

## **Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro del futuro: il contributo della pedagogia del lavoro**

### **The employability and soft skills to orient and to direct themselves in the work of the future: The contribution of work pedagogy**

*Claudio Pignalberi\**

#### **Riassunto**

Il contributo propone, nella prima parte, un'analisi dei principali approcci e dei modelli teorici riguardanti le *employability* e le *soft skills* con un riferimento specifico alle recenti ricerche di Cedefop e Ocse. Nella seconda parte, invece, vengono presentati i risultati di un percorso di alternanza, condotto da un centro di ricerca di un ateneo romano, che ha previsto dei laboratori di orientamento e di autovalutazione, con il coinvolgimento di 50 studenti degli istituti superiori, delle skills ritenute più significative per garantire occupabilità e dirigersi nel lavoro del futuro.

**Parole-chiave:** Alternanza; competenze trasversali; competenze per l'occupabilità; orientamento professionale; autovalutazione; sostenibilità.

#### **Abstract**

In the first part, the paper proposes an analysis of the main approaches and theoretical models concerning *employability* and *soft skills* with a specific reference to recent Cedefop and OECD researches. The second part, instead, presents the results of an alternating path, conducted by a research center of a Roman University, which included orientation and self-assessment laboratories, with the involvement of 50 students from high schools, of the skills considered most significant to ensure employability and to direct themselves in the future work.

**Keywords:** Alternating (school work); soft skills; employability skills; career guidance; self-assessment; sustainability.

*Articolo sottomesso: 22/03/2020, accettato: 22/04/2020*

---

\* Assegnista di ricerca di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Roma TRE. E-mail: [claudio.pignalberi@uniroma3.it](mailto:claudio.pignalberi@uniroma3.it).

## 1. Dove sta andando il lavoro: la *fotografia* dell'OECD e del CEDEFOP

La transizione dall'istruzione al lavoro rappresenta uno degli ambiti di studio e di ricerca per chi si occupa di pedagogia del lavoro ed anche per gli organismi internazionali. L'OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) ed il Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), in particolare, denunciano da tempo la necessità di elaborare strategie e politiche di intervento a sostegno dell'occupabilità dei giovani affinché i diversi contesti (scuola, università, famiglia, ecc.) possano fornire le condizioni attraverso le quali promuovere pratiche di orientamento (Alessandrini, 2017; Bertagna, 2011; Pellerey, 2017) e di accompagnamento al lavoro.

Ma, nella transizione dall'istruzione al lavoro dove si collocano i "giovani di oggi"? Nel rapporto *Education at a glance* del 2019, l'OECD fotografa una situazione di permanente stallo nella partecipazione dei giovani alla vita lavorativa e sociale. Nel nostro paese, infatti, la percentuale dei senza lavoro è stabile al 10,2%, confermandosi uno dei livelli più elevati dei paesi avanzati, mentre la disoccupazione nell'area Ocse è calata al 5,2%. La questione più critica riguarda i Neet – i giovani che non sono né a scuola, né al lavoro, né in formazione – che si attestano al 25,2% (posizionandosi meglio di paesi come la Turchia) rispetto alla media del 13,4%. Considerando nello specifico la quota della popolazione composta da inattivi, disoccupati o in part-time involontario, il 42% è sotto-utilizzato (dietro a Grecia e Turchia) a fronte di una media del 26%. Nel considerare invece i giovani occupati, il 19% sono sovra-qualificati rispetto alle mansioni che svolgono ed il 20% sono sotto-qualificati (17% e 19% Ocse).

È indubbio che la mancata possibilità di mettersi alla prova in un ambito lavorativo si traduce in un indebolimento delle competenze apprese nel percorso di studio determinando quindi una drastica ripercussione nelle prospettive occupazionali a lungo termine. Al contrario, i giovani occupati si trovano nella condizione di svolgere mansioni e funzioni "atipiche" (con bassi guadagni, minore sicurezza e scarsa formazione) tanto da generare "nuove forme di disuguaglianza" (Hughes, 2016; Margiotta, 2018). Le previsioni delle competenze del Cedefop – pubblicate nella Nota Informativa del 2019 *Meno muscoli e più cervello per i lavoratori del futuro* – individuano tendenze, sfide parallele e contraddittorie. Si prevede infatti che nel prossimo futuro gli ambienti di lavoro saranno caratterizzati da maggiore autonomia, meno attività di routine, maggiore uso delle TIC, minore sforzo fisico e maggiori compiti sociali e intellettuali. Il fabbisogno di competenze del mercato del lavoro cambierà, costringendo i giovani lavoratori a offrire nuove competenze per far fronte all'evoluzione delle esigenze. Il rapporto prevede infatti che la popolazione europea in età lavorativa aumenterà del 3,7% entro il 2030: una crescita media

dell'occupazione pari a circa lo 0,5% all'anno tra il 2020 e il 2025, e tornare ai tassi di disoccupazione precedenti alla crisi entro il 2030. La principale criticità è rinvenibile nel fenomeno della “polarizzazione” in cui alle persone con titoli di studio più bassi corrispondono bassi guadagni aumentando così la probabilità di risultare disoccupate e soprattutto generare nuove forme di disuguaglianza<sup>1</sup>. Musset e Kurekova, in una ricerca dell'Oecd del 2018, sostengono proprio che l'attuale scenario del lavoro è sempre più polarizzato per livelli di competenze con una prevalenza delle hard (tecniche) rispetto alle soft (trasversali) skills. Atlalay *et al.* (2017) e Deming (2017) aggiungono che la polarizzazione crescente è dettata da un'ulteriore conseguenza, ovvero che i giovani con un basso livello di competenze e livelli di istruzione potrebbero trovare estremamente difficile cercare un lavoro perché nella maggior parte dei casi le opportunità per i “poco qualificati” si stanno notevolmente riducendo. La fig. 1 fotografa la crescente polarizzazione del lavoro (periodo 1995-2018) misurata per quota di occupazione sociale tra low, middle e high skill.

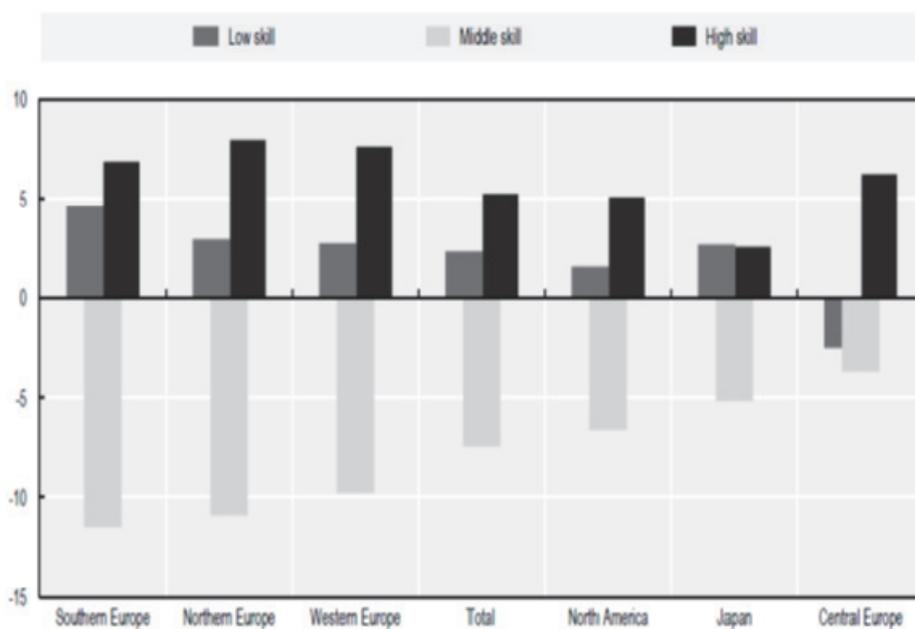


Fig. 1 – Il fenomeno della polarizzazione: low, middle e high skill (Fonte: OECD, 2019)

