

La revisione dell'istruzione professionale: giovani, orientamento, competenze trasversali e occupabilità

Review of vocational education: Young people, orientation, soft skills and employability

Rossana Sicurello*

Riassunto

Il processo di globalizzazione e il progresso tecnologico alla base della Quarta Rivoluzione Industriale hanno sconvolto il tradizionale modello di organizzazione dell'istruzione e del mercato del lavoro divenuti sempre più dinamici e complessi. La formazione professionale, cercando di rispondere ai bisogni attuali dei singoli e della società della conoscenza e del lavoro 5.0, si sta adoperando per assicurare azioni efficaci di modernizzazione e di innovazione delle pratiche didattiche, formative e valutative, facendo dell'orientamento e della pratica lavorativa gli strumenti principali della loro azione. Lo scopo è quello di verificare la propria capacità di stare al passo con i cambiamenti sociali, nonché di contribuire in maniera significativa alla crescita economica e, quindi, alla promozione della mobilità e dell'*employability* di cui le *soft skills* costituiscono una dimensione chiave, soprattutto nell'ambito dell'attuale dibattito politico, sociale, culturale ed economico attorno al mercato del lavoro e al tema della disoccupazione.

Parole Chiave: Istruzione professionale, orientamento, employability, soft skills, sviluppo umano.

Abstract

Globalization process and uncontrollable technological progress underlying the Fourth Industrial Revolution have upset the traditional model of organization of education and the labor market which have become increasingly dynamic. Vocational education, trying to respond to the current needs of individuals and the knowledge and work society 5.0, are working to ensure effective

* Università degli Studi di Enna Kore.

modernization and innovation of didactic, training and evaluation practices, making orientation and work practice the main tools of their action. The aim is to verify one's ability to keep up with social changes, as well as to contribute significantly to economic growth and, therefore, to the promotion of mobility and employability of which soft skills constitute a key dimension, especially in the context of the current political, social, cultural and economic debate around the labor market and unemployment.

Keywords: Vocational education, orientation, employability, soft skills, human development.

Introduzione

Negli ultimi anni il mondo del lavoro è stato attraversato da un cambiamento rapido e persistente dovuto essenzialmente non solo all'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e alla globalizzazione dei mercati, ma anche a fenomeni quali il declino della possibilità di impiego a vita, la crescita di rapporti d'impiego temporanei e a termine nonché un aumento nel numero degli impieghi atipici, così come l'influsso del welfare sociale che hanno inciso in modo significativo tanto sulle dinamiche del mercato del lavoro che sugli stessi modelli organizzativi d'impresa, producendo effetti molto significativi per la vita professionale dei cittadini europei. In particolare, le persone sono state chiamate a cambiare con più frequenza tipologie e modalità di lavoro, luoghi e tempi di lavoro ed il mercato del lavoro è diventato altamente competitivo. Ciò ha avuto notevoli conseguenze sulla formazione, sul lavoro e sulle professionalità. Quello che ci si chiede attualmente è: per essere occupabili occorre possedere hard skills ossia competenze relative ai settori lavorativi specifici cui si aspira o/e soft skills¹ ossia competenze relative

¹ Si tratta di generic skills (Bautista, 2016, pp. 1-9; Kearns, 2001; Webb & Chaffer, 2016, pp. 349-367), identificate con diversi termini: essential skills, core skills, key competencies, employability skills e transferable skills (McEwen, 2010, pp. 140-159), ma anche con emotional quotient (EQ) skills (Sigmar, Hynes & Cooper, 2010, pp. 1-11). In letteratura le *soft skills* sono state descritte anche come "un set di abilità o attributi personali che permettono ai soggetti di ottenere un impiego e di avere successo nelle loro occupazioni, a vantaggio di se stessi, della comunità e dell'economia" (Yorke, 2006, p. 8); o come "normative capabilities" (Lowther, McMillan & Wenter, 2009, pp. 53-75), ovvero come modalità attraverso le quali i soggetti applicano le competenze tecniche; oppure come "tratti, attitudini e comportamenti" (Robles, 2012, pp. 453-465).

alla flessibilità, all'adattabilità a situazioni e persone diverse, alla gestione del rischio, etc.? Come essere avviati e sostenuti all'occupabilità? Alla luce dei cambiamenti in essere, il saggio si propone di esplorare l'ampio terreno delle dinamiche del mercato del lavoro e della formazione scolastica, più in particolare dell'istruzione professionale, al cui interno l'orientamento in entrata, in itinere ed in uscita, secondo i principali indirizzi prevalenti a livello nazionale ed internazionale, si configura come mezzo di costruzione di legami e comunità, vale a dire punto di snodo della comunicazione tra studenti, famiglie, docenti, imprese e istituzioni.

Il saggio si articola in quattro sezioni. Nella prima sezione si affronta il tema relativo alle attuali dinamiche dell'istruzione e del mercato del lavoro. Il Report Istat 2019 sottolinea il fatto che in Italia, i livelli di istruzione della popolazione sono in aumento ma restano ancora inferiori a quelli medi europei. Il Report fornisce, tra l'altro, un'analisi molto dettagliata sul fenomeno dei giovani 18-24enni che posseggono al più un titolo secondario inferiore e sono fuori dal sistema di istruzione e formazione (Early Leavers from Education and Training - ELET) e dei giovani con un'età compresa fra i 15 e i 29 anni che non lavorano, non studiano e non frequentano corsi di formazione (Neither in employment nor in Education and Training - NEET).

Nella seconda sezione segue una definizione del costrutto di employability. Attraverso l'analisi dei vari modelli di employability elaborati nel corso delle varie fasi storiche viene evidenziata l'evoluzione del costrutto con il passaggio significativo da una definizione eccessivamente statica ad una dinamica in quanto risorsa ad ampio raggio che le persone sviluppano nel corso della propria vita.

