strumenti per l'integrazione fra i sistemi*

Una proposta per ottimizzare e migliorare l'offerta integrata di servizi esistenti a livello territoriale, nata dalla riflessione su alcune esperienze regionali e da progetti nazionali ed europei, è l'ipotesi di costituire dei "Centri Interistituzionali per l'orientamento Permanente", che operino come una "multi-agency" di orientamento. Tali Centri, a composizione mista, potranno finalizzare la loro azione alla razionalizzazione delle risorse finanziarie, umane e strumentali, come pure al miglioramento della qualità dei servizi del territorio, tramite azioni informative e di supporto per gli operatori e le istituzioni scolastiche, quali: Condivisione di buone pratiche e strumenti; Formazione e supporto tecnico; Ricerca e sviluppo; Comunicazione, ecc. Esperienze di riferimento: Progetti comunitari GIRC, GIANT e AQOR che sono stati sperimentati in alcune province e regioni italiane.



## Bibliografia

---

- ABRAMAVEL R., L. D'AGNESE (2015), *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola. Trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli.
- ALISCH F., J. KUHL (1987), *Motivation, intention and volition*, Berlin, Springer.
- BALDACCI M. (2006), *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci.
- BANDURA A. (1988), *Self-regulation of motivation and action through goal systems*. In V. HAMILTON, G.H. BOWER, N.H. FRIJDA, *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, Dordrecht, M. Nijhoff, pp. 37-61.
- BARKLEY R.A. (2012), *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press.
- BATESON G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- BAUMEISTER R.F. (1991), *Meanings of life*, New York, Guilford.
- BAUMEISTER R.F., B. WILSON (1996), *Life stories and the four needs for meaning*, *Psychological Inquiry*, 7, pp. 322-325.
- BAUMEISTER R.F., K.D. VOHS (2005), *The Pursuit of Meaningfulness in Life*. In C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford Un. Press, pp. 608-618.
- BERNAUD J. et alii (2015), *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson.
- BERTAGNA G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola.
- BIGGS J., C. TANG (2011), *Teaching for quality learning at University*, 4th edition, Buckingham, UK, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola.
- BODROVA E., D.J. LEONG (2004), *Tools for the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education*, Upper Saddle River, N.J., Prentice-Hall.
- BORCHI L. (1958), *Introduzione*. In J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, pp. VII-XIV.
- CAPRARA G.V., C. BARBARANELLI, L. BORGOGNI (2005), *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS.
- CIAPPEI C., M. CINQUE (2014), *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli.
- CIAPPEI C., M. CINQUE (2014), *Una tassonomia filosofico-antropologica delle soft skills*. In C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft Skills per il governo dell'agire*, Miano, F. Angeli, pp. 267-303.
- CIMATTI B. (2016), Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, *International Journal for Quality Research*, 1, pp. 97-130.
- CORNO L., R. KANFER (1993), The role of volition in learning and performance, in *Review of Research in Education*, pp. 301-341.

- COSTA A.L., B. KALLICK (2007), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS.
- COSTA A.L., B. KALLICK (2014), *Dispositions*, Thousand Oaks, Corwin.
- CREA G., S.A.M. EMAD (2016), Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti, *Orientamenti Pedagogici*, 63, 2, pp. 345-381.
- DA RE A. (1994), La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In A. DA RE, *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, pp. 197-221.
- DEWEY J. (1922), *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt.
- DEWEY J. (1958), *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia.
- DINER E., R.E. LUCAS, S. OISHI (2005), *Subjective well-being*. In SNYDER C.R., S.J. LOPEZ, *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford Un. Press, pp. 63-73.
- DUHIGG C. (2012), *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio.
- EUROPEAN UNION (2011), *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- GARCIA HOZ V. (1988), *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- GARDNER H. (2001), *Good Work*, New York, Basic Books.
- GARDNER H. (2005), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H. (2001), *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (2000), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (2013) *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, Milano, BUR.
- GRZĄDZIEL D. (2014), *Educare il carattere*, Roma, Las.
- GUICHARD J. (2010), Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, pp. 1-4.
- HAREL I., S. PAPERT (Eds.) (1991), *Constructionism*, Norwood, Ablex.
- HECKMAN J.J., J.E. HUMPHRIES, T. KAUTZ (2014), *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press.
- HECKMAN J.J., T. KAUTZ (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino.
- HESSEN S. (1998) *Pedagogia e mondo economico*, Roma, Armando, 1950.
- HÖFFE O. (2016), *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura.
- KERJEAN A. (2003), *Le caractère plus importante que le CV*, Paris, Éditions d'Organisation.
- KNIGHT P., A PAGE (2007), *The assessment of "wicked" competences*. Cfr: [http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-\(2007\)-](http://www.open.ac.uk/opencetl/files/opencetl/file/ecms/web-content/knight-and-page-(2007)-)

