

L'Università tra apprendimento e occupabilità

The University between learning and employability

Alessandra Lo Piccolo*

Abstract

Today organization is changing. Organizational change does not come easy. How education is resourced, delivered and taken up? This transformation should be shaped by educators and policy-makers. Educational institutions are called to change approaches and methodologies, to respond to the important social function they play. University as promoting to generative learning and skills, should become an open university, geared to the development of knowledge, and to the involvement of the social partners, as a new Management. If these aspects concern, in the first instance, pedagogy, psychology and sociology, more than others, the vision does not exclude other disciplines, both for their theoretical and methodological choices, through which they contribute to create a new training project. Therefore, there are many practical interventions to undertake, and should be followed in which, however, the network must be made reliable, in a multi-disciplinary and interdisciplinary perspective and approach.

Keywords: University; Lifelong learning; Work; Skills, Young

Introduzione

Alla luce delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro anche le Istituzioni formative sono chiamate a mutare approcci e metodologie, per rispondere all'importante funzione sociale che rivestono, prima fra tutte l'Università, come luogo privilegiato di produzione di nuovi saperi e competenze.

Il presente lavoro, frutto di riflessioni maturate in campo pedagogico, è mosso da alcuni interrogativi che riattualizzano il rapporto tra persona e attività lavorativa, sotto il profilo antropologico, in termini di employability e sostenibilità, cercando di mettere in luce i cambiamenti che, in campo teorico, metodologico e organizzativo accademico, potrebbero promuovere la riduzione

* Professore associato di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Enna "Kore". E-mail: alessandra.lopiccolo@unikore.it.

dello scarto tra teoria e prassi di cui l'Università deve farsi garante sempre più e sempre meglio.

Alcune criticità emerse dal mercato del lavoro hanno fatto emergere, negli ultimi anni, la necessità di implementare politiche che sostengano il passaggio dei giovani dal mondo dell'istruzione/formazione al mondo del lavoro.

Tutto muove verso la costruzione di percorsi educativi mirati alla costruzione di professionalità. Tale dato costituisce un punto di interesse cruciale per gli attori istituzionali che si occupano della costruzione di curricula formativi e dell'implementazione di misure per l'inserimento al lavoro dei laureati (Boffo, Gioli e Del Gobbo & Torlone, 2017). Non può essere trascurato che la transizione al lavoro dei giovani adulti, difatti, rappresenta il punto di passaggio cruciale verso l'età adulta (Boffo, 2012; Eurofound, 2014), con possibili ricadute sulle loro possibilità di realizzazione personale e familiare.

Prendersi cura dei giovani adulti nel percorso universitario e nell'inserimento occupazionale è oggi uno dei compiti primari dell'alta formazione. Educare al lavoro e per il lavoro, nell'ottica di sostenere il progetto di vita, passa dalla comprensione del valore dell'attività professionale nel processo formativo del soggetto. Il lavoro, infatti, permea la vita quotidiana, ne qualifica il tempo e ne direziona il senso (Arendt, 1958). Il lavoro, in tutta la sua complessità è una fondamentale componente che concorre alla realizzazione della persona, dei suoi desideri e aspirazioni (Boffo, 2012).

Comprendere le trasformazioni di questa dimensione della vita umana, analizzandone i nuovi percorsi e le potenziali risposte, è un dovere primario per la pedagogia e per l'educazione degli adulti in particolare (Federighi, 2013).

Parlare oggi di alta formazione, alla luce degli sviluppi del lavoro, significa rimettere in discussione il format accademico, procedendo ad una ricostruzione, il ripensamento dei curricula e delle filiere di ricerca legati al trasferimento di innovazione e conoscenza.

Dunque: come cambia la formazione? I lavoratori sono davvero dei *knowledge workers*, individui a cui viene richiesto una maturazione di strategie di comprensione e gestione della complessità in cui operano¹, senza tralasciare di dare la giusta importanza al confronto con le dinamiche "reali" del mondo del lavoro? E, alla luce di ciò, come rimodellare le competenze, creando una piena congruenza tra fattori situazionali e potenzialità personali? Modelli formativi, diversi, più o meno moderni, dunque, hanno mirato negli anni a costruire organizzazioni che dimostrino di possedere capacità di apprendere e cambiare in

¹ Drucker, P.F. (1977). *Management*. Milano: Pan.

modo proattivo², attivando tutta una serie di processi di apprendimento organizzativo funzionali all'individuazione e messa in atto di alternative efficaci per costruire il futuro.