Nella terza sezione si passano in rassegna i processi di trasformazione ed innovazione in atto nei contesti scolastici negli ultimi anni, con un focus specifico sulla riforma degli istituti professionali che, con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, diventano scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica. Diverse le novità: percorsi di apprendimento personalizzati, un progetto formativo individuale per ogni studente, docenti tutor che lavorano con studenti e studentesse in rapporto uno a uno per motivare, orientare e costruire in modo progressivo il percorso formativo, possibilità di attivare percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento già dalla seconda classe del biennio. Infine, nella quarta sezione si discute sulle strategie e sugli strumenti di intervento per la promozione e il sostegno dell'employability negli istituti professionali: l'orientamento tramite PFI² e

² Il Progetto Formativo Individuale è stato introdotto dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione

PCTO³. Si ritiene che un avvio precoce alle pratiche orientative rappresenti una misura utile per promuovere negli studenti e nelle studentesse processi di consapevolezza in merito alle proprie aspirazioni, interessi e qualità dei risultati (Zollo *et al.*, 2016). In tale direzione il Progetto Formativo Individuale e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento possono essere considerati dei validi strumenti di intervento per aiutare gli studenti e le studentesse a sperimentare una forma di didattica più flessibile e articolata, non necessariamente ancorata alle sole competenze tecniche e disciplinari, favorendo esperienze anche di didattica interdisciplinare e lo sviluppo di orientamento al lavoro, nel lavoro, per il lavoro.

1. Le dinamiche dell'istruzione e del mercato del lavoro nel XXI secolo

Nel Report Istat *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali* (2019) riferito all'anno 2018 emerge un ritratto di una Italia altalenante nei risultati conseguiti e che non riesce ad allinearsi ai parametri europei. I livelli di istruzione della popolazione sono in aumento ma restano ancora inferiori a quelli medi europei. La quota di 25-64enni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore⁴ è stimata al 61,7% nel 2018, un valore molto inferiore a quello medio europeo, pari a 78,1%. Su questa differenza incide la bassa quota di 25-64enni con un titolo di studio terziario: meno di due su dieci in Italia (19,3%) contro oltre tre su dieci in Europa (32,3%). Il trend degli ultimi anni è positivo; tuttavia, tra il 2014 e il 2018 la quota di popolazione con laurea ha avuto una crescita più contenuta di quella Ue (2,4 punti contro 3,0 punti). I giovani sono più istruiti

professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d) della Legge 13 luglio 2015, n. 107, al fine di sostenere gli studenti nel loro percorso formativo.

³ In Italia i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sono regolamentati prima dal D. Lgs. del 15 aprile 2005 n. 77, che definisce gli obiettivi e le modalità organizzative dell'alternanza, poi dai DD.PP.RR. n. 87, 88, 89 del 2010 (Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei) e dalla Legge 15 luglio 2015 n. 107, nonché dal Decreto Dipartimentale 15 settembre 2015 n. 936, che fissa le finalità, i requisiti e le specifiche dei progetti ASL e i criteri di ripartizione delle risorse previste dal Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (ex Legge 440/1997). La Legge 30 dicembre 2018, n. 145, ha previsto la ridenominazione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro di cui al Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, in Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Con il Decreto ministeriale 4 settembre 2019, n. 774 sono state pubblicate le Linee guida relative ai PCTO.

⁴ Secondo l'Istat, il possesso di un titolo di studio di scuola secondaria superiore è considerato il principale indicatore per valutare il livello di istruzione formale conseguito in un Paese.

ma resta lo svantaggio con il resto d'Europa: si consideri ad esempio che il 75,9% dei 25-34enni ha almeno il diploma di scuola secondaria superiore contro il 47,9% dei 60-64enni. Rimane tuttavia forte, anche tra le classi di età più giovani, lo svantaggio dell'Italia rispetto al resto d'Europa come pure il divario territoriale all'interno del Paese.

Per quanto riguarda i giovani che abbandonano gli studi, l'Italia mostra notevoli progressi sul fronte degli abbandoni scolastici. Tuttavia, la quota di 18-24enni che posseggono al più un titolo secondario inferiore e sono fuori dal sistema di istruzione e formazione (Early leavers from education and training - ELET) sale al 14,5% nel 2018, dopo la stazionarietà del 2017 e il sensibile calo registrato fino al 2016. Questo indicatore rientra tra quelli previsti dalla Strategia Europa 2020 sull'istruzione, che fissa il target europeo al 10%. In Italia, il differenziale rispetto al valore medio europeo è ancora pari a -3,9 punti nel 2018. L'uscita precoce dagli studi è decisamente più accentuata per i giovani stranieri, 37,6% contro 12,3% degli italiani, per i quali nell'ultimo anno si registra un peggioramento (+4,5 punti contro +0,2 punti negli italiani) dopo i progressi degli anni precedenti.

Per quanto riguarda i giovani non occupati e non più inseriti in un percorso scolastico e di formazione, i cosiddetti NEET (Neither in employment nor in Education and Training) con caratteristiche e motivazioni di base estremamente eterogenee, il protrarsi di tale condizione può comportare il rischio di concrete difficoltà di reinserimento. Si stima che nel 2018 i giovani di 15-29 anni non occupati e non in formazione siano 2 milioni e 116 mila in Italia (23,4%); di questi, il 39,2% cerca attivamente un lavoro, il 30,0% fa parte delle forze di lavoro potenziali mentre il restante 30,8% non cerca un impiego e non sarebbe disponibile a lavorare. Nonostante il miglioramento degli ultimi anni, la quota di NEET è ancora la più elevata tra i Paesi dell'Unione (23,4% contro 12,9% della Ue28). Il calo registrato nell'ultimo quadriennio in Italia è infatti in linea con il trend europeo e lascia sostanzialmente invariata la distanza, ampliata durante la crisi economica, con la media Ue.

Per spiegare le cause della dispersione scolastica si fa ricorso a tre ordini di fattori (Batini & Bartolucci, 2016; Sicurello, 2017, pp. 203-249): fattori individuali, fattori familiari e socio-economici e fattori scolastici. Oltre ad essi, le indagini mettono in evidenza gli eventi significativi che si distinguono nel percorso biografico di un giovane in successione cronologica (Colombo, 2010). Nei modelli interpretativi più recenti, dunque, per spiegare il fenomeno della dispersione scolastica vengono presi in considerazione variabili dirette, osservabili all'interno della scuola e/o classe, o indirette, ascrivibili ai contesti familiari e sociali, che comunque rimandano a un impianto sistemico e multidimensionale.