- The-assessment-of-wicked-competences.pdf (visitato il 31 dicembre 2015).
- KUHL J., J. BACKMAN (1994), *Volition and personality: action versus state orientation*, Seattle, Hogrefe & Huber.
- LAGHI F., M. D'ALESSIO, R. BAIOTTO (2007), *Ricerca di senso e prospettiva temporale*. In E. FIZZOTTI (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, Roma, LAS, pp. 178-179.
- LAPAN R.T. et alii (2016), Infusion career development to strengthen middle school English Language Arts Curricula, *The Career Development Quarterly*, 64, pp. 126-139.
- LAURILLARD D. (2012), *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge.
- LEGRENZI P., C. UMITÀ (2016), *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Bologna, Il Mulino.
- MAYER G.D., P. SOLOWEY (1997), What is emotional intelligence? In: P. Solowey, J. D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York, Basic Books, pp. 3-31.
- MARZOCCHI G.M., S. VALAGUSSA (2011), *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli.
- MCCLOSKEY G., L.A. PERKINS (2013) *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ).
- MCGRATH R. E. (2016), Measurement of invariance in translations of the Via Inventory of strengths, *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 3, pp. 187-194.
- MOFFITT et alii (2011), A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 108, 7, February, pp. 2693-2698.
- NODDINGS N. (2005), *Happiness and Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUSSBAUM M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- NUTTIN J. (1992), *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS.
- OMS (1993), *Skills for Life*, Genève.
- OTTONE E. (2006), *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici: un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS.
- OTTONE E. (2014), *Apprendo, Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- PAPERT S. (1996), *The connected family. Bridging the digital generation gap*, Athens, Longstreet.
- PARK C.L., S. FOLKMAN (1997), Meaning in the contest of stress and coping, *Review of General Psychology*, 1, pp. 115-144.
- PASK G. (1976), *Conversation theory: Application in education and epistemology*. Amsterdam. Elsevier.
- PELLERAY M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, Roma, LAS.
- PELLERAY M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- PELLERAY M. (2013), *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione*.

- Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali, *Orientamenti Pedagogici*, 60, 1, p. 149.
- PELLEREY M. (2016), Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle *soft skills*, o competenze professionali personali generali, *Rassegna CNOS*, 1, pp.41-50.
- PENNEBAKER J.W., S.K. NEALL (1986), Confronting a traumatic event, *Journal of Abnormal Psychology*, 95, pp. 274-281.
- PETERSON C., M.E.P. SELIGMAN (2004), *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, Washington, APA.
- PINEAU G. (2004). *L'autoformazione nel corso della vita tra l'etero e l'ecoformazione*. In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 25-39.
- POSNER M., M. ROTHBART (2007), Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 50, pp. 1-27.
- POSTIC M., J.M. DE KETELE (1994), *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI
- RITCHHART R. (2002), *Intellectual character. What it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey Bass.
- RIZZOLATTI G. (2016), Specchio a più dimensioni, *IlSole24Ore*, 15 maggio 2016, p. 27.
- ROBINSON S. B. (1976), *Curricula scolastici come fondamento di ogni riforma*, Roma, Armando 1976.
- SAVICKAS M.L. et alii (2009), Life design: a paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 239-250.
- SAVICKAS M.L. (2005), The theory and practice of career construction. In S.D. BROWN, R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 42-70.
- SAVICKAS M. L. (2012), Life design: a paradigm for career intervention in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Counseling & Development*, 2012, 90, pp.13-19.
- SAVICKAS M. (2014) , *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- SAVICKAS M. (2015), *Life-design counseling manual*.  
Reperibile sul sito: <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>.
- SEN A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland.
- SNYDER C.R., S.J. LOPEZ (2005), *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford Un. Press.
- STOLARSKI M., N. FIEULAIN, W. VAN BEEK (Eds.) (2015), *Time perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, Heidelberg, Springer.
- SUPER D.E. (1990), A life span, life space approach to career development. In D. BROWN, L. BROOKS et alii (Eds.), *Career choice and development*, 2<sup>nd</sup> ed., San Francisco, Jossey-Bass, pp.197-261.
- TAYLOR S.E. (1983), Adjustment in threatening events: A theory of cognitive adaptation, *American Psychologist*, 38, pp. 1161-1173.