In che termini tali imperanti modificazioni impongono una riflessione universitaria, sia di tipo organizzativo sia contenutistico, oltre che di obiettivi? In che modo ciò modifica gli assetti disciplinari nei loro contenuti e soprattutto nelle scelte metodologiche e didattiche e ancor più in generale quelli organizzativi a livello di Servizi offerti allo studente?

Sono, dunque, molteplici le linee di intervento che potrebbero essere intraprese e, comunque, è la collaborazione con l'intero sistema che deve essere preso in considerazione, in una prospettiva multi e interdisciplinare, in cui sia la pedagogia che la didattica assumono un ruolo di principale responsabilità.

L'Università: una organizzazione che apprende

La qualità e la quantità dei profili professionali richiesti da un mercato del lavoro in permanente trasformazione (Loiodice, 2017) appaiono internamente modificate: nel corredo di competenze e di expertise, nei tempi, nei luoghi e nelle forme di attivazione, nelle modalità di realizzazione. Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle missioni delle Università alle quali si riconosce (e si chiede) oltre alla produzione di nuovi saperi e competenti profili professionali, un nuovo impegno nella realizzazione della "terza mission" attraverso processi comunicativi, di management, di "engagement", di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, quando non "responsabilità sociale d'impresa" (Collini, 2012; Cooper, 2011; Unesco, 2009). In tale prospettiva sempre più pertinente si delinea una nuova idea di "università aperta", impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico. In ciò un ruolo importante giocano le discipline come la pedagogia e la didattica che si configurano come lenti attraverso cui osservare il contesto. La pedagogia del lavoro, in questo caso particolare, si offre come spazio di costruzione di reti (di saperi e di pratiche) con il territorio finalizzate alla promozione di progetti di sviluppo formativi e professionali individuali e collettivi.

In tale contesto elemento fondamentale diventa, ad esempio, riconoscere il peso e il valore di conoscenze e competenze tecnico-professionali e strategiche, trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso di co-costruzione tra apprendimenti e competenze.

² Berdicchia, D. (2013). *La proattività al lavoro*. Rimini: Maggioli Editore.

«Questa interazione a due vie tra esperienza e competenza è cruciale per l'evoluzione della pratica. Contiene il potenziale per una trasformazione sia dell'esperienza sia della competenza e quindi per l'apprendimento, a livello individuale e collettivo. In effetti, l'apprendimento – inteso come trasformazione del sapere – si può caratterizzare come modifica dell'allineamento tra esperienza e competenza, che possono ambedue guidare il processo di riallineamento in un determinato momento» (Wenger, 2006, p. 160).

Il riferimento è all'approccio dell'*humanistic management* (Minghetti, 2004), capace di dare risposte più idonee alle radicali trasformazioni del mondo del lavoro, considerato che, oggi sempre di più, il cambiamento è diventato una variabile strutturale e non più occasionale, essendo oggi le organizzazioni chiamate ad essere, scrive Minghetti, sempre più “mutanti” e dunque a fondare le nuove organizzazioni “sulla creatività, sulla imprevedibilità, sulla sorpresa e sull'emozione”.

Rimane chiaro che il successo di un'azienda è direttamente correlato alla capacità di saper produrre sempre nuove soluzioni e prodotti innovativi “generati” da professionisti ben attrezzati sul piano cognitivo ed emotivo e per ciò stesso anche “felici” (Rossi, 2012) perché posti nelle condizioni di svolgere un lavoro appagante e soddisfacente.

Consegue che, scrive Rossi, «l'organizzazione come *comunità di formazione e di apprendimento* e la risorsa umana altamente formata rappresentano le componenti strategiche per poter rispondere meglio alle sfide del mercato, costituiscono un sicuro vantaggio concorrenziale nel breve e nel lungo termine, una leva fondamentale per dare qualità al lavoro e generare conseguentemente benessere personale e organizzativo. (...) le qualità umane, ottenute in larga misura grazie all'educazione e alla formazione, svolgono una funzione fondamentale nel promuovere e sostenere lo sviluppo e il benessere dei singoli e delle nazioni» (Rossi, 2012, p. 22).