<sup>1</sup> Si legge infatti che «si prevede una continua polarizzazione della crescita dell'occupazione, con un numero crescente di nuovi posti di lavoro al vertice e al fondo della scala delle competenze e la graduale scomparsa di posti di lavoro di livello intermedio» (p. 3).

Quali effetti potrà avere per il lavoro del futuro? La giornalista Barbieri, in un articolo per il *Il Sole24Ore* (novembre 2019), riprende alcune riflessioni della pubblicazione a cura del McKinsey Global Institute (2017) per sottolineare il fatto che «nei prossimi quattro anni cambierà oltre la metà dei lavori in Italia». In tutti i settori, entro il 2022, la crescita nelle professioni emergenti è destinata ad aumentare la quota dell'occupazione dal 16% al 27% (+11 punti percentuali) a fronte di una diminuzione della quota dei ruoli in declino dal 31% al 21% (-10 punti percentuali).

La digital transformation e l'ecosostenibilità saranno i settori trainanti, arrivando a coinvolgere tra il 26% e il 29% dei giovani nei diversi comparti organizzativi. Partendo da queste considerazioni, è indubbio che il ruolo che in contesti legati all'istruzione sono oggi chiamati a svolgere è quello di ripensare l'articolazione di un'offerta didattica-formativa che *accompagni e orienti* lo studente lungo le diverse traiettorie – delle professioni<sup>2</sup> e delle competenze<sup>3</sup> richieste nel prossimo futuro – che caratterizzano la fase di transizione scuola-lavoro.

## 2. L'employability. Una risorsa individuale per l'occupazione

Quando si parla di orientamento alla professione, è importante fornire al soggetto una serie di “attrezzi” affinché sia in grado di muoversi correttamente alla ricerca di un lavoro. Come sottolineato da Guichard e Huteau (2001), l'orientamento alla professione diventa una necessità perché «la precarietà del lavoro prodotta dalla flessibilità colpisce soprattutto i giovani, aumentando il tempo della transizione tra percorso di studio ed inserimento occupazionale e perciò ritardando l'accesso al lavoro» (p. 32). Diventa una necessità anche per il fatto che – come sostenne Bauman (2006) – «la rapidità dei cambiamenti rende precaria o insufficiente la dotazione di risorse iniziali con cui la persona aveva costruito la propria iniziale posizione sociale, fino a un certo momento della sua vita, e la pone in una dimensione di *fluidità* del mondo sociale e del mercato del lavoro» (p. 118).

In questo scenario, il tema dell'employability sta diventando sempre più strategico nelle politiche educative a partire dalla scuola. A livello europeo è

---

<sup>2</sup> Le professioni del futuro riguarderanno i seguenti ambiti: a) *care economy*; b) *data and AI*; c) *engineering and cloud computing*; d) *green economy*; e) *people and culture*; f) *product development*; g) *sales, marketing and content*.

<sup>3</sup> Le competenze richieste ai lavoratori del futuro riguarderanno: a) *capacità di problem solving in contesti complessi*; b) *pensiero critico*; c) *creatività*; d) *gestione delle risorse*; e) *collaborazione*; f) *intelligenza emotiva*; g) *capacità di giudizio e di prendere decisioni*; h) *service orientation*; i) *negoiazione*; l) *flessibilità cognitiva*.

stato enfatizzato nelle recenti comunicazioni quali *New Skill Agenda* (2016) in cui diventa centrale il diritto all'apprendere ad apprendere. Il documento si configura, infatti, come un *piano in dieci mosse* per contrastare le criticità legate alle competenze che spongono fortemente i cittadini – ed in particolare i giovani – al rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale. Le azioni riguardano in particolare la definizione di una garanzia per le competenze (*skills guarantee*) per assicurare alla popolazione adulta scarsamente qualificata l'acquisizione di competenze alfabetiche/matematiche e digitali minime; l'azione di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati e, infine, la definizione del “Piano per la cooperazione settoriale sulle competenze” (*blueprint for sectorial cooperation on skills*) per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze in settori economici specifici ed attivare le opportune azioni risolutive<sup>4</sup>. A livello nazionale, invece, il MIUR, con le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2016, riconosce la centralità del sistema-scuola in quanto ambiente in cui poter acquisire un set di conoscenze e competenze tecnico/trasversali necessarie per la coltivazione della propria identità personale e professionale, l'autonomia, la progettualità, in grado di facilitare la transizione dallo studio al lavoro. Inoltre, negli ultimi anni gruppi di ricerca come EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) e RUIAP (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente), costituite da ricercatori, docenti accademici, esperti e studiosi del settore, hanno proposto ricerche e modelli di orientamento professionale per facilitare la transizione e lo sviluppo dell'*employability* come risorsa per l'occupabilità delle persone.

Cosa si intende dunque con il termine *employability*? Tradotto in “essere occupabile o impiegabile”, Fugate e Ashfort (2003), che per primi hanno provato a fornirne una chiara descrizione, definiscono l'*employability* come una forma multidimensionale di adattamento attivo specifico al lavoro che rende il soggetto in grado di identificare e concretizzare nuove opportunità di carriera e la necessità di imparare ad autogestire in maniera proattiva la propria crescita personale e professionale. Significa passare dalla prospettiva della *job security* alla *employment security*.