L'osservazione delle dinamiche del mercato del lavoro, a livello italiano ed

europeo, restituisce, oggi, altrettante numerose criticità soprattutto per quelle fasce di popolazione più esposte ai rischi della crisi del mercato del lavoro. Il mercato del lavoro viene comunemente definito come un “luogo” dove si incontrano domanda e offerta e l’insieme dei meccanismi che, da un lato, regolano l’incontro tra disponibilità lavorative e persone in cerca di occupazione e, dall’altro, determinano i salari pagati dalle imprese ai lavoratori (Accornero & Pirro, 2013). Negli ultimi anni i termini flessibilità, precarietà e transizione hanno caratterizzato il panorama delle professioni, del lavoro e più in generale della vita: i percorsi lavorativi frammentati e poco omogenei non connotano soltanto la sfera professionale delle persone, ma anche quella privata, che risulta investita in pieno da interruzioni, passaggi, momenti di crisi, ripresa di attività lavorative (Reyneri & Pintaldi, 2013). Fatte tali premesse la situazione italiana risulta la seguente. Negli ultimi anni, tra il 2014 e il 2018, è aumentato il vantaggio occupazionale della laurea rispetto al diploma (+2,2 punti) mentre si è ridotto il vantaggio del titolo secondario superiore rispetto a quello inferiore (-1,8 punti). Il vantaggio occupazionale di un elevato livello di istruzione è decisamente più marcato per la componente femminile, soprattutto in Italia. Il differenziale occupazionale tra chi possiede una laurea e chi ha un diploma è peraltro cresciuto di più per la componente femminile nell’ultimo quadriennio. I massimi vantaggi occupazionali dell’istruzione si osservano nel Mezzogiorno, dove vi sono le maggiori criticità, in particolare per le donne residenti in queste zone. Nonostante in Italia i vantaggi occupazionali derivanti dai più alti livelli di istruzione siano simili a quelli registrati nella media Ue, i tassi di occupazione restano più bassi, quelli di disoccupazione più alti e permangono divari di genere e sul territorio.

L’area disciplinare della laurea influenza gli esiti occupazionali. Nello specifico, la condizione occupazionale dei 30-34enni laureati varia a seconda dell’area disciplinare del titolo di studio conseguito. Il tasso di occupazione raggiunge il livello più alto per medicina e farmacia (85,3%), seguono le lauree nell’ambito scientifico e tecnologico, le cosiddette STEM (82,3%), quelle nell’area socio-economica e giuridica (78,1%) e infine i titoli dell’area umanistica e servizi (71,6%).

Rallenta il miglioramento nella transizione scuola-lavoro di diplomati e laureati⁵. Nel 2018, in Italia, il tasso di occupazione presenta un valore pari a 56,5% (+1,3 punti rispetto al 2017), sintesi del tasso di occupazione dei diplomati (50,3%) e dei laureati (62,8%). Tale miglioramento è stato più deciso rispetto a quello medio europeo – sia per i diplomati che per i laureati – tanto

⁵ Per monitorare il momento della transizione dalla scuola al lavoro viene utilizzato il tasso di occupazione dei 20-34enni non più in istruzione e formazione che hanno conseguito un titolo di studio secondario, superiore o terziario, da uno a tre anni prima della rilevazione.

che, per la prima volta dall'inizio della crisi, si osserva una riduzione del divario Italia-Europa. Tuttavia, nonostante l'andamento positivo degli ultimi anni, i tassi di occupazione restano decisamente bassi e ancora molto inferiori ai livelli pre-crisi, sia per i diplomati che per i laureati. A livello territoriale, nell'ultimo quadriennio la ripresa dell'occupazione tra i giovani in transizione dalla scuola al lavoro è stata più accentuata nel Nord, ampliando il divario con il Mezzogiorno specialmente per i diplomati.

Il problema della disoccupazione si confronta poi, sotto l'aspetto strutturale, con il fenomeno indicato con il termine inglese "mismatch". Posto in evidenza periodicamente dal Sistema Informativo Excelsior Informa (2019)⁶ nato dalla sinergia tra ANPAL e Unioncamere per quantificare il fabbisogno occupazionale e formativo espresso dalle imprese su tutto il territorio nazionale, il fenomeno indica il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro, sempre più diffuso nel mercato del lavoro made in Italy. I dati mettono ormai in evidenza come il sistema formativo non riesca tuttora ad accompagnare le trasformazioni in atto nel mercato del lavoro. Considerando i dati sull'istruzione e sulla disoccupazione, appare evidente il fatto che conquistare e mantenere una cittadinanza occupazionale risulta molto difficoltoso, con pesanti ricadute sui bisogni di realizzazione di sé e di riconoscimento sociale. L'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro si realizza, infatti, attraverso percorsi lunghi, precari e poco contestualizzati; inoltre, i processi di socializzazione lavorativa divengono ricorsivi, discontinui e frammentati (Lodigiani, 2010, pp. 59-72), producendo nuove disuguaglianze e una ridefinizione del significato stesso del lavoro. Emerge, quindi, la necessità di interventi straordinari a favore della formazione e dell'occupazione giovanile (soprattutto negli ultimi tempi all'attenzione dell'agenda politica, nazionale ed europea), nonché politiche che accompagnino le transizioni lavorative, al fine di potere fornire la possibilità di sviluppo di profili professionalizzanti, basati su competenze sostenibili da inserire all'interno della biografia individuale. A supporto di questo obiettivo politico, che è anche un'emergenza sociale, per quanto riguarda le politiche di accompagnamento all'istruzione e alla formazione, attualmente, alla luce dei nuovi obiettivi di Europa 2020, l'attenzione viene diretta verso le strategie d'azione per combattere la dispersione scolastica e favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno: da una maggiore e più specifica formazione degli insegnanti a un'attenzione maggiore verso la formazione dello studente con lo scopo di prevenire la comparsa del fenomeno, laddove presente combatterlo, riducendo la distanza tuttora esistente tra mondo della scuola e mondo del lavoro, sviluppando negli studenti una maggiore consapevolezza del proprio progettare e del proprio agire

⁶ Per le pubblicazioni e i bollettini annuali e mensili si veda: https://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=435.

verso l'acquisizione di competenze di autovalutazione, di lavoro cooperativo e di comunicazione interpersonali. L'obiettivo è quello di ridefinire le politiche formative nei termini di *welfare* educativo o *learnfare*⁷, accompagnandole con una formazione di qualità per tutti, che incontri i bisogni, le caratteristiche, i progetti dei giovani e permetta loro di esercitare forme di cittadinanza attiva (Margiotta, 2012, p. 136). Per quanto riguarda, invece, le politiche di accompagnamento al lavoro, è attiva la *European Youth Guarantee* (garanzia per i giovani europei)⁸, parte integrante della strategia "Europa 2020" e pilastro della politica comunitaria a sostegno dei giovani. Suddetta azione costituisce un punto di interesse importante per quanti si occupano della costruzione di curricula formativi e dell'implementazione di misure per l'inserimento al lavoro dei giovani che, difatti, rappresenta non soltanto il primo percorso di costruzione professionale, ma anche il punto di passaggio fondamentale verso l'età adulta (Boffo, 2012; Eurofound, 2014), con possibili conseguenze sull'autonomia degli individui e sulle loro possibilità di realizzazione personale e familiare.