- TUCCIARELLI M. (2014), *Coaching e sviluppo delle soft skills*, Brescia, la Scuola.
- WELDE A.M.J. et alii (2016), Career education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives, *Journal of Career Development*, 43, 5, 426-446.
- WITTMORE J. (2003), *Coaching*, Milano, Sperling & Kupfer
- WONG P.T., P.S. FRY (1998), *The human quest for meaning*, Mahwah, Erlbaum.
- ZIMBARDO P.G., J. BOYD (2009). *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori.
- ZIMMERMAN B.J. (1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 329-339.
- ZIMMERMAN B.J., D.H. SCHUNK (eds.) (2011), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge.





## Sitografia

---

M. SAVICKAS, *Life-design counseling manual*, 2015.

<http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf><http://cae.org/students/college-student/what-is-cla/> (visitato il 30 dicembre 2016)

CLA+ (*Collegiate Learning Assessment*) sviluppato dal CAE (*Council for Aid in Education*).

<http://cae.org/students/college-student/what-is-cla/> (visitato il 30 dicembre 2016)

Progetto TECO promosso dall'ANVUR.

<http://www.anvur.org/attachments/article/248/Rapporto%20TECO%202014.pdf>  
(visitato il 30 dicembre 2016)

Progetto AHELO, promosso dall'OCSE.

<https://www.oecd.org/site/ahelo/> (visitato il 30 dicembre 2016)

Studio OCSE *Education and social progress*

<http://www.oecd.org/edu/ceri/educationandsocialprogress.htm> (visitato il 30 dicembre 2016)

Ricerca *Future work skills*

<http://www.iftf.org/futureworkskills/> (visitato il 5 novembre 2016)

GARDNER H., *GoodWork, Theory and Practice*, Cambridge, 2010.

<http://thegoodproject.org/publications/books> (visitato il 30 dicembre 2016).

D. M. n.139 del 22/08/2007

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml) (visitato il 30 dicembre 2016)

Nota MIUR del 19 febbraio 2014.

[http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf) (visitato il 30 dicembre 2016)

MIUR *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione*.

[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12) (visitato il 30 dicembre 2016)

MIUR *Certificazione competenze primo ciclo*.

[http://www.istruzione.it/allegati/2015/CM\\_certificazione\\_comp\\_primo\\_ciclo0001.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/CM_certificazione_comp_primo_ciclo0001.pdf) (visitato il 30 dicembre 2016)





GUICHARD J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, 2010.

<http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147> (visitato il 30 dicembre 2016)

S. PAPERT. Intervista del 1997.

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

Circolare MIUR, Prot. N. 4089-15/6/2010.