Centrale diventa dunque, ancora una volta, la *formazione* come leva strategica di innovazione del sistema produttivo che poi si “allarga” fino a ricomprendere anche gli altri sistemi: politico, sociale e culturale, da realizzarsi attraverso condizioni generalizzate di benessere personale e collettivo.

L'Università, come le aziende, deve trasformarsi in “organizzazione orientata all'apprendimento”, essere capace di acquisire e offrire ai propri lavoratori gli strumenti necessari ad assumere il ruolo di *knowledge workers*.

Le organizzazioni orientate all'apprendimento operano con rapidità, rispondono costantemente ai cambiamenti che intervengono nell'ambiente, e ai bisogni dei lavoratori. Per questo tipo di organizzazioni, la chiave del successo sta nel creare opportunità affinché i *knowledge workers* collaborino con l'intera

struttura, all'interno di un modello pedagogico del sistema formativo integrato³ che sostiene e promuove la costruzione di una rete tra scuola e territorio.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale⁴, possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflessione, azione e presa di decisioni coerenti al contesto⁵.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, in cui flessibilità cognitiva e l'adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza⁶. Fondamentale in tutto ciò si rivela "la rete", come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre. Si impone, a tal fine, una riflessione che ricollochi anche l'Università al centro di un sistema di rete dialogante, aperto alla complessità e sistemico all'interno del quale prevalga una rappresentazione globale dei processi educativi e formativi, anche alla luce delle più attuali indicazioni europee; una università che sia soggetto-oggetto di riflessione su se stessa e in cui ciascuna disciplina per sé e nel dialogo con le altre cerchi di rielaborare modelli e metodologie rispondenti alle attuali necessità di carattere antropologico e sociale, coerentemente alle attuali emergenze educative e formative.

Una università aperta, dunque, e orientata alla valorizzazione della conoscenza, in vista dello sviluppo personale e collettivo, culturale e sociale: non più una università votata alla sola produzione di saperi, focalizzata sui profili professionali, bensì una università intesa come officina di nuovo management.

Secondo Quaglino, «il percorso formativo non dovrebbe ridursi, per chi ne fruisce, ad un momento istruttivo, mera trasmissione di conoscenze di base, bensì dovrebbe contemplare un'azione trasformativa da parte del soggetto e rispondere, dunque, ad una domanda interna della persona, dettata dal desiderio di conoscersi meglio e di realizzarsi nel rispetto delle proprie potenzialità, piuttosto che aderire solamente all'esigenza esterna di doversi collocare o ricollocare professionalmente» (Quaglino, 2004).

³ Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Mondadori.

⁴ Delors J. (1993). *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=CELEX%3A519941E0751>.

⁵ Maulini C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Roma: Anicia.

⁶ Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Il discorso conduce naturalmente alla questione della competenza come insieme di fattori legati ad abilità superiori quali l'attenzione, la memoria, la percezione⁷, tutti motivi fondanti del *lifelong learning*.

Competenza è “possesso di sapere e saper fare, applicabili a contesti diversi, trasferibili, integrabili, affinabili, rinnovabili”; è “saper acquisire competenze e utilizzarle, implicando in ciò un percorso meta-cognitivo, di forma mentis fondato sull'apprendere-ad-apprendere e su una ‘testa ben fatta’”; “esser capace di ripensare la propria formazione e ricostruirla se necessario e – insieme – dominare il contesto in cui la prassi lavorativa si colloca e dominarlo criticamente” (Cambi, 2004, pp. 39-40).

“Competente è l'individuo che giudica, decide e valuta, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato”. Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell'uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una “capacità complessa che si manifesta nella pratica, una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce”⁸. L'agire competente costituisce un'attività riflessiva e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine, necessita di un approccio critico, aperto e dinamico.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell'azione umana che permetta di contrastare l'imprevedibilità, l'incertezza e le difficoltà poste dalla complessità della persona, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate.

“La competenza può solo emergere a partire da un compromesso- mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali”⁹. Questa premessa non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione al lavoro, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare un nuovo *approccio alle capabilities*.¹⁰

La pedagogia, dichiara Cambi, «trova in questa condizione attuale del lavoro un terreno nel quale rilanciarsi, e rilanciarsi come elemento centrale della formazione professionale proprio perché regola i processi di apprendimento del

⁷ Sidnell J. (2001). *Competenza*, in A. Durati (2001) (a cura di), *Culture e Discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi.