Interessanti, a mio avviso, anche il modello euristico di Fugate, Kinicki e Ashfort (2004), legato all'importanza delle pratiche professionali nei contesti lavorativi, e l'*employability orientation* di Van Dam (2004), che riguarda invece le diverse traiettorie formative che possono orientare il soggetto allo svi-

---

<sup>4</sup> Tra le altre azioni previste nel Piano: la revisione del Quadro europeo delle qualifiche (EQF); la costruzione di una “coalizione per le competenze e le occupazioni digitali”; l'individuazione di uno “strumento di determinazione delle competenze per i cittadini dei paesi terzi” (*skills tool Kit for third country Nationals*); la revisione del Quadro Europass e la revisione della *Raccomandazione sulle competenze chiave*.

luppo professionale. Per quanto riguarda il primo modello, l'*employability*<sup>5</sup> sviluppa la capacità di adattamento del soggetto attraverso la: a) *personal adaptability*, che fa riferimento alla flessibilità ed alla propensione al cambiamento per meglio essere rispondenti alle richieste di lavoro; b) *career identity*, ossia le rappresentazioni della pratica professionale coerentemente alle differenti esperienze ed aspirazioni di carriera; c) *social e human capital*, che sottolinea l'importanza dell'interazione sociale e dei processi di negoziazione esperienziali di significato per la coltivazione della propria identità professionale<sup>6</sup>. Il secondo modello<sup>7</sup>, invece, introduce i termini di *employability orientation* ed *employability activities* come pratiche di orientamento professionale in grado di porre il soggetto nella condizione di aggiornare continuamente le proprie competenze (apprendere ad apprendere) e di sviluppare un'attitudine di adattabilità sul luogo di lavoro. In campo pedagogico, invece, si richiamano i modelli della *formatività* (Margiotta, 2015) e della *generatività* (Costa, 2016) in cui entrambi pongono al centro la dimensione esperienziale e la pratica del soggetto. La formatività, rifacendosi agli studi di Pareyson (1985)<sup>8</sup>, elude da qualsiasi riferimento ontologico per riconoscersi come pratica agenziale che coinvolge il soggetto, il contesto e l'esperienza, in un rapporto esperto-neofita, per supportare i processi di apprendimento che sappiano valorizzare il soggetto in quanto persona nella generatività del suo agire (si pensi alle comunità di pratica, al *situated learning*, al modello della classe capovolta o *flipped classroom*). La generatività, che si rifà agli studi di Dewey (1938) sul rapporto esistente tra l'educazione e l'esperienza<sup>9</sup>, è un processo che consente di apprendere ad apprendere, ossia di far patrimonio di tutte le esperienze *lifelong* per coltivare la propria identità personale e professionale; è, inoltre, una pratica contestualizzata inserita in un quadro significativo di attività in cui

---

<sup>5</sup> Il modello euristico definisce l'*employability* come «costrutto psico-sociale che racchiude al suo interno caratteristiche individuali che favoriscono comportamenti cognitivi adattivi e influenzano, oltre che incrementano, la relazione tra individuo e contesto lavorativo» (p. 21). In questa prospettiva, si caratterizza per un grado di adattabilità efficace nella ricerca di nuove opportunità lavorative e per favorire la transizione tra scuola e lavoro.

<sup>6</sup> Cfr. anche gli studi di Van der Heijde e Van der Heijden (2006) e di McQuaid e Lindsay (2005) sull'*anticipation e optimization e personal flexibility*.

<sup>7</sup> Van Dam definisce l'*employability* come «l'orientamento verso interventi volti ad incrementare la flessibilità organizzativa attraverso lo sviluppo ed il mantenimento dell'occupabilità per e nelle organizzazioni» (p. 160).

<sup>8</sup> Per Pareyson, la formatività altro non è che «un fare, è un figurare e dar forma alle cose, un connetterle e strutturarle in organismi compiuti; è un tentare e inventare il modo di fare più idoneo alla riuscita dell'opera» (p. 182).

<sup>9</sup> Per Dewey infatti «dando il suo contributo nell'attività associata l'individuo fa suo lo scopo che la promuove, si familiarizza con i metodi e il contenuto di questa attività, acquista l'abilità necessaria ed è pervaso dalla sua carica emotiva» (p. 18) al fine di generare valore per la propria pratica personale e professionale.

centrale è il valore dell'appartenenza e della partecipazione (l'apprendistato, l'alternanza, il work-based learning).

Altri contributi provengono dall'ambito sociale e del lavoro (Alessandrini, 2017; Bertagna, 2011; Corsi, 2014; Pellerey, 2017), dalla didattica (Baldacci, 2019; Castoldi, 2011; Chiosso e Castoldi, 2017; Ellerani, 2017; Rossi, 2017) fino all'attenzione recente al tema della sostenibilità (Alessandrini, 2019; Giovannini, 2018; Soresi, Nola e Santilli, 2019). L'*Agenda 2030* dell'ONU (2015), infatti, traccia un percorso di azioni possibili – lungo una traiettoria composta da 17 ambiti di lavoro – per generare le condizioni di benessere e di inclusione sociale per la persona. Nello specifico degli obiettivi legati all'istruzione e al lavoro dignitoso, è indubbio che una delle azioni prioritarie riguarda la progettazione e sperimentazione di attività formative e professionali che accompagnino il singolo soggetto nella difficile esperienza della transizione. Il documento, inoltre, fornisce un decalogo di proposte operative che pone al centro il soggetto in quanto persona, ed il suo diritto all'apprendere, ed una serie di indicazioni orientative che tengono conto di tutti gli aspetti della vita scolastica e lavorativa. Un esempio è – così si legge nel rapporto ASviS (2019) – il progetto *Grow The world*, la prima scuola in Italia che ha progettato la didattica in modo integrale secondo la prospettiva dello sviluppo sostenibile basata sul *care for creation* (educazione e tutela dell'ambiente); *human being* (cura del capitale umano della scuola); *languages e cultures* (apertura alla conoscenza dell'altro); *new economies e jobs* (teorie e pratiche dell'economia circolare); *arts e aest-ethic* (conoscere e interpretare la realtà); *sport* (sviluppare autostima e benessere).

L'employability, pertanto, dipende, per gli individui, dalle conoscenze (*what they know*), skills (*what they do with what they know*) e attitudini (*how they do it*) che possiedono e, di conseguenza, anche dal modo con cui le utilizzano nel contesto formativo e di lavoro.

In altri termini, è importante che l'istituzione scolastica diventi luogo di educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) in cui centrale è il passaggio dalla trasmissibilità alla condivisibilità dei saperi fornendo strumenti critici ai giovani affinché possano essere orientati nella costruzione di un proprio progetto di vita consapevole e responsabile. Una scuola, inoltre, che riprogetti significativamente l'offerta formativo-didattica nella direzione dello *human being*, attraverso percorsi finalizzati alla conoscenza di sé, all'orientamento, al supporto psicologico e allo studio, ad iniziative volte all'educazione alla solidarietà e alla cittadinanza attiva, e delle *new economies e jobs*, ovvero percorsi educativi miranti alla coltivazione delle soft e life skills delle future generazioni di lavoratori. Quale dunque il contributo della pedagogia del lavoro? I contributi direzionali di questo ambito di studio si concentrano nel pieno riconoscimento e validazione dell'*agire pratico* e nell'*educazione al fare* da parte

del soggetto. La pedagogia del lavoro si presenta come area di saperi e di pratiche in via di rigenerazione (Alessandrini, 2017): spazio alla soggettività, al riconoscimento delle esperienze acquisite nei circuiti “non formali” di apprendimento, valore all’“intelligenza pratica” e al “fare capacitativo”, attenzione alla dimensione territoriale come “contesto di pratiche ed anticipatrice delle sfide del lavoro del futuro”. Per rispondere in maniera critica al fenomeno della transizione e per indirizzare/orientare i giovani ad una posizione occupabile confacente alle proprie aspirazioni, una delle sfide della pedagogia del lavoro si direziona nella pratica dell’“alternanza scuola-lavoro”.