[http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/C.M.\\_Prot.N.\\_4089\\_15\\_giugno\\_2010.pdf](http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/C.M._Prot.N._4089_15_giugno_2010.pdf) (visitato il 30 dicembre 2016)



# INDICE

---

<b>Sommario</b> .....	3
<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Capitolo 1</b>	
LA DOMANDA DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI, O <i>SOFT SKILL</i> , PROVENIENTE DAL MONDO DEL LAVORO .....	11
1. Il premio Nobel James J. Heckman e l'importanza dei <i>character skills</i> nell'orientamento e nella Formazione Professionale .....	11
2. La domanda di sviluppo delle soft skill a livello terziario proveniente dal mondo del lavoro .....	14
3. Uno studio generale dell'Unione Europea sulla distinzione tra soft skill, hard skill generiche e hard skill specifiche .....	17
4. Possibili ricadute sul processo formativo e orientativo derivanti dalla distinzione tra soft skill, hard skill generiche e hard skill specifiche .....	20
5. La componente etica della competenza professionale .....	24
6. Per un'etica professionale oggi .....	27
<b>Capitolo 2</b>	
LA DOMANDA DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI PROVENIENTE DAL MONDO DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE .....	29
1. Quali competenze generali promuovere nel contesto delle azioni educative e formative? .....	29
2. Le disposizioni italiane per il secondo ciclo nei riguardi delle competenze generali	32
3. Le disposizioni italiane per il primo ciclo nei riguardi delle competenze generali .	34
4. Sulla promozione di attività di orientamento professionale nel primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) .....	36
5. La radice delle competenze personali generali e delle soft skill richieste dal mondo del lavoro: le funzioni esecutive a livello di Scuola dell'Infanzia e di Primaria .....	38
6. Sulla complessità e dinamica di sviluppo e di intreccio tra loro delle soft skills: l'esempio della concentrazione sul lavoro e del governo delle emozioni .....	41
<b>Capitolo 3</b>	
UN APPROFONDIMENTO DEL CONCETTO DI COMPETENZA PERSONALE GENERALE O <i>SOFT SKILL</i>	45
1. Una prima chiarificazione terminologica .....	45
2. L'apporto di John Dewey alla definizione di competenze personali generali in vista del mondo del lavoro .....	47
3. Una rivisitazione dei concetti di competenza, di disposizione interna stabile e di abito .....	50
4. "Il potere degli abiti". Una riflessione critica sullo sviluppo di abiti come base del processo formativo .....	53
5. Una proposta di quadro di riferimento generale .....	55
6. Il quadro elaborato da Cristiano Ciappei e Maria Cinque .....	57

**Capitolo 4**

SULLE COMPETENZE DI AUTODETERMINAZIONE E AUTOREGOLAZIONE, VERE COMPETENZE STRATEGICHE PER PROGETTARE E REALIZZARE SE STESSI NELLA VITA E NEL MONDO DEL LAVORO .....	61
1. La costruzione di sé e il ruolo della narrazione .....	61
2. Il ruolo della dimensione temporale nel processo di autodeterminazione.....	64
3. Il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale nel processo di autodeterminazione	68
4. Il processo di autoregolazione e la volizione.....	72

**Capitolo 5**

PROMUOVERE LO SVILUPPO DELLE HARD SKILL GENERICHE, DELLE COMPETENZE PERSONALI GENERALI E DELLE SOFT SKILL PROFESSIONALI.....	77
1. Un quadro di riferimento iniziale .....	77
2. Lo sviluppo delle hard skill generiche nell'ambito dei processi educativi scolastici e professionali .....	79
3. Per una rinascita delle pedagogia del lavoro.....	81
4. Il lungo cammino dello sviluppo delle soft skill .....	84
5. Il ruolo del feedback messo in atto dai formatori verso i formandi e da questi ultimi verso i primi.....	86
6. Sui processi educativi a livello iniziale.....	87
7. Sui processi formativi a livello di scuola secondaria.....	90
8. I processi formativi degli adulti .....	92

**Capitolo 6**

SULLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE E IN PARTICOLARE DELLE <i>SOFT SKILL</i> .....	97
1. Problemi di valutazione delle soft skill.....	97
2. Strumenti e metodi di valutazione e autovalutazione delle competenze .....	100
3. Sulla valutazione sommativa e certificativa.....	102
4. La valutazione delle funzioni esecutive tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria .....	103
5. La valutazione delle competenze strategiche nella scuola secondaria.....	106
6. Strumenti di autovalutazione per adulti .....	108

<b>Conclusione</b> .....	113
--------------------------	-----

**Allegato 1**

L'orientamento, l'occupabilità e il senso della vita e del lavoro: la proposta di Jean-Luc Bernaud e collaboratori.....	117
--	-----