2. Il costrutto di employability

Come sostenuto da Alessandrini (2019), è indubbio il fatto che in un prossimo futuro la società sarà interessata da diverse novità: nascita di nuove forme di lavoro come, ad esempio, *crowdworking*⁹ e *coworking*¹⁰; sviluppo di percorsi

⁷ Secondo il punto di vista di Umberto Margiotta (2012) il *learnfare*, termine mutuato dai contesti anglosassoni, in chiave europea può essere ampliato da una accezione in cui viene utilizzato in riferimento ai programmi di reinserimento scolastico previsti per giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi a un'altra in cui viene sviluppato come *welfare attivo e abilitante*, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi.

⁸ *European Youth Guarantee* è stata lanciata nel 2011 dalla Commissione europea e ribadita nelle raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea del 22 aprile 2013.

⁹ Il *crowdworking* consiste in una forma di outsourcing tramite piattaforme on-line mediante le quali offerta e domanda di beni/servizi vengono messi in comunicazione. Da una recente indagine svolta per conto del Cnel (Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro), risulta che la quota complessiva dei Gig workers è stimabile nell'1,59% della popolazione in età attiva 18-64 anni. L'INPS stima che 137.284 lavoratori lavorino esclusivamente tramite piattaforma, 437.376 lavoratori prestano lavoro su piattaforma come seconda occupazione. Si veda: M. Faioli (2017).

¹⁰ Il *coworking* è un'attività di lavoro caratterizzata dalla compresenza in uno spazio

di carriera poliedrici e discontinui; aumento di interconnessioni tra lavoro e vita privata; avvento di un mercato di lavoro dinamico e imprevedibile. Il processo tecnologico sta trasformando la maggior parte delle occupazioni nei paesi industrializzati. Se da una parte la digitalizzazione (stampanti 4D e 5D, Internet of Things, big data) richiede nuove skills e conoscenze legate ai settori scientifici e, dall'altra, la robotica avanzata e l'automazione richiedono skills fisiche e manuali, contemporaneamente si determina un aumento di richieste di abilità cognitive non di routine quali ragionamento deduttivo, fluidità di idee, ordinamento delle informazioni, comprensione dei contesti comunicativi. La competenza tecnica digitale, come qualsiasi altro sapere prettamente disciplinare, pur essendo certamente elemento di indubbia utilità nell'occupabilità "in entrata", non è un fattore sufficiente a garantire un'occupazione lungo tutto l'arco della vita (Hanushek, Wossmann, Zhang, 2011), vale a dire quella dimensione integrale di formazione alla quale deve mirare ogni processo effettivamente formativo (Alessandrini, 2004, 2016). Quali competenze sviluppare allora per essere occupabili? È proprio questo interrogativo che nel corso delle diverse fasi storiche ha dato origine a diversi modelli di employability in cui l'occupabilità viene considerata come configurazione di competenze, di skills tecniche o generiche o trasversali o come costruito multidimensionale in cui confluiscono sia variabili interne all'individuo, sia esterne legate al contesto di vita e al mercato del lavoro. Di interesse è l'attenzione di volta in volta posta su aspetti contestuali-oggettivi (la situazione del mercato del lavoro, le caratteristiche delle organizzazioni/aziende, i cambiamenti lavorativi, etc.), oppure su aspetti individuali-soggettivi (le caratteristiche della persona, l'adattabilità individuale, la flessibilità, etc.), fino ad arrivare a modelli che intrecciano entrambi gli aspetti. I modelli più noti sono quelli riportati di seguito (Tab. 1):

Tab. 1 – Modelli di employability

	Definizione di employability	Componenti
Hillage e Pollard (1998)	Processo di sviluppo della capacità di trovare un lavoro, di accedere a un'occupazione soddisfacente, al fine di realizzare il proprio potenziale.	<i>Risorse per l'occupabilità; risorse personali; capacità di presentazione; circostanze del contesto.</i>
Harvey (1999)	Processo di sviluppo di competenze "per vivere".	<i>Criticità e la riflessività.</i>
Harvey (2001, pp. 97-110; 2003; 2004)	Processo di sviluppo e uso di capacità "per vivere" al fine di costruire contatti adeguati e solidi con il mondo del lavoro.	<i>Elasticità mentale, imparare ad imparare, etc.</i>

fisico condiviso di più liberi professionisti che collaborano tra di loro anche in remoto, mettendo reciprocamente a disposizione le proprie competenze specifiche.