### 3. L’alternanza scuola-lavoro come approccio didattico per la formazione dei lavoratori del futuro

L’alternanza si pone come una nuova modalità didattica di integrazione tra il mondo dell’istruzione e quello del lavoro e come strategia di promozione dell’employability. Lo studente – impegnato in attività di alternanza – si trova ad assumere un ruolo attivo e da protagonista nella realtà sociale e lavorativa attraverso un nuovo modo di acquisizione delle conoscenze e delle competenze previste dai percorsi convenzionali. Si tratta di un metodo efficace per superare la tradizionale separazione tra momento formativo e applicativo che, seguendo la logica del *learning by doing*, risponde ai bisogni individuali di formazione dello studente.

L’alternanza infatti non è un modello formativo che si giustappone al programma scolastico, ma presuppone un nuovo paradigma didattico basato sul passaggio da un apprendimento passivo ad uno che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell’apprendimento teorico, punta sull’integrazione fra i processi apprenditivi e la pratica quotidiana. In questo ambito, centrale è il ricorso alla dimensione dell’“apprendimento informale”, ovvero dell’apprendere dall’esperienza e dal contesto (Pignalberi, 2019). Apprendere dai contesti di vita quotidiana significa dare valore ai significati (personali, professionali, ecc.) derivanti dall’esperienza; significa anche la possibilità di ampliamento delle conoscenze acquisite per scoperta, nel senso di fare pratica delle proprie azioni agentive; va inteso, in ultimo, come possibilità concreta di sviluppare le capacità critiche e metacognitive necessarie per iniziare ad apprendere il futuro<sup>10</sup>. L’alternanza costituisce allora l’ambiente

---

<sup>10</sup> Per Wenger (2006), l’apprendere si riscopre nella partecipazione attiva ad una pratica, nell’appartenenza ad una comunità sociale e nella costruzione di una propria identità. Secondo questo approccio, le conoscenze e le abilità che si apprendono sono inserite all’interno di un ambito che riflette il modo in cui esse verranno utilizzate nelle situazioni che si presentano nella vita quotidiana in quanto la conoscenza è prodotto stesso delle attività, del contesto e della

capacitante in cui generare esperienze informali di apprendimento al cui interno la pratica professionale, le relazioni, il processo educativo e formativo diventano “spazi di co-costruzione di significati”.

Dal punto di vista legislativo, a partire dalla legge del 13 luglio 2015 n. 107<sup>11</sup> sono state definite le modalità organizzative ed attuative delle attività di alternanza facendo emergere punti di forza ed anche criticità. L’evoluzione legislativa è proseguita con il d.lgs. 25 novembre 2016 n. 219<sup>12</sup>, che ha previsto l’istituzione del Registro Nazionale per l’alternanza scuola-lavoro, ed il d.lgs. 13 aprile 2017 n. 62<sup>13</sup> recante le norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo/secondo ciclo e degli esami di Stato. Con la legge 30 dicembre 2018 n. 145<sup>14</sup>, invece, i percorsi di alternanza vengono ridenominati in “percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (PCTO) con una rimodulazione della durata dei percorsi. Si evidenzia, infatti, la forte rilevanza delle finalità orientative dei percorsi e l’obiettivo di far acquisire ai giovani in via prioritaria le competenze trasversali utili alla loro futura occupabilità, in qualsiasi campo di inserimento lavorativo, nella prospettiva dell’apprendimento permanente quale garanzia di permanenza sul mercato anche in ipotesi di riconsiderazione delle scelte effettuate.

La rimodulazione dell’ASL in PCTO costituisce un indubbio passo in avanti e, come evidenziato nelle *Linee Guida* del MIUR (2019), pone particolare attenzione alle misure concernenti la dimensione dell’employability. Il

cultura in cui si sviluppa. Il contesto diviene, dunque, un sistema di attività strutturate al cui interno i soggetti interagiscono tra loro attraverso un impegno reciproco, un’impresa comune ed un repertorio condiviso. Per Argyris e Schön (1978) si riscopre invece come un’organizzazione che apprende in cui la pratica riflessiva costituisce la “chiave” di elaborazione dell’esperienza e di creazione di know-how per l’organizzazione.

<sup>11</sup> Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

<sup>12</sup> Attuazione della delega di cui all’articolo 10 della legge 7 agosto 2015, n. 124, per il riordino delle funzioni e del finanziamento delle camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura.

<sup>13</sup> Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<sup>14</sup> Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (Legge di Bilancio per il 2019), articolo 1, commi 784 e seguenti. Le disposizioni riguardano: a) rimodulazione del monte orario (210 ore negli istituti professionali, 150 ore nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici, 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei); b) la rimodulazione delle risorse finanziarie. Viene confermato, invece, quanto statuito dalla legge 107/2015 in relazione alle finalità di tali percorsi intesi come metodologia didattica che si innesta nel curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti.

compito della pedagogia del lavoro è quello di rafforzare la partnership e, di conseguenza le responsabilità, tra il contesto-scuola ed il contesto-lavoro e di coltivare comunità di pratica al fine di promuovere un modello di sviluppo delle competenze strettamente connesso alla dimensione processuale e non performativa. L'alternanza, allora, è un approccio educativo in cui fondamentale è la dimensione orientativa. Emerge la necessità di potenziare la centralità dello studente nell'azione educativa, di incrementare la collaborazione con il contesto territoriale e di predisporre percorsi formativi efficaci orientati ad integrare i nuclei fondanti degli insegnamenti con lo sviluppo delle competenze trasversali o personali (*soft skill*).

Che tipo di contributo la pedagogia può fornire nella costruzione di piani di orientamento e auto-orientamento per il PCTO? Rifacendosi agli studi sulla pedagogia della persona di Bertagna (2011) e Chiosso (2018), è di primaria importanza costruire dei percorsi orientativi in cui centrale è il valore generativo e formativo della *personalizzazione* che si fonda sul riconoscimento dell'*essere sé di ciascuno*. In sostanza, una didattica basata su compiti reali che coinvolge l'esperienza diretta dei discenti in cui l'orientamento diventa competenza personale attraverso la quale il soggetto, nel suo percorso di transizione, maturerà una consapevole percezione della sua identità personale – e le skills generative della propria personalità – e professionale. La progettazione, l'analisi di situazioni reali, la sperimentazione di forme di work-based learning, la proposta di esperienze reali di apprendimento cooperativo (attraverso laboratori, focus group, che partono da un'analisi della pratica narrativa dei discenti per poi fornire percorsi formativi di apprendistato cognitivo) possono disegnare un nuovo percorso di (auto)orientamento in cui l'alternanza diviene “contesto di agency partecipata”, ovvero un contesto generativo che dia valore all'apprendere dall'esperienza (Kolb, 1984), e quindi al consolidamento e trasferimento della competenza agita a diverse situazioni, e all'azione trasformativa (Mezirow, 2003) dei propri, e altrui, apprendimenti per la soluzione di problemi reali. Congiuntamente la scuola, oltre a rafforzare le partnership con il territorio, dovrebbe fuoriuscire dalla logica burocratica contraddistinta dall'adesione ai progetti PCTO e dalla stipula dei patti formativi per svolgere invece un ruolo incisivo di accompagnamento e di tutorship del discente durante il periodo di transizione. È un passaggio fondamentale perché consente di apprendere insieme attraverso anche il ripensamento dei programmi con una *didattica attiva e partecipativa* in cui centrale è il valore della cura e la dimensione relazionale. Come la scuola allora può supportare i percorsi di orientamento? È indubbio che la principale azione si identifica nella sostenibilità, ovvero un percorso di costruzione comune nella fase di crescita formativa e sociale dei giovani del futuro: progetti di collaborazione sul mondo reale, ad esempio, così come l'elaborazione di un bilancio di compe-