⁸ Maulini C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Roma: Anicia.

⁹ *ibidem*.

¹⁰ Cfr. Sen A. (2000). *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori (Original work published 2001); Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino (Original work published 2011).

soggetto (...). Inoltre, la pedagogia ci sollecita a pensare in senso organicamente unitario formazione cognitiva, formazione sociale e formazione professionale, sottolineando che la professionalità nasce, oggi, soltanto dall'integrazione sistematica e dialettica dei tre fattori»¹¹.

In ciò si sostanzia lo scopo di una riflessione pedagogica che mira ad affermare il protagonismo della persona entro la sfera lavorativa e formativa. Rientra a pieno titolo, in tale contesto il concetto di competenza strategica.

«Con competenze strategiche rispetto al lavoro si intendono le competenze di processo e funzionali alla formazione continua e all'apprendimento permanente, come risorse individuali e per le organizzazioni; le competenze sono l'insieme delle strategie, cioè la messa in uso delle risorse (conoscenze, abilità/skills) cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, necessarie agli individui per vivere, lavorare e partecipare alla vita delle comunità nei diversi contesti e nelle diverse situazioni, storico-culturali, sociali» (Alberici, 2001, p.40).

L'esperienza può «essere considerata l'origine, il terreno di applicazione, nonché la destinazione dell'apprendimento; è l'esperienza stessa che consente di sviluppare e promuovere l'apprendimento formativo. Negli adulti, poi, l'esperienza porta con sé tutto l'insieme di significati che essa è riuscita a produrre, per cui a questo punto è l'esperienza che aiuta a dare senso e che motiva ad apprendere» (Di Nubila, 2004, p. 151).

Rivolgere l'attenzione all'esperienza in ambito formativo significa nondimeno riconoscere i formandi come «soggetti attivi, costruttori, co-gestori di esperienze educative, operatori di apprendimento, in una relazione di 'reciprocità esigente'» (Di Nubila, 2005, p. 191).

Inoltre, l'attenzione rivolta all'esperienza porta a riconsiderare ogni processualità formativa «come contestualmente determinata sia in quanto situata in uno specifico ambiente fisico ed in uno specifico ambito socio-culturale, sia in quanto costituente in sé una peculiare realtà mentale, implicante intenzioni, scopi, rappresentazioni individuali e sociali, da cui non si può prescindere per comprenderne appieno il significato» (Santoianni e Striano, 2003, p. 68).

Si va affermando, sempre più, un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

¹¹ Cambi, F., Contini, M. (1999). *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*. Roma: Carocci.

È necessario, in tale prospettiva, promuovere una visione della formazione che sia in grado di esprimere *capacitazioni* prima che competenze, come sostiene Costa, per il quale «capacitare l'innovazione diventa, il risultato di un'azione formativa ed educativa centrata sullo sviluppo del senso di autonomia, partecipazione e responsabilità, (...). Questo si traduce, per lo stesso lavoratore, nel saper incidere con la propria azione all'interno della propria realtà sociale e lavorativa, sviluppando a pieno il proprio potenziale»¹².

Nel far ciò, l'intento manifesto della pedagogia del lavoro è quello di valorizzare la centralità del soggetto-persona nei percorsi formativi e lavorativi.

A tal fine sarà necessario promuovere una cultura d'impresa, investire sulla capacità di essere protagonisti della propria vita; e ciò sostenendo la "creatività", l'iniziativa che sgorga dalla soggettività creativa della persona umana; educando al "senso della comunità", consapevoli che il lavoro è lavoro con gli altri e lavoro per gli altri; educando alla fatica, alle attese, ecc.

Prendersi cura della formazione a partire dall'Università

La distanza tra domanda derivante dal mondo del lavoro e offerta formativa, che gli attuali percorsi propongono, necessita da tempo di essere colmata attraverso lo sviluppo di nuove competenze che siano più conformi all'attuale mercato¹³, caratterizzato da continui processi di integrazione e sviluppo dell'innovazione, talvolta destabilizzanti, per gli attori dal momento che li vincolerebbe a dinamiche forzate di co-costruzione e partecipazione dell'esperienza¹⁴.