Bennett, Dunne e Carrè (1999, pp. 71-93)	Processo di sviluppo di conoscenze e abilità disciplinari e competenze generali.	<i>Disciplinary content knowledge; disciplinary skills; workplace awareness; workplace experience; generic skills.</i>
Van Dam (2004, pp. 29-51)	Employability come orientation e activities.	<i>Orientamento e attività.</i>
Fugate, Kinicki e Ashforth (2004, pp. 14-38)	Processo di adattamento lavorativo attivo che consente di identificare e realizzare le opportunità di carriera, il passaggio da un lavoro ad un altro sia all'interno che tra le organizzazioni e, in termini di reimpiego, di aumentare la probabilità di ottenere una rioccupazione.	<i>Adattabilità; capitale sociale; capitale umano; identità di carriera.</i>
McQuaid e Lindsay (2005, pp. 197-219)	Condizione determinata da fattori individuali, circostanze personali e fattori esterni.	<i>Fattori individuali, circostanze personali e fattori esterni.</i>
Van der Heijde e Van der Heijden (2006, pp. 449-476)	Continua creazione di opportunità lavorative.	<i>Anticipation-optimization, personal flexibility, corporate sense, occupational expertise.</i>
Watts (2006)	DOTS Model	<i>Decision learning; opportunity awareness; transition learning; self-awareness.</i>
Yorke e Knight (2006)	USEM Model: da employability in quanto costruito di natura economica ad employability come costruito pedagogico-didattico.	<i>Understanding (appropriate subject knowledge, apprehension and applicability); skills (subject-specific and generic abilities); efficacy beliefs (awareness and understanding of one's self and one's abilities); metacognition, encompassing self-awareness regarding the student's learning and the capacity to reflect on, in and for action.</i>
Dacre Pool e Sewell (2007),	Career EDGE Model: incorpora elementi dei modelli DOTS e USEM. Employability come processo fortemente correlato con i luoghi dell'apprendimento e con tutto ciò che ha a che vedere con la formazione del soggetto.	<i>Career development learning; experience; degree subject knowledge, understanding and skills; generic skills; emotional intelligence.</i>
McArdle, Waters, Briscoe, Hall (2007, pp. 247-264)	Costrutto psico-sociale.	<i>Adattabilità, identità professionale e capitale umano e sociale.</i>

Fugate, Kinichi (2008, pp. 503-527)	Tratto disposizionale.	<i>Apertura al cambiamento lavorativo, resilienza di carriera, proattività di carriera, motivazione alla carriera e identità lavorativa.</i>
Süß e Becker (2012, pp. 223-240)	Processo di sviluppo della capacità di inserirsi in una struttura organizzativa curando le relazioni sociali e mostrando flessibilità e creatività.	<i>Competenze e conoscenze di base; competenze sociali; competenze tecniche; competenze di networking.</i>
Griffin e Annulis (2013)	Idem	<i>Problem solving, lavoro di gruppo, comunicazione verbale, comunicazione scritta, pensiero critico, servizi di assistenza, controllo e gestione, competenze interpersonali, disponibilità al cambiamento, project management.</i>
Lo Presti e Pulvrenti (2016, pp. 192-211)	Insieme di risorse che l'individuo acquisisce aggregando una all'altra.	<i>Career identity e self-management; professional development; networking; environmental monitoring.</i>

Come osservato nell'analisi del vastissimo panorama di modelli sull'employability e in virtù di ciò che l'Ocse evidenzia nell'ultimo documento relativo alla Skill agenda (2016), diventa fondamentale lo studio e la comprensione delle "Skill intelligence" ovvero del quadro delle conoscenze e delle skills che occorrono nell'ambito delle diverse professioni. Considerando il fatto che, secondo uno studio del World Economic Forum (2016a; 2016b) per il settore aziendale, il successo lavorativo dipende per il 25% dalla padronanza delle competenze tecniche e per il 75% dal possesso delle soft skills, investire sullo sviluppo di queste ultime potrebbe essere determinante per affrontare i cambiamenti e avere una visione strategica nel mondo del lavoro. Tanto più in un momento storico in cui, le più attuali teorie neuroscientifiche invitano a sfruttare, tra le altre, la competenza emotiva per essere più consapevoli, intenzionali e strategici in tutti gli ambiti della vita, a partire da quello educativo e scolastico (Greenberg *et al.*, 2003, pp. 466-474). In questo ultimo ambito, in particolare, le attuali ricerche dimostrano i benefici dei programmi di apprendimento socio-emozionale (Social Emotional Learning)¹¹ per i giovani sia in età prescolare che adolescenziale (Cherniss *et al.*, 2006, pp. 239-245; Parker, 2006, pp. 1329-1336) in quanto fortemente correlati al completamento degli studi, al prevenire i comportamenti a rischio e al miglioramento la salute generale dei giovani. Da

¹¹ Si ricordano, tra gli altri, The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), The George Lucas Educational Foundation (GLEF), The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) and Six Seconds, The Emotional Intelligence Network.

qui la rilevanza del tema pedagogico dell'orientamento in quanto processo capace di integrare orientamenti motivazionali con i fabbisogni di conoscenza e hard e soft skills relative alle nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2017).

3. I processi di trasformazione e di innovazione in atto nei contesti scolastici: la revisione dell'istruzione professionale

La situazione occupazionale ha recentemente riattivato il dibattito circa l'esigenza di stravolgere il modello della formazione in Italia; si guarda, in particolare, alle più affermate buone pratiche dei paesi europei, soprattutto del mondo anglosassone, in relazione alle forme di innovazione curriculare e didattica basate sull'imprenditorialità, sull'imparare ad imparare, sullo sviluppo delle competenze trasversali, sull'orientamento al lavoro, nella prospettiva di costruire relazioni con la società e con il territorio per il trasferimento di conoscenza e innovazione tecnologica al fine di diminuire il divario tra le qualifiche dei giovani e i fabbisogni del mercato del lavoro.

Con il *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61*, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d) della Legge 13 luglio 2015, n. 107, nonché con il *Decreto Interministeriale 24 maggio 2018, n. 92*, Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d) della Legge 13 luglio 2015, n. 107 e le *allegate Linee Guida* si è inteso favorire e sostenere in Italia l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale.

La riforma degli istituti professionali si inserisce nell'ambito delle strategie europee e nazionali per la crescita, l'occupazione e l'innovazione con l'obiettivo di contribuire: a) alla riduzione della disoccupazione giovanile per profili medio-alti; b) alla riduzione dei tempi di transizione scuola/università/mercato del lavoro; c) al miglioramento della qualità dei posti di lavoro per i giovani in uscita dai percorsi di istruzione e formazione superiore; d) all'innalzamento del tasso di occupazione dei giovani diplomati e laureati per renderlo più vicino alla media dell'Unione Europea e agli obiettivi della Strategia di Lisbona e, successivamente, Europa e Italia 2020.