tenze per meglio correlare le reali capacità con le richieste del lavoro, analisi di casi, ricognizione delle best practices, al fine di consentire al discente di rendere spendibili – attraverso un percorso di tutoraggio e di mentoring – le conoscenze acquisite e contribuire così allo sviluppo della propria identità.

L’alternanza, quindi, è una metodologia didattica che concorre a “disciplinare” l’acquisizione del sapere, con una valenza “trasformativa”, in quanto contribuisce a generare opportunità di accompagnamento ed orientamento nel periodo della transizione, così come confermato da diversi studi e ricerche (Alessandrini, 2017; Benvenuto, 2018; Concetta, 2018; Malavasi, 2017) e dai dati dello scorso anno resi disponibili dal MIUR. Il rapporto mette a confronto i dati dell’a.s. 2014/2015 e del 2019/2020: le scuole che hanno aderito all’alternanza sono passate dal 54% al 96%, mentre i percorsi attivi da 11.585 a 29.437 (+154%) e le strutture ospitanti sono state 149.795 (+41%). Gli studenti hanno svolto l’alternanza presso imprese private (36,1% dei casi), a scuola (12,4%), nelle pubbliche amministrazioni (8,5%), nel settore del no-profit (7,6%) e per la restante percentuale in studi professionali, ordini, associazioni di categoria.

Rispetto al passato, il PCTO rappresenta in chiave pedagogica uno strumento di orientamento professionale per la promozione dell’employability. “Progettazione flessibile/personalizzata” e “valutazione degli apprendimenti/certificazione delle competenze” – in questa visione – non si contrappongono, ma cooperano nello sviluppo olistico delle competenze (chiave) strategiche nella direzione dell’apprendimento permanente (European Commission, 2018).

#### **4. Le *employability* e le *soft skills* come strumento di autovalutazione dell’apprendimento (esperienziale e trasformativo)**

La finalità principale dei percorsi di formazione di alternanza – così come indicato nel PCTO – è quello di disegnare un percorso di crescita e di sviluppo personale e professionale a partire dalle competenze di ogni singolo soggetto. Per ovviare alle definizioni classiche di “competenza” illustrate da autorevoli studiosi del recente passato (si pensi a Gagné e le abilità strategiche, l’approccio americano di McClelland, l’approccio delle competenze individuali e il portfolio di Pelleray), l’alternanza è indirizzata a “far emergere” le competenze che possono garantire l’occupabilità e quelle invece legate propriamente alla sfera personale<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Come si legge nelle Linee Guida del MIUR (2019), il percorso formativo di alternanza «implica periodi di apprendimento in contesto esperienziale e situato attraverso le metodologie del learning-by-doing e del situated-learning, per valorizzare interessi e stili di apprendimento

Definite anche work maturity competencies, le *employability skills* vengono intese come l'insieme degli atteggiamenti, comportamenti, conoscenze, capacità e qualità personali, che preparano il giovane a ricoprire una posizione lavorativa. Coetzee *et al.* (2015) le definiscono come l'insieme delle abilità e dei comportamenti (lavorare in team, capacità innovativa, capacità organizzativa e di gestione) che determinano le condizioni di accesso al mondo del lavoro e di successo nel proprio ambito professionale. In un lavoro del 1988, Bhaerman e Spill identificarono tre aree di competenze:

- *preemployment and work maturity skills*, ossia le competenze necessarie per conoscere le tecniche del mercato del lavoro e le competenze trasversali ritenute indispensabili per la preparazione alla professione (la conoscenza del mercato del lavoro verso la "capacità di adattamento", le tecniche di job search verso il "problem solving", abitudini di lavoro positive verso la "capacità di collaborazione");
- *basic education skills*, ossia la capacità di leggere, scrivere, comunicare, analizzare, ragionare e la spendibilità pratica nel contesto lavorativo;
- *job specific skills*, cioè l'abilità di svolgere i compiti e le funzioni tecniche richieste da una specifica professione.

Hamid, Islam e Manal (2014), rifacendosi alla letteratura internazionale sull'argomento, giunsero a sottolineare che nel processo di sviluppo delle *employability skills* di fondamentale importanza è attivare le condizioni e/o opportunità di formazione e di apprendimento cognitivo per far emergere le soft skills al fine di orientare i giovani tra le diverse traiettorie lavorative (Cambi, 2004).

Le *soft skills*, o conosciute come competenze trasversali, riguardano l'insieme delle competenze personali (atteggiamenti, modi di essere e di fare) che consentono al soggetto di assumere comportamenti adeguati rispetto alle diverse situazioni in cui si può venire a trovare. Nel modello del cambiamento intenzionale, Boyatzis (1982) individua le soft skills nella capacità di essere sempre in sintonia con le proprie emozioni (mindfulness), nell'abilità di credere nelle proprie capacità (speranza), nella capacità di relazionarsi e di ascoltare gli altri (compassione) che seguono un processo ciclico basato sul valore del sé ideale e sé reale, la definizione di un piano di apprendimento a cui fa seguito la sperimentazione fino alla creazione di una rete solida di relazioni. Per Savickas (2012), sulla base dei bisogni personali e del contesto sociale, è importante agire nella direzione del *vocational guidance*, al fine di individuare una possibile posizione professionale rispondente alle competenze trasversali, e della *career education*, che mira a sviluppare un adattamento personale

personalizzati e facilitare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile, in funzione dello sviluppo di competenze trasversali, all'interno di esperienze formative e realtà dinamiche e innovative del mondo professionale» (p. 18).

alla prospettiva professionale (definita anche *life design*). Riprendendo la teoria di Savickas, Pellerey (2017) sostiene che nel contesto educativo e formativo è fondamentale una progettazione basata sulla *career education* in quanto mira a «mettere in atto un processo formativo diretto a conseguire le competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto» (p. 13).

Quali sono, dunque, le soft skills? In letteratura non si dispone di una classificazione delle competenze trasversali ma, dalla documentazione pubblicata in ambito europeo, è possibile suddividerle in tre ambiti di apprendimento:

- ambito dell'oggetto e delle procedure di lavoro comprendente la capacità di analisi e attenzione al dettaglio, di organizzazione, di problem solving, creatività e orientamento all'obiettivo e/o risultato;
- ambito delle relazioni interne ed esterne che include la capacità di leadership, di negoziazione, le capacità relazionali ed espressive, la predisposizione al lavoro di squadra e l'autonomia;
- ambito del sé, ossia flessibilità e adattabilità, empatia, assertività, autoefficacia ed intelligenza emotiva.