Nell'attuale *network society*¹⁵, in cui le organizzazioni «riescono ad innescare dei processi di *decision-making* più aperti e collaborativi che sostituiscono i processi di stampo tradizionale, basati sul rispetto delle gerarchie»¹⁶, e in cui dall'altro la formazione diviene un processo di accompagnamento alla crescita personale e professionale della persona attraverso l'esperienza relazionale, e di rimodulazione delle proprie competenze e di ri-orientamento infine

¹² Costa M. (2014). Alto apprendistato per capacitare la ricerca e l'innovazione in Italia. In: Alessandrini G. (2014) (a cura di). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità* Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

¹³ Di Nuovo S. (2006). *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*. Roma: Iter.

¹⁴ Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.

¹⁵ Castells M. (2001). Information technology and global capitalism. In Hutton W., Giddens A. (a cura di). *On the Edge. Living with global capitalism*. London: Vintage.

¹⁶ Wilson F. (2004). *Lavoro e organizzazione*. (p. 148). Bologna: il Mulino.

nel contesto organizzativo¹⁷, anche la formazione dovrebbe dunque dimostrarsi costantemente «connessa ai problemi che le persone affrontano»¹⁸, a partire da una conoscenza che scaturisca dalla pratica e a cui ad essa inevitabilmente ritorni.

Si impone la necessità di una mirata formazione volta ad attrezzare cognitivamente ed emotivamente le persone nella gestione e nel buon governo delle transizioni, a volgerle proficuamente a vantaggio del proprio benessere e delle comunità delle quali si è parte, via via allargate in dimensione mondiale, a sentirsi persone, professionisti e cittadini del mondo capaci di fronteggiare le crisi, termine che nel suo significato etimologico rinvia proprio alla capacità di valutare, di discernere e quindi di assumere decisioni, di *scegliere*, attivamente e proattivamente. La formazione può e deve “insegnare a vivere”, scrive Morin (2014) o ancora meglio, precisa, a “ben vivere”, esercitando quell’“autonomia e libertà della mente” che, coltivata a scuola fin dai primi gradi scolastici, possa rafforzarsi in tutti i contesti di vita e di esperienza, quindi anche nei contesti di lavoro.

Alla luce di quanto affermato da più parti si afferma sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l’accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull’etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Tra i cambiamenti avvertiti innumerevoli sono quelli relativi all’aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell’*empowerment*¹⁹.

Trattare il tema della formazione in termini educativi e formativi significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscono conoscenze ed abilità che permettano loro di svolgere in modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d’incontro tra le esigenze e i bisogni dell’individuo e quelli dell’organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive e cooperative valorizzano il rapporto tra apprendimento ed azione: i *training group* ed il *role-play*, ad esempio, facilitano

¹⁷ Scaratti G. (1998). La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico. In Kaneklin C., Scaratti G. (1998) (a cura di). *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo*. Milano: FrancoAngeli.

¹⁸ Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata. In: Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *op. cit.* p.16.

¹⁹ Con il termine *empowerment* ci si riferisce ad un concetto multidisciplinare e multilivello che indica tanto una esperienza psicologica soggettiva quanto le condizioni oggettive di contesto entro le quali i soggetti sviluppano le loro esperienze. Zimmerman M. A., Rappaport J. (1998). Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 5: 725-750; Burton M., Kagan C. (2000). Edge effects and resource utilization. In *Community psychology European Community Psychology Conference*, 2000.

la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di “scambio”, per cui vengono utilizzati soprattutto per favorire la capacità di lavorare all’interno del gruppo.

Il “tempo” universitario si dovrà far carico di tutte queste necessità e, in alcune già diffuse buone realtà, lo ha già fatto: i luoghi delle lezioni disciplinari, specie di quelle di ambito pedagogico e psicologico si sono via via trasformati in campi esperienziali in cui il divario teoria-prassi cerca di annullarsi in favore di una sinergia con il territorio, attraverso le attività di tirocinio e di stage, e con scelte metodologiche già in aula che mettono lo studente in situazione, permettendogli di acquisire e sperimentare le più attuali forme di inserimento e cooperazione all’interno delle organizzazioni, alla luce delle attuali emergenze educative di *life-long-learning*.