In particolare, nel *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61* la riforma degli istituti professionali ha determinato: nuovi indirizzi con il passaggio da 6 a 11

indirizzi; innovazione dei profili dei nuovi indirizzi sempre più coerenti con il sistema produttivo che caratterizza il “Made in Italy”; nuovo modello didattico, basato sulla personalizzazione, sull’uso diffuso ed intelligente dei laboratori, su un’integrazione piena tra competenze, abilità e conoscenze; didattica orientativa, finalizzata ad accompagnare e indirizzare le studentesse e gli studenti in tutto il corso di studi; maggiore flessibilità; discipline aggregate per assi culturali; un biennio sostanzialmente unitario, seguito da un triennio finalizzato all’approfondimento della formazione dello studente.

Il nuovo modello didattico e organizzativo è caratterizzato da una marcata personalizzazione, in una duplice accezione intesa come: a) possibilità per le scuole di declinare i profili unitari degli indirizzi in percorsi formativi richiesti dal territorio, utilizzando, nel rispetto dei vincoli assegnati, gli strumenti per l’attuazione dell’autonomia che il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61 mette a loro disposizione; b) necessità di personalizzare gli apprendimenti al fine di rispondere in modo efficace ed adeguato alle esigenze dei propri allievi, attraverso l’elaborazione di un progetto formativo individuale e l’attivazione di metodologie che privilegino l’apprendimento induttivo. Un ulteriore input in tale direzione giunge dal Profilo Educativo, Culturale e Professionale (P.E.Cu.P.) dello studente che si basa su una dimensione connotata da uno stretto raccordo della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni, ispirato ai modelli duali di apprendimento promossi dall’Ue per intrecciare istruzione, formazione e lavoro (Vocational Education and Training - VET) e da una personalizzazione dei percorsi resa riconoscibile e comunicabile dal Progetto Formativo Individuale, idonea a consentire a tutti gli studenti di rafforzare e innalzare le proprie competenze chiave di cittadinanza, a partire da quelle che caratterizzano l’obbligo di istruzione di cui al regolamento emanato con Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 e, nel contempo, avere migliori prospettive di occupabilità.

Gli elementi fondamentali del *Decreto Interministeriale 24 maggio 2018, n. 92*, invece, riguardano: i profili di uscita degli 11 indirizzi di studio previsti per la riforma dei professionali; i risultati di apprendimento declinati in termini di competenze e relative abilità e conoscenze; il rapporto tra le Attività Economiche (ATECO) e la relativa correlazione con gli indirizzi di studio dell’Istruzione Professionale; i nuovi quadri orari con le puntuali articolazioni in termini di area generale ed aree distinte per ciascun indirizzo; il rapporto di correlazione tra i percorsi quinquennali dell’istruzione professionale e le qualifiche (triennali) e diplomi (quadriennali) previsti dall’IeFP (Istruzione e Formazione Professionale); le modalità per il passaggio al nuovo ordinamento. In tale prospettiva si è lavorato per favorire l’integrazione tra offerta di istruzione e sistema produttivo potenziando gli strumenti utili per svolgere una prima esperienza

lavorativa: la riforma ha, infatti, puntato molto sulla valorizzazione dell'orientamento come fondamentale momento di avviamento dei giovani nel/al mercato del lavoro e come primo approccio formativo sul campo, da porre all'attenzione sia nell'elaborazione dei Progetti Formativi Individuali da sviluppare nel primo biennio, sia nello svolgimento dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Questi cambiamenti hanno dato prova del fatto che le politiche di riforma della scuola si sono spesso "incrociate" con le politiche attive del lavoro negli ultimi anni, evidenziando così aree comuni di intervento per lo sviluppo in cui la centralità della formazione, intesa nella sua accezione più ampia, ha assunto profondo significato in un'ottica sia di occupabilità che di formatività del soggetto-discente- lavoratore.

4. Focus su strategie e strumenti di intervento per la promozione dell'employability nell'istruzione professionale: l'orientamento nei PFI e nei PCTO

La revisione dell'istruzione professionale ha inserito con forza la dimensione orientativa sia nei PFI che nei PCTO. Come indicato nel *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61*, il Progetto Formativo Individuale è una sorta di bilancio personale che evidenzia i saperi e le competenze acquisiti da ciascuna studentessa e da ciascuno studente in modo formale, non formale e informale al fine di rilevare le potenzialità e le carenze, motivando ed orientando nella progressiva costruzione del percorso formativo e lavorativo. Ogni studente viene supportato nell'attuazione del PFI da un tutor il quale viene individuato dal Dirigente Scolastico una volta sentito il Consiglio di classe. Sviluppato tramite uno degli approcci e dei dispositivi della pratica dell'orientamento, quale il paradigma narrativo (Bruner, 2004; Batini & Giusti, 2008; Smorti, 1994) e autobiografico (Benelli & Pedretti, 2017; Demetrio, 2003; Formenti, 2010), il PFI è uno strumento tramite cui formalizzare il percorso lungo il quale gli studenti e le studentesse potranno acquisire competenze professionalizzanti (di tipo sia tecnico-specialistico, sia strategico-trasversale) funzionali alla loro occupabilità sul mercato del lavoro, anche in chiave auto-orientativa. Questa misura rivoluziona la struttura didattica esistente e si pone come una grande sfida organizzativa per le scuole e per i docenti poiché l'orientamento scolastico al centro del PFI ha un ruolo chiave sia per coloro che frequentano l'istruzione o la formazione professionale, sia per coloro che mostrano segnali di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione. Per gli studenti e le studentesse che vivono queste situazioni, infatti, l'orientamento rappresenta un importante momento di conoscenza del sé e della realtà esterna (Biagioli, 2014, pp. 39-50), un mezzo per contrastare la dispersione e l'insuccesso formativo (Pombeni, 2007, pp. 7-19).

All'interno dei PCTO l'orientamento si prospetta, invece, come strumento attraverso il quale favorire negli studenti e nelle studentesse il processo di presa di decisioni (*decision-making*) relativo alle fasi di transizione da un percorso di studi al mondo del lavoro al fine di realizzare, così, il proprio progetto professionale e di vita (Van Esbroeck, 2011; Venini & Castelli, 2002). Significativo è il passaggio dall'espressione Alternanza Scuola-Lavoro all'espressione Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento in cui la parola "lavoro" scompare a favore del termine "orientamento": ciò segna la volontà di dare ancora maggiore sviluppo ad una didattica incentrata su una prospettiva orientativa.