Tra le soft skills si identificano anche quelle digitali, green e sostenibili, da molti ritenute strategiche per affrontare le sfide e stare al passo con i cambiamenti e il progresso tecnologico, oltre che socio-economico. Altrettanto importanti sono quelle legate all'imprenditorialità che abilitano la trasformazione delle idee in azioni e sono determinanti nelle scelte personali e lavorative. Si caratterizzano per l'«alto grado di trasferibilità» in compiti e ambienti diversi e il livello con cui lo studente le possiede influenza e caratterizza la qualità del suo atteggiamento e l'«efficacia delle strategie» che è in grado di mettere in atto. Il percorso formativo PCTO si caratterizza per le forme di tutorship e di mentoring che accompagnano il discente all'esperienza professionale e, attraverso il coinvolgimento attivo nella fase di co-progettazione, facilita anche l'acquisizione di un senso di *responsabilità educativa* rispetto al percorso. L'obiettivo è di accompagnare i discenti nell'osservazione e nella riflessione sul percorso formativo in modo tale da condividere e rielaborare criticamente in aula quanto sperimentato fuori dall'aula. È indispensabile una lettura nell'ottica di processo, in quanto consente di attribuire valore anche agli atteggiamenti e ai comportamenti dello studente; infine, nell'ottica dei risultati, in quanto consente di maturare una propria consapevolezza del mondo del lavoro e di mettere in pratica le proprie soft skills nelle sue diverse declinazioni: dal rapporto con i futuri colleghi, l'attenzione all'altro, la partecipazione collaborativa e cooperativa ad un compito di apprendimento, la comunicazione. In questo modo, il soggetto diviene capacitante in quanto acquisisce la piena responsabilizzazione nell'ottica di processo e nell'ottica dei risultati consentendo altresì di maturare acquisizioni, apprendimenti in modo consape-

voli per rielaborarli e riutilizzarli nel proprio percorso di crescita e sviluppo sempre per mezzo di una chiara, e distintiva, interpretazione del contesto di sviluppo professionale.

### **5. Percorso di alternanza: un laboratorio per l'autovalutazione delle skills nella direzione dell'occupabilità**

Il progetto di alternanza che viene presentato in queste pagine nasce dall'idea di promuovere dei percorsi di orientamento professionale e di accompagnamento del discente allo sviluppo e all'autovalutazione delle proprie competenze per la ricerca di una futura occupazione confacente al percorso di studio intrapreso e rispetto anche alle proprie aspettative. Per tali motivi, dall'a.a. 2016/2017 è stato istituito, in una realtà universitaria romana, il laboratorio di autovalutazione delle competenze trasversali e per l'occupabilità.

Il campione è composto da n. 50 studenti provenienti dalla realtà capitolina e frequentanti diversi indirizzi scolastici; il 51% proveniente dagli istituti tecnico-professionali, il 24% dal liceo scientifico e delle scienze umane. La provenienza scolastica costituisce indubbiamente un primo dato di estrema importanza perché ha favorito la coltivazione di processi informali di apprendimento attraverso la condivisione delle conoscenze teoriche delle discipline (*hard skill*), le esperienze maturate dalla partecipazione a realtà sportive/associative ed anche dagli usi e abitudini del territorio (*soft skill*) per la costruzione condivisa della conoscenza (*life design*). Il laboratorio di alternanza, dalla durata di sei mesi, ha previsto dieci incontri formativi suddivisi in lezioni teoriche e sessioni di focus group.

L'obiettivo generale è stato quello di favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne la vocazione personale, gli interessi e gli stili di apprendimento, individuale e di gruppo, nell'ottica di scelta di un possibile percorso di crescita professionale.

Il progetto ha voluto dunque elaborare un modello di autovalutazione delle competenze ed indagare la percezione che matura il soggetto rispetto alle aree di competenze considerate efficaci per l'occupabilità. Per quanto riguarda la prima fase, è stato possibile costruire un modello di autovalutazione tenuto conto dell'approccio di Savickas (2012) sulla costruzione professionale e di Guichard (2010) sulla costruzione di sé, in cui vengono elencate una serie di situazioni attraverso le quali rendere spendibili le employability e le soft skills.

Per la definizione delle quattro aree di competenze è stato preso come riferimento l'articolazione del PCTO (MIUR, 2019):

- l'area della competenza personale, sociale e di imparare a imparare<sup>16</sup>;
- l'area della competenza di cittadinanza attiva ed inclusione sociale<sup>17</sup>;
- l'area della competenza imprenditoriale<sup>18</sup>;
- l'area della competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali<sup>19</sup>.

Al campione – suddiviso in gruppi – è stato chiesto di indicare le soft ed employability skills per ogni area di competenza. Da un'analisi preliminare, la prima area – *competenza personale, sociale e di imparare a imparare* – emerge come la più significativa. Questa prima area contiene interrogativi riguardanti la riflessione del discente sul proprio processo di crescita orientato alla costruzione di sé ed alla coltivazione delle soft skills. Altrettanto significativa è l'area che rimanda alla coltivazione ed al potenziamento della *competenza di cittadinanza* in quanto riconosce, nella molteplicità delle situazioni a cui il soggetto è chiamato a prendervi parte attiva, la centralità dell'apprendere ad apprendere al fine di generare le skills ritenute efficaci per la ricerca e, successiva, collocazione professionale. La tab. 1 riporta nel dettaglio le risposte del campione rispetto alle aree di competenze su cui sono stati pianificati i laboratori di autovalutazione.

Tab. 1 – Le aree di competenza (M = Media; Me = Mediana; DStand = Deviazione Standard)

Area	M	Me	DStand
<b>Competenza personale (costruzione di sé)</b>	3,19	3,00	,647
<b>Competenza di cittadinanza (costruzione di sé)</b>	3,03	3,00	,674
<b>Competenza imprenditoriale (costruzione professionale)</b>	3,01	3,00	,718
<b>Competenza culturale (costruzione professionale)</b>	2,95	3,00	,730

Fonte: elaborazione personale

I valori che emergono dall'analisi non riscontrano alcuna criticità rispetto alla percezione dello studente di ogni area di competenza, salvo quella relativa all'espressione culturale dettata dalla difficile comprensione della stessa e dalla mancata correlazione tra le competenze richieste e quelle effettivamente sviluppate dalle esperienze quotidiane. Ciò ha consentito di costruire un mo-

<sup>16</sup> Riguarda la capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, mantenersi resilienti e gestire il proprio apprendimento e la propria carriera (p. 11).

<sup>17</sup> Riguarda la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità (p. 11).

<sup>18</sup> Fa riferimento alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri (p. 11).