Gli spazi della lezione diventano, così, luoghi in cui promuovere modelli organizzativi e competenze personali, dei veri ponti di scambio di esperienze e di buone prassi, con le professionalità presenti nel territorio.

Le attività di tirocinio, sempre più orientate a esperienze che nascono da consultazioni con il territorio e sinergie tra cattedre e docenti universitari e organizzazioni lavorative e ordini professionali, dimostrano anche l’interesse da parte dei giovani studenti, quasi la presa di coscienza di una necessità: quella di essere orientati sia a livello formativo sia a livello professionale e di verificare quanto appreso all’interno di contesti multi ed interdisciplinari; le azioni di *Job Placement* rappresentano un momento fondamentale per la costruzione della carriera, del lavoro e del progetto di vita di ogni giovane adulto in uscita dai percorsi universitari.

In un contesto sociale che chiede sempre maggiori e finalizzate competenze per un numero maggiore di laureati e per la crescita produttiva, diventa centrale riflettere sulla categoria di *employability* per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati. la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici della categoria²⁰.

Tutto ciò concorre ad affermare uno stringente nesso fra formazione all’*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica (Yorke & Knight, 2006), indirizzati all’obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità.

²⁰ Il gruppo scientifico dell’Higher Education Academy, coordinato dal Prof. Mantz Yorke nella prima decade degli anni 2000, era composto da: Prof. Peter Knight (Open University), Prof. Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Prof. Stephen McNair (Surrey University), Dr. Brenda Little (CHERI), Prof. Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects), Val Butcher (Higher Education Academy).

Alcuni tipi di modelli sono stati costruiti a partire dalle diverse concezioni di *employability*, di configurazioni di competenze, di skills tecniche o generiche o trasversali, ponendo l'attenzione di volta in volta sulle qualità personali, le capacità individuali, suggerendo come sia compito del soggetto l'acquisizione di *employability* ed evidenziando come quest'ultimo sia un processo fortemente correlato con i luoghi dell'apprendimento e con tutto ciò che ha a che vedere con la formazione del soggetto.

Alla luce di ciò sarà necessaria una riflessione sulle nuove forme di insegnamento e di apprendimento.

Dunque, è accertata una relazione chiara, stringente e inequivocabile fra apprendimento e *employability*, al punto da ipotizzare percorsi educativo-didattici e più in generale di formazione continua specifici al fine.

L'implementazione di pratiche per la costruzione di competenze professionali legate all'occupabilità, lungo tutta la vita, risulta una tendenza sempre più condivisa nel panorama internazionale. A tal fine si è fortemente implementata l'offerta formativa universitaria: l'ampio terreno della Terza Missione, nasce dalla necessità di offrire opportunità formative connesse tra didattica e ricerca capaci di coinvolgere imprese, istituzioni, stakeholders, famiglie e altri soggetti emergenti.

Conclusioni

Abbiamo orientato la nostra riflessione sui processi formativi riguardanti i *knowledge workers*, andando oltre i canoni della sola educazione degli adulti e acquisendo a proprio fondamento la dinamica contraddittoria fra educazione formale e informale lungo tutto l'arco della vita.

Nel lavoro professionale, l'uomo ritrova e sperimenta tutte le dimensioni proprie della sua persona: cognitiva, culturale, motivazionale, etica, spirituale, sociale e creativa²¹. Esso garantisce la possibilità di sviluppare le capacità personali.

La formazione del lavoratore deve essere in grado di generare capacità riflessiva, con la prospettiva di "prendersi cura" promuovendo il benessere nelle e delle Organizzazioni in cui la persona viene valorizzata e gratificata oltre che rispettata (Di Nubila, 2005).

Occorre dunque ripensare l'attività lavorativa, recuperare la centralità della persona umana cercando di conciliare gli aspetti tecnico-specialistici con quelli

²¹ Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

umani e culturali: in una parola promuovere percorsi autentici di formazione permanente continua.