Strumento di intervento che sembra fungere da solido aiuto nello sviluppo delle competenze trasversali e da accompagnamento all'occupabilità, i PCTO nella riforma dei professionali acquistano, quindi, una nuova natura che, se correttamente intesa, può essere usata come forma di apertura da parte delle scuole al territorio e alla contaminazione tra capacità e attitudini dei ragazzi e competenze da sviluppare per incontrare il mercato del lavoro. Il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro è peraltro dimostrato da numerosi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di *Work-Based Learning* (WBL) o *Work-Related Learning* (WRL) che dimostrano l'efficacia di tali esperienze in quanto offrono agli studenti la possibilità di vivere e sperimentare importanti opportunità di apprendimento situato, di conoscere il mondo del lavoro, sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita (Worldwide, 2009), sostenere la motivazione per l'apprendimento (Hopkins, 2008, pp. 209-219), sperimentare l'efficacia di un rapporto con adulti come mentori nei luoghi di lavoro (Bennet, 2007, pp. 187-214) o l'inclusività dei luoghi di lavoro (Del Gobbo, 2014, pp. 124-134), testare le loro competenze generiche, come la trasferibilità dalla teoria alla pratica (Furco, 1997), la loro capacità di gestire il tempo e le loro abilità comportamentali (Coll *et al.*, 2009, pp. 14-35). La peculiarità dei PCTO sta nell'essere una forma di apprendimento situato che non viene effettuata in un unico contesto ma all'interno di uno spazio fatto di attività di collaborazione e condivisione tra due mondi; pertanto, essi presuppongono un'interazione tra organizzazioni diverse e relativi membri che attraversano regolarmente i confini dall'una all'altra, come avviene per gli studenti e per le studentesse nei periodi di formazione a scuola e di tirocinio in azienda. Le responsabilità della scuola nella co-progettazione e nella definizione di obiettivi condivisi con il sistema aziendale sono, infatti, svariate¹²: la scuola stipula apposite convenzioni con la struttura ospi-

¹² Per una maggiore conoscenza dello stato dell'arte del dialogo scuola-lavoro in alcune scuole italiane, si suggerisce di consultare l'articolo di Gentili (2016, pp. 16-37) e di

tante, concependo quest'ultima in quanto luogo di apprendimento in cui lo studente sviluppa nuove competenze, consolida quelle apprese a scuola e acquisisce la cultura del lavoro attraverso l'esperienza; d'altro canto, le aziende ospitanti si impegnano nella valorizzazione e nel riconoscimento del contributo che la scuola può dare all'obiettivo comune di accrescere la qualità dell'apprendimento dello studente in termini di qualificazione personale e professionale. Il fatto di lavorare insieme per risolvere i problemi fa emergere una realtà di partecipazione supportata da un'atmosfera cooperativa che fa leva su una collegialità partecipata capace di attivare legami territoriali generativi per migliorare/innovare la didattica (rimotivazione allo studio; accelerazione dei processi di apprendimento in prospettiva *lifelong learning*), l'orientamento (acquisizione di una conoscenza del mondo del lavoro e delle capacità richieste; scoperta delle vocazioni personali), la professionalizzazione del curriculum (maggiore opportunità di conoscenza della cultura del lavoro; acquisizione di alcune capacità trasversali che avvicinano a una professionalità completa. Nei PCTO risulta possibile, quindi, leggere l'opportunità formativa che deriva da forme di apprendimento nei contesti di lavoro, l'importanza della pratica nei processi di costruzione della conoscenza, l'apprendimento come cammino progressivo da parte del novizio all'interno della comunità per appropriarsi di una pratica in una cornice sociale di partecipazione e appartenenza, l'azione trasformativa della conoscenza grazie a dispositivi riflessivi attivati dal soggetto in situazione (Sicurello, 2016). Questo in considerazione del fatto che la relazione della scuola con il territorio può diventare una relazione vitale (Olivetti Manoukian, 2005) in un'ottica di co-educazione, collaborazione e condivisione delle funzioni educative purché contempli al suo interno sia una progettazione condivisa dell'intero percorso, che la definizione di un percorso individuale di apprendimento che tenga in considerazione lo sviluppo dei talenti e delle competenze degli studenti secondo l'ottica della personalizzazione educativa. In questo senso, i PCTO possono essere considerati, altresì, come uno strumento utile per incrementare l'*agency* degli studenti attraverso forme di partecipazione attiva, facendo sì che le esperienze vissute sul posto di lavoro vengano integrate con quelle scolastiche, al fine di un miglioramento e una generalizzazione delle pratiche esistenti al confine tra scuola e lavoro.

Morselli e Costa (2014, pp. 193-209) che segnalano la necessità di porre al centro del rapporto tra scuole e aziende un dispositivo di «condivisione profonda» dei compiti, dei significati e dei vissuti che i percorsi di alternanza mobilitano.

5. Riflessioni conclusive

Il XXI secolo è un periodo di grandi cambiamenti: la globalizzazione, la produzione di una vastissima mole di informazioni, l'esplosione delle potenzialità della scienza e della tecnica, l'incontro/scontro tra civiltà diverse. Questi cambiamenti richiedono nuove forme di apprendimento e nuovi modi di pensare: nella scuola, nel lavoro e nella vita pubblica. Nel contributo è stata discussa la situazione italiana in merito all'istruzione e al mercato del lavoro nel XXI secolo. Dall'analisi emerge un lieve miglioramento nei livelli di istruzione anche se continuano a persistere significativi divari nella distribuzione per titolo di studio della popolazione italiana in età lavorativa rispetto alla media europea. Anche per quanto riguarda il mercato del lavoro, rispetto ai target occupazionali europei, l'Italia registra numerosi divari. La definizione tecnica di occupabilità come condizione che consente di acquisire conoscenze e competenze pratico/professionali necessarie per prepararsi ad entrare nel mondo del lavoro e mantenere una occupazione nonché la distinzione, di ambito prettamente economico, tra occupabilità in entrata, favorita da esperienza di addestramento o modelli di formazione di tipo professionalizzante e occupabilità lungo l'arco della vita emergono come riduttive dal punto di vista pedagogico in quanto sembrano essere incrociate con l'esigenza di formare persone allo sviluppo di competenze specifiche richieste in un dato momento storico da uno specifico contesto economico, produttivo e professionale. Accanto a queste definizioni di occupabilità è emersa, nel corso della trattazione, una seconda più ampia, da cui il costrutto di employability emerge come una risorsa personale che la persona sviluppa e che alimenta nel corso della propria vita allo scopo di inserirsi nel mondo del lavoro e mantenere un lavoro, sia attribuendo importanza a (orientamento verso), che impegnandosi in azioni (operatività in) quali: sviluppare importanti competenze e abilità, esplorare il contesto sociale alla ricerca di opportunità e limiti al proprio percorso di carriera, prefigurarsi il proprio futuro professionale, dare un senso alle esperienze professionali pregresse e incrementare i propri network lavorativi sia formali che informali. Alla luce dell'analisi dei vari modelli passati in rassegna, si ritiene che, per uno sviluppo pieno dell'employability, risulti fondamentale coltivare alcuni elementi specifici quali: mentalità interdisciplinare ossia padronanza in diversi settori disciplinari e capacità di integrare idee e conoscenze di diverse aree disciplinari in un insieme coerente; creatività vale a dire capacità di affrontare le situazioni in modi diversi; eticità o consapevole accettazione della propria responsabilità personale e generale; intelligenza emotiva ovvero autoconsapevolezza su punti di forza/debolezza, autogestione di sé, gestione delle emozioni stressanti e valorizzazione di quelle positive, riconoscimento delle emozioni altrui ed empatizzazione con esse; gestione delle relazioni, risoluzione dei conflitti, motivare e