<sup>19</sup> Riguarda la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e successivamente comunicati (p. 11).

dello di competenze (employability e soft) che possa essere efficace per determinare le condizioni di occupabilità. Per ogni area, pertanto, è stato predisposto un elenco di skills che hanno, già in fase di elaborazione, confermato i dati emersi dalla prima fase: alle aree di competenza personale e di cittadinanza corrispondono le soft skills in quanto indirizzate alla costruzione personale (identità, atteggiamenti, comportamenti); mentre, alle aree di competenza imprenditoriale e culturale corrispondono le employability skills in quanto orientate a fornire le condizioni attraverso le quali costruire la propria identità professionale (sulla base delle aspettative, della preparazione, ecc.). Per ognuna delle skills riportate nel questionario di tipo strutturato<sup>20</sup> – somministrato all’inizio del percorso di alternanza – è stato chiesto ad ogni discente di valutare il livello di possesso reale, così come indicato nella tab. 2.

Tab. 2 – L’autovalutazione delle skills (pre) (MV = Media Valori)

Categorie	MV
<b>Competenza personale (costruzione di sé) (A1)</b>	<b>8,38</b>
Riflettere su se stessi e individuare le proprie attitudini	8,3
Comunicare costruttivamente in ambienti diversi	8,0
Gestire il tempo e le informazioni	9,1
Lavorare in team	8,8
Gestire il proprio apprendimento e la propria carriera	8,1
Concentrarsi, riflettere criticamente e prendere decisioni	8,4
Essere resilienti	8,0
<b>Competenza di cittadinanza attiva (costruzione di sé) (A2)</b>	<b>9,23</b>
Impegnarsi efficacemente con gli altri per un interesse comune	9,3
Pensiero critico	8,9
Riflettere sulle pratiche sostenibili	9,5
Gestione del problem solving	9,2
<b>Competenza imprenditoriale (costruzione professionale) (A3)</b>	<b>7,92</b>
Pensiero strategico e risoluzione dei problemi	7,5
Leadership distribuita	7,3
Gestione dei conflitti	6,9
Orientamento al servizio	8,7
Teamwork	8,8
Essere proattivi/perseveranti nel raggiungimento degli obiettivi	8,3
<b>Competenza culturale (costruzione professionale) (A4)</b>	<b>7,55</b>
Consapevolezza emotiva	7,5
Empatia	8,5
Impegnarsi in processi creativi	7,8
Curiosità nei confronti dell’esterno	6,4

Fonte. elaborazione personale

<sup>20</sup> Il questionario è volto a rilevare la frequenza con cui il giovane manifesta i comportamenti corrispondenti a ciascuna competenza emotiva, sociale e cognitiva attraverso una scala di valutazione composta da 10 punti (0 = mai e 10 = sempre).

L'aspetto che emerge con particolare rilevanza è la consapevolezza del soggetto delle skills che caratterizzano la sua personalità e che contribuiscono, allo stesso tempo, alla costruzione di sé (sposando il modello di Guichard). In particolare, si evidenzia una propensione verso l'acquisizione e lo sviluppo di skills richieste dal mercato del lavoro: dalle competenze legate allo sviluppo sostenibile (9,5), la volontà di impegnarsi (9,3) e di mettere in pratica le conoscenze acquisite (9,1) nelle diverse esperienze di cui si è protagonisti. Al contrario, ritengono che l'autovalutazione delle proprie competenze non siano sufficienti per garantire un'occupabilità futura. I giovani, in sostanza, confermano la situazione di spaesamento rispetto alle richieste del mercato, non dispongono di una chiave di lettura e di strumenti orientativi per *immersersi* in un ambiente lavorativo. Sono però concordi nel considerare l'alternanza un possibile strumento di formazione e di preparazione al lavoro in quanto, a differenza del percorso di studio, facilita l'incontro tra la dimensione teorica delle conoscenze e la sua applicazione pratica (la spendibilità delle competenze), promuove forme di interazione e collaborazione e, in ultimo, la possibilità di acquisire consapevolezza delle proprie competenze. Seppur i valori delle aree riguardanti la costruzione professionale (del modello di Savickas) registrano un punteggio leggermente inferiore ciò non vuol dire che costituiscono un aspetto critico per la preparazione al lavoro. Mentre le soft skill sono rinvenibili nelle prime due aree di competenza (con valori tra 8,38 e 9,2), le employability skill invece nella terza e quarta area (7,92 e 7,55).

È importante fornire al discente delle opportunità concrete di valorizzazione delle proprie competenze. Nel corso del PCTO, i discenti sono stati coinvolti in laboratori basati sulla scrittura di un curriculum ed esercizi di simulazione di colloqui affinché potessero prima di tutto conoscere sé stessi per poi capire le loro direzioni di crescita professionale. Nella fase finale del percorso, infatti, è stato riproposto lo stesso questionario compilato – in questo caso – in piccoli gruppi, chiamati a rispondere al quesito: a seguito del percorso di alternanza sui temi della pedagogia del lavoro, quali skills consideri indispensabili per garantire l'orientamento futuro al lavoro ed all'occupabilità? La tab. 3 illustra le skills ritenute più significative attraverso il calcolo del test-end.

Il quadro di analisi riportato nella tabella conferma l'ipotesi alla base del progetto: il campione ritiene particolarmente significativo il possesso di determinate soft skills per rendersi spendibile nel mercato del lavoro. La "costruzione di sé", dunque, è l'area della competenza più significativa per prepararsi in maniera adeguata alle richieste del mondo del lavoro. I risultati, inoltre, hanno confermato che l'alternanza, in quanto "pratica di orientamento professionale", ha consentito ai discenti di potenziare la capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire unitamente allo sviluppo di strategie di apprendimento efficaci. Interrogarsi sulla futura professione, autovalutare il proprio

percorso di apprendimento e analizzare criticamente le skills costituiscono i principali “ambiti di significato” per dare un senso al proprio agire sia dal punto di vista personale che professionale. Per quanto riguarda le employability skills – di cui la grande maggioranza con valore significativo superiore allo 0,5 – non rappresentano una criticità perché per i discenti si tratta di un set di competenze che ancora non hanno avuto modo di applicare e sperimentare nei contesti lavorativi; allo stesso tempo, è importante coltivarle per una preparazione completa alle richieste del lavoro attraverso comportamenti proattivi, perseveranti ed empatici.

In questo modello risultano significative due variabili – la “sostenibilità” e l’“impegno/impresa comune” – e ciò consente di confermare che le soft skills costituiscono la dimensione chiave per la promozione dell’employability con un impatto positivo sulla soddisfazione di carriera futura, la percezione individuale di essere facilmente occupabile ed il livello di soddisfazione professionale raggiungibile.

L’alternanza – se ben progettata e con un impianto metodologico rigoroso – può costituire un percorso di formazione, di orientamento e di accompagnamento alla vita professionale attraverso il trasferimento di nuove metodologie di intervento e la codificazione del linguaggio formativo (scuola) e linguaggio lavorativo (organizzazione) per facilitare la transizione, in quanto esperienza critica per le giovani generazioni, tra i due contesti<sup>21</sup>.