Quello che si dispiega è un sapere che non si dà mai come concluso, ma infinitamente aperto a nuovi significati, a nuovi approfondimenti, a nuovi punti di vista²². In questa prospettiva l'Università è effettivamente aperta soltanto quando si chiede prima che cosa è importante imparare per gli studenti e soltanto dopo cosa insegnare. Il docente responsabile è pronto ad assumersi il coraggio delle proprie scelte e a mettersi in gioco e in discussione in modo problematico, autocritico e senza farsi sconti per comprendere al meglio la complessità del rapporto fra soggetti e istituzioni²³. Le organizzazioni, infatti, vengono interpretate come realtà dinamiche, continuamente e variamente animate da gruppi e individui attivi al loro interno, con propri interessi e comportamenti finalizzati, frutto della convergenza di bisogni, di desideri, di significati di cui ogni membro del gruppo è portatore. Tale relazione reciproca presuppone che ci sia un comune impegno per la crescita personale, o di una comunità locale, come di un'intera società²⁴. Se l'università e gli insegnamenti singolarmente e nel complesso del piano di studi, diventano realmente luogo per l'apprendimento, allora l'azione educativa, diviene prassi trasformatrice. Se da un lato si pensa l'Università in funzione dei futuri produttori/cittadini²⁵, l'obiettivo della formazione diventa allora, promuovere e stimolare una proattiva coesione sociale attraverso progetti ad ampio spettro in rete con il territorio, senza azzerare la questione della produttività, altrimenti verrebbe depotenziata e tagliata fuori dal tessuto sociale. L'atteggiamento metacognitivo diventa dunque un forte predittore della motivazione all'insegnamento efficace, stimola non solo l'incremento delle competenze metacognitive negli studenti, ma diventa per loro fonte di motivazione ad apprendere.

Attuare un processo formativo che possa condurre verso un cambiamento proficuo, significa calarsi direttamente nella situazione e costituisce lo strumento per eccellenza per permettere l'incontro tra i vari attori in gioco, ed è stata riconosciuta come una delle componenti principali su cui investire per le attività lavorative che hanno deciso di giocare il loro futuro sulla ricchezza delle

²² Musetti A., Pasini C., Cattivelli R. (2015). La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità. *Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana Prospettive cliniche e sociali*, 10(1): 62-70; Pellerone M., Ramaci T., Miccichè S., Malizia N. (2016). Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. In *Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*.

²³ Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

²⁴ Licari G. (2008). *Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale. Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*.

²⁵ Morin E. (2015). *op. cit.*

persone che ne fanno parte, per pervenire nel tempo alla raccolta di un sapere pratico e all'emergere di nuove forme di immaginazione e progettualità.

Se sotto l'aspetto della programmazione occorre assicurare i contenuti minimi disciplinari, occorre anche assicurare l'acquisizione di una forma mentis aperta e flessibile, interdisciplinare, disponibile al confronto e al cambiamento in cui acquisizione di competenze tecnico disciplinari e professionali possano coniugarsi allo sviluppo di *life skills*.

Ciò può avvenire esclusivamente portando il territorio nelle aule e viceversa attraverso scelte metodologiche che prediligono elementi di concretezza e prassi: osservazione sul campo, testimonianze, esperienze di co-conduzione con professionisti.

“Si impone un nuovo modello di servizio che coinvolge nella responsabilità dell'Università circa l'occupabilità degli studenti tutti coloro che gravitano attorno al sistema universitario, vale a dire tutta la rete di studenti, ex studenti, docenti, operatori di scuole, dipartimenti e altri uffici accademici, datori di lavoro, famiglie degli studenti e comunità circostanti” (Montefalcone, 2016, p. 11). Ciò che emerge è dunque una trasformazione non solo dell'organizzazione universitaria, ma della missione stessa dell'alta formazione che invita tutti gli attori coinvolti «a connettersi e a collaborare in un ambiente in cui la fiducia e l'influenza possono contribuire a identificare nuove opportunità e a conseguire il successo professionale degli studenti» (Montefalcone, 2016, p. 11).

Accompagnare e sostenere, in chiave educativa, le transizioni è molto rilevante e rappresenta un precipuo compito della pedagogia e di una didattica orientata a mediare processi di inserimento e di inclusione oltre che di apprendimento. I diversi ambiti e le necessità emergenti del mondo del lavoro richiedono, allo stesso tempo, specializzazione e flessibilità di risposta nell'ottica di agevolare il più possibile l'incontro tra studenti e Organizzazioni.