ispirare; resilienza come accettazione del cambiamento e delle difficoltà lavorative viste come una sfida da affrontare, impegno nel lavoro, controllo di sé; agire riflessivo vale a dire atteggiamento proprio di chi accresce conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge; *agency* ovvero tendenza della persona a immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data, individuando obiettivi, strategie e finalità per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione.

Si ritiene, altresì, che la promozione e il sostegno all'occupabilità sia una mission complessa che non può essere perseguita senza la co-partecipazione dei diversi contesti e che comporta un complessivo cambiamento culturale sia di paradigmi, che di ruoli professionali. Per rispondere a questa sfida, diventa sempre più opportuno tendere a un coordinamento tra attori, modelli operativi, procedure tale da realizzare un sistema di politiche e servizi di accompagnamento alla transizione verso il mondo del lavoro degli studenti, dei diplomati, dei laureati, di chi già risulta occupato o di chi vuole ri-occuparsi. In questa prospettiva, non è pensabile separare la dimensione dell'istruzione e della formazione dalla dimensione dei servizi che rappresentano il tipico patrimonio delle politiche attive per il lavoro; ciò nella consapevolezza che è proprio l'integrazione tra azioni orientative, formative e di accompagnamento al lavoro che può garantire risultati efficaci in modo che non ricadano sulla società i costi sociali di un inefficiente incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro. I processi trasformativi ed innovativi in atto nei contesti scolastici ne sono prova tangibile. La riforma dell'istruzione professionale, in particolare, ha puntato allo sviluppo di un rapporto sistematico tra istituzioni scolastiche e imprese, attraverso la sperimentazione di percorsi innovativi di orientamento al lavoro dei futuri giovani diplomati. Lavorare già nella fase formativa al rafforzamento dell'*employability* dei giovani, supportandoli nell'acquisizione di maggiore consapevolezza delle proprie attitudini e aspettative e nel confronto con le opportunità del mercato del lavoro e con le specifiche richieste di competenze delle imprese, favorendo la continuità tra percorsi formativi e percorsi lavorativi, rappresenta un elemento che può ridurre i tempi e i costi delle transizioni verso il mondo del lavoro. Dalla strategia di Lisbona in poi, tutti i documenti europei, peraltro, ribadiscono alcuni concetti chiave tra cui "*lifelong learning*", "*lifewide learning*", "*lifelong guidance*" e "*career guidance*". L'orientamento è considerato, infatti, come: "un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate"¹³.

¹³ Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008: "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente".

Nella riforma dell'istruzione professionale, l'orientamento si qualifica come un dispositivo usato per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Nel sistema di istruzione professionale, l'orientamento viene svolto tramite strumenti di intervento per la promozione e lo sviluppo dell'employability tra cui i Progetti Formativi Individuali e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Concepiti in quanto strumenti che presuppongono la concezione della persona come attiva e reattiva di fronte alle esigenze del mercato del lavoro, in grado di apprendere dall'esperienza ed in grado di riutilizzare in modo personale le conoscenze acquisite, nonché di apprendere attraverso l'agire e la messa in relazione dei saperi teorici con quelli pratici, affermando l'esistenza di generatività fra i due, essi mirano a educare al, nel e per il lavoro, nell'ottica di sostenere il progetto di vita di ogni persona, passando dalla comprensione del valore dell'attività professionale nel processo formativo della stessa, delle trasformazioni del lavoro e dell'occupabilità.

Riferimenti bibliografici

- Accornero, A., & Pirro, F. (2013). *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*. Bologna: il Mulino.
- Alessandrini, G. (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(29), 1-9. Doi: 10.1186/s41239-016-0028-8.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.
- Benelli, C., Pedretti A.M. (2017). *La formazione autobiografica in gruppo*. Milano: Unicopli.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carrè, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93. Doi: 10.1023/A:1003451727126.
- Bennet, J.V. (2007). Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187-214. Doi: 10.5328/CTER32.3.187.
- Biagioli, R. (2014). La formazione orientativa. *Studium Educationis*, 2, 39-50.

- Boffo, V. (2012). *A Glance at Work*. Firenze: Firenze University Press.
- Bruner, J. (2004). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R.P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245. Doi: 10.1207/s15326985ep4104_4.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Coll, R.K., Eames, C., Paku, L., Lay, M., Ayling, D., Hodges, D., Ram, S., Bhat, R., Fleming, J., Ferkins, L., Wiersma, C., & Martin, A. (2009). An exploration of the pedagogies employed to integrate knowledge in work integrated learning. *Journal of Cooperaive Education & Internships*, 43(1), 14-35.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT /TXT/?uri=UR-ISERV%3Aem0028 \[01/04/2017\]](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT /TXT/?uri=UR-ISERV%3Aem0028 [01/04/2017]).
- Eurofound (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Del Gobbo, G. (2014). Le buone pratiche per l'inserimento socio-lavorativo di adolescenti con disabilità psichica