Tab. 3 – L’autovalutazione delle skills (post) (C = Categoria – E/Employability, S/Soft Skills, A = Area di Competenza, Sig. = Significatività)

Skills	C	A	Sig.
Curiosità nei confronti dell’esterno	E	A4	0,603
Gestione dei conflitti	E	A3	0,583
Pensiero strategico e risoluzione dei problemi	E	A3	0,580
Teamwork	E	A3	0,567
Consapevolezza emotiva	E	A4	0,545
Lavorare in team	S	A1	0,532
Gestire il proprio apprendimento e la propria carriera	S	A1	0,521
Impegnarsi in processi creativi	E	A4	0,510

<sup>21</sup> Così come si legge nella Linea Guida del MIUR (2019), il risultato del progetto PCTO è stato quello di proporre situazioni reali e buone pratiche affinché i discenti possano maturare la consapevolezza che hanno di se stessi e della propria personalità facendo emergere le competenze tacite; inoltre, promuove l’auto-valutazione e di conseguenza l’“auto-orientamento”, in quanto consente al discente di «conoscere, di condividere e di partecipare attivamente al conseguimento dei risultati, potenziando la propria capacità di auto-valutarsi sul modo di apprendere, di misurarsi con i propri punti di forza e di debolezza, di orientarsi rispetto alle aree economiche e professionali che caratterizzano il mondo del lavoro, onde valutare meglio le proprie aspettative per il futuro» (p. 26).

Concentrarsi, riflettere criticamente e prendere decisioni	S	A1	0,450
Essere proattivi/perseveranti nel raggiungimento degli obiettivi	E	A3	0,450
Orientamento al servizio	E	A3	0,432
Leadership distribuita	E	A4	0,410
Empatia	E	A4	0,400
Gestire il tempo e le informazioni	S	A1	0,357
Gestione del problem solving	S	A2	0,315
Comunicare costruttivamente in ambienti diversi	S	A1	0,245
Essere resilienti	S	A1	0,208
<b>Riflettere su se stessi e individuare le proprie attitudini</b>	<b>S</b>	<b>A1</b>	<b>0,154</b>
<b>Pensiero critico</b>	<b>S</b>	<b>A2</b>	<b>0,121</b>
<b>Impegnarsi efficacemente con gli altri per un interesse comune</b>	<b>S</b>	<b>A2</b>	<b>0,088</b>
<b>Riflettere sulle pratiche sostenibili</b>	<b>S</b>	<b>A2</b>	<b>0,010</b>

Fonte: elaborazione personale

Compito della scuola è quello di seguire il percorso di crescita del discente attraverso il ripensamento dei contenuti disciplinari, la proposta di laboratori ed esperienze pratiche basate su compiti reali congiuntamente con un'azione di conoscenza del sé tramite pratiche ed esperienze narrative in modo da far connettere la cura (da parte dei docenti) e la scelta (da parte dei discenti): un modello di scuola, dunque, che si riscopre *spazio di apprendimento generativo*.

Preparare i giovani alle richieste del lavoro e condividere esperienze di apprendimento cognitivo è la direzione per la costruzione di percorsi di alternanza e di orientamento professionale. Il contributo della pedagogia del lavoro è, dunque, di fornire i presupposti per la ripensabilità dei curricula formativi nelle scuole/università in modo tale che siano rispondenti alle richieste dell'esterno ed alle aspettative dei discenti. L'alternanza è un approccio didattico di promozione dell'employability, di dialogo tra mondo della scuola e realtà produttive, di integrazione tra i diversi linguaggi senza i quali si rischierebbe di intrappolarla, come direbbe Schwartz (2016), in una gabbia perché «mantenendo una separazione, tra il fare (il lavoro) e il sapere (la teoria, data nel momento della formazione), non si fa in realtà che confermare, parallelamente, l'assolutizzazione della formazione oppure l'assolutizzazione del lavoro, senza inaugurare, come si pretenderebbe, una nuova pratica formativa e l'articolazione tra la situazione di lavoro e la situazione di formazione» (p. 225).

### Riferimenti bibliografici

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

- Alessandrini G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyris C. and Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- ASviS (2019). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*. Roma.
- Atalay E., Hortaçsu A., Li M.J. and Syverson C. (2017). How wide is the firm border?. *NBER Working Paper*, No. 23777.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbieri F. (2019). Nei prossimi 4 anni cambierà oltre la metà dei lavori in Italia. Ecco come. *Il Sole 24 Ore*, 20 novembre.
- Bauman Z. (2006). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto G. (2018). *Percorsi di alternanza scuola-lavoro all'università: didattiche e competenze*. Roma: Nuova Cultura.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bhaerman R. and Spill R. (1988). A dialogue on employability skills: how can they be taught?. *Journal of career development*, 15, 1: 41-52.
- Boyatzis R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cedefop (2019). *Meno muscoli e più cervello per i lavoratori del futuro*. Salonicco: Nota Informativa.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Chiosso G. e Castoldi M. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Coetzee M., Ferreira N. and Potgieter, I.L. (2015). Assessing employability capacities and career adaptability in a sample of human resource professionals. *SA Journal of Human Resource Management*, 13(1): 1-9.
- Concetta T. (2018). *Alternanza scuola-lavoro*. Milano: Pearson.
- Corsi M. (2014). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Deming D. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *NBER Working Paper*, No. 21473.
- Dewey J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- Ellerani P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- European Commission (2016). *New Skills Agenda for Europe*. Bruxelles.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Fugate M. and Ashfort B.E. (2003). Employability: The construct, its dimensions, and applications. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1: 18-25.

- Fugate M., Kinicki A.J. and Ashforth B.E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65: 14-38.
- Giovannini E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Guichard J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15: 1-4.
- Guichard J. e Huteau M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hamid M.S.A., Islam R. and Manaf N.H. (2014). Employability skills development approaches: an application of the analytic network process. *Asian academy of Management Journal*, 19(1): 93-111.
- Hughes D. (2016). *Careers Education: International Literature Review*. Warwick: Warwick Institute for Employer Research and Education and Employers Research.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- McQuaid R.W. and Lindsay C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2): 197-219.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2016). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- MIUR (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida*. Roma.
- Mkinsey Global Institute (2017). *A future that Works. Automation, Employment, and Productivity*. San Francisco.
- Musset P. and Kurekova L.M. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement*. Paris: OECD Education Working Papers.
- OECD (2019). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pareyson L. (1985). *Teoria dell'arte*. Milano: Marzorati.
- Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pignalberi C. (2019). (Dis)Educazione digitale: i millenials e nuove pratiche apprenditive. In: Alessandrini G., a cura di, *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Savickas M.L. (2012). Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90: 13-19.
- Schwartz K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.

- Soresi S., Nota L. and Santilli S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Padova: Cluep.
- Van Dam K. (2004). Antecedents and consequences of employability orientation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13: 29-51.
- Van der Heijde C.M. and Van der Heijden B.I.J.M. (2006). In search for suitable age management practices for lifelong employability and career success. In: Rocco T.S. and Thijssen J.G.L., eds., *Older workers, new directions. Employment and development in an ageing labor market*. Miami: Center for Labor Research and Studies, Florida International University.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.