La finalità è quella di fornire all'Università strumenti per lo sviluppo di politiche di *Job Placement evidence based* (Federighi, 2011), «per orientare le scelte in materia educativa» (Federighi, 2011, p. 114) con lo scopo di accompagnare le transizioni dall'università al mondo del lavoro e incrementare l'*employability* dei laureati.

Occorre considerare parte integrante dei percorsi Curricolari tutti i Servizi di *Job Placement* (Boffo *et al.*, 2017), occasioni preziose per la costruzione di *employability* che prende forma nei percorsi di studio, nei corsi disciplinari, nel tirocinio. L'inserimento e la permanenza nel lavoro costituiscono, strumenti indispensabili per la formazione della persona e per la sua inclusione sociale.

Oggi più che mai, di fronte alle criticità della disoccupazione e al preoccupante impatto sulla costruzione dei percorsi di vita, emerge la necessità di prendersi cura dei soggetti anche su questo aspetto (Boffo, 2012). E, in questo senso, sostenere la crescita dei giovani adulti è compito primario della pedagogia.

Proprio la relazione con il mondo delle imprese, locale e nazionale, deve metterci in grado di dialogare e ascoltare il lavoro per rendere sinergiche le nostre azioni con le esigenze di un mondo disallineato rispetto alle competenze in uscita dei nostri laureati. La ricchezza umana e il potenziale formativo delle università sono talmente ingenti da richiedere uno sforzo congiunto di collaborazione come anche di interpretazione dei bisogni di aziende e territorio.

Oggi, il lavoro non soltanto può essere trovato ma, sempre più può essere costruito e creato, grazie all'applicazione innovativa di conoscenze e competenze. Ciò significa non soltanto un'attenzione alla costruzione ex-novo di imprese, spin-off o start-up, ma la capacità di individuare, anche all'interno di contesti lavorativi già strutturati, nuovi filoni e opportunità di sviluppo a cui l'istituzione universitaria deve cercare di rispondere attraverso l'erogazione di servizi dedicati e una formazione mirata.

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). Introduzione. Ripartire dai problemi: per una formazione pertinente e sensata. In Alastra C., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *op. cit.*, p.16.
- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In: Montedoro C., a cura di (2001). *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica Isfol*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Berdicchia D. (2013). *La proattività al lavoro*. Rimini: Maggioli Editore.
- Burton M., Kagan C. (2000). Edge effects and resource utilization. In *Community psychology European Community Psychology Conference*.
- Cambi F., Contini M. (1999). *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*. Roma: Carocci.
- Castells M. (2001). Information technology and global capitalism. In: Hutton W., Giddens A. (a cura di). *On the Edge. Living with global capitalism*. London: Vintage.
- Costa M. (2014). Alto apprendistato per capacitare la ricerca e l'innovazione in Italia. In: Alessandrini G., a cura di (2014). *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Delors J. (1993). *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Testo disponibile al sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>.
- Di Nuovo S. (2006). *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*. Roma: Ite.
- Drucker P.F. (1977). *Management*. Milano: Pan.

- Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*. Mondadori, Milano.
- Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Licari G. (2008). Vivere con gli altri nell'epoca post-moderna. Per un modello di convivenza interculturale. *Narrare i gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*.
- Maulini C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Roma: Anicia.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Musetti A., Pasini C., Cattivelli R. (2015). La quotidianità dell'incontro in classe: insegnamento e alterità. *Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana Prospettive cliniche e sociali*, 10(1): 62-70.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino (Original work published 2011).
- Nussbaum M.C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino (Original work published 2012).
- Pellerone M., Ramaci T., Micciché S., Malizia N. (2016). Identità, famiglia, relazioni fra gruppi e svantaggio socio-educativo come fattori di insuccesso scolastico. *Narrare i gruppi Etnografia dell'interazione quotidiana. Prospettive cliniche e sociali*.
- Scaratti G. (1998). La formazione tra psicologia culturale e orientamento psicosociologico. In: Kaneklin C., Scaratti G. (1998) (a cura di). *Formazione e Narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento organizzativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori (Original work published 2001).
- Sidnell J. (2001). Competenza. In: Durati A. (2001) (a cura di). *Culture e Discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi.
- Wilson F. (2004). *Lavoro e organizzazione* (p. 148). Bologna: il Mulino.
- Zimmerman M.A., Rappaport J. (1998). Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 5: 725-750