**Allegato 2**

Linee guida nazionali per l'orientamento permanente .....	123
---	-----

<b>Bibliografia</b> .....	139
---------------------------	-----

<b>Sitografia</b> .....	145
-------------------------	-----



**Publicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
ISSN 1972-3032

**Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it)**

**Sezione “STUDI”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale, 2002
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002, 2003  
CIOFS/FP Sicilia (a cura di), Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi, 2003  
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi, 2004  
CIOFS/FP Sicilia (a cura di), Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), Le parole chiave della formazione professionale, 2004  
RUTA G., Etica della persona e del lavoro, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità, 2005  
D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale, 2005  
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona, 2006  
NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006, 2007  
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo, 2007  
DONATI C. - L. BELLESI, Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale, 2007  
MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), Le parole chiave della formazione professionale. II edizione, 2007  
MALIZIA G. - V. PIERONI, Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca, 2007  
MALIZIA G. - V. PIERONI, Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca, 2007



- MALIZIA G. et alii, Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive, 2007
- MALIZIA G. et alii, Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere, 2007
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2007
- NICOLI D., La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP, 2007
- PELLEREY M., Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita, 2007
- RUTA G., Etica della persona e del lavoro, Ristampa 2007
- 
- 2008 CIOFS/FP, Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto, 2008
- COLASANTO M. (a cura di), Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona, 2008
- DONATI C. - L. BELLESI, Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale, 2008
- MALIZIA G., Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI, Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP, 2008
- PELLEREY M., Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale, 2008
- 
- 2009 GHERGO F., Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977, vol.1, 2009
- DONATI C. - L. BELLESI, Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale, 2009
- NICOLI D., I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa, 2009
- 
- 2010 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis, 2010
- PRELLEZO J.M., Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953), 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia, 2010 (fuori collana)
- 
- 2011 ROSSI G. (a cura di), "Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani in 150 anni di storia, 2011
- GHERGO F., Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997, vol. 2
- NICOLI D., La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali, 2011
- 
- 2012 NICOLI D., Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP Con linea guida per la progettazione formativa, 2012
- MALIZIA G., Sociologia dell'istruzione e della formazione Una introduzione, 2012
- MALIZIA G. - V. PIERONI, L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10, 2012
- CNOS-FAP (a cura di), Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP Storia e attualità, 2012
- 
- 2013 CUROTTI A.G., Il ruolo della Formazione Professionale salesiana da don Bosco alle sfide attuali, 2013
- PELLEREY M. - GRADZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro, 2013
- DONATI C. - BELLESI L., Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multimedia, 2013
- GHERGO F., Storia della Formazione Professionale in Italia, 1947-1997, vol. 3, 2013

- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., Success stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza, 2013
- PRELLEZZO J.M., Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953), 2013
- 
- 2014 ORLANDO V., Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale, 2014
- DONATI C. - BELLESI L., Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali, 2014
- DORDIT L., OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione professionale in Italia, 2014
- DORDIT L., la valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione, 2014
- MARCHIORO D.M., IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP. Report analisi anno 2011/2012, 2014
- OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP, 2014
- 
- 2015 PELLERREY M., La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale, 2015
- ALLULLI G., Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020, 2015
- NICOLI D., Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la Federazione CNOS-FAP, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALATELLI S., La formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive, 2015
- MALIZIA G. - TONINI M., Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione, 2015
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, Linee Guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana, 2015
- 
- 2016 DONATI C. - BELLESI L., I fabbisogni formativi e professionali del settore grafico. Rapporto finale, 2016
- ALLULLI G., From the Lisbon Strategy to Europe 2020, 2016
- MALIZIA G. (a cura di), Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14, Prospettive teoriche ed evidenze empiriche a confronto, 2016

#### Sezione "PROGETTI"

- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi, 2003
- CIOFS/FP (a cura di), Un modello per la gestione dei servizi di orientamento, 2003
- CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), L'accoglienza nei percorsi formativo - orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti, 2003
- CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche, 2003
- COMOGLIO M. (a cura di), Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, 2003



FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, Etica e deontologia dell'operatore della FP, 2003  
 GHERGO F., Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo, 2003  
 MARSILII E., Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente, 2003  
 TACCONI G. (a cura di), Insieme per un nuovo progetto di formazione, 2003  
 VALENTE L. - D. ANTONIETTI, Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi, 2003

- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite, 2004  
 CNOS-FAP (a cura di), Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda, 2004  
 CIOFS/FP BASILICATA, L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica, 2004  
 CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), ORION tra Orientamento e network, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera, 2004  
 NICOLI D. (a cura di), Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, 2004  
 NICOLI D. (a cura di), Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo, 2005  
 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento, 2005  
 CNOS-FAP (a cura di), Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di istruzione formazione professionale, 2005  
 NICOLI D. (a cura di), Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale, 2005  
 POLÁČEK K., Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni, 2005  
 VALENTE L. (a cura di), Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, La corresponsabilità CFP - famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006), 2006  
 CNOS-FAP (a cura di), Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., Apprendistato nei percorsi di diritto - dovere, 2007



- GHERGO F., Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa, II edizione, 2007
- MARSILII E., Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie, 2007
- NICOLI D. - G. TACCONI, Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume, 2007
- RUTA G. (a cura di), Vivere in ...1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa, 2007
- RUTA G. (a cura di), Vivere ... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di istruzione e formazione professionale, 2007
- 
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, L'esperienza di formazione formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI, 2008
- CIOFS/FP (a cura di), Comunità professionale aziendale e amministrativa, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati, 2008
- NICOLI D., Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2008
- NICOLI D., Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume, 2008
- RUTA G. (a cura di), Vivere con ...2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa, 2008
- RUTA G. (a cura di), Vivere per...3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa, 2008
- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica, 2009
- MALIZIA G. - V. PIERONI, Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto - dovere, 2009
- 
- 2010 BAY M. - D. GRĄDZIEL - M. PELLERREY (a cura di), Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico - alberghiera, 2010
- 
- 2011 MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO (a cura di), "Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini", 2011
- TACCONI G., In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale, 2011
- TACCONI G., In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale, 2011
- MANTEGAZZA R., Educare alla Costituzione, 2011
- NICOLI D., La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali, 2011
- BECCIU M. - A.R. COLASANTI, Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo, 2011
- 
- 2012 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, In cammino per Cosmopolis Unità di laboratorio per l'educazione alla cittadinanza, 2012

FRISANCO M., Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Un cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze, 2012

- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito Energia. Linea Guida, 2014  
CNOS-FAP (a cura di), Linee Guida per i servizi al lavoro, 2014
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del CNOS-FAP. Grafica e Multimediale, Meccanica, Meccatronica-Robotica, 2015
- 
- 2016 NICOLI D., Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani, 2016  
FRANCHINI R., L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP, 2016  
FRISANCO M., Da operatori, a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi, strumenti, 2016  
CNOS-FAP, Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sviluppo di Modelli Organizzativi, 2016

#### Sezione "ESPERIENZE"

- 
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale, 2003  
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage, 2003
- 
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo, 2005  
TONIOLO S., La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP, 2005
- 
- 2006 ALFANO A., Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma, 2006  
CIOFS/FP LIGURIA (a cura di), Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006, 2006  
COMOGLIO M. (a cura di), Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale, 2006  
MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale, 2006
- 
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006, 2007
- 
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita, 2008
- 
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2010, 2010



- 
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2011, 2011
- 
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2012, 2012  
NICOLI D. (a cura di), Sperimentazione di nuovi modelli nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Diploma professionale di tecnico. Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio, 2012
- 
- 2013 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2013, 2013  
SALATINO S. (a cura di), Borgo Ragazzi don Bosco Area educativa "Rimettere le ali". L'esperienza del Centro accoglienza minori, 2013
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2014, 2014
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2015, 2015
- 
- 2016 CNOS-FAP (a cura di), Il Concorso Nazionale dei Capolavori dei settori professionali. Edizione 2016, 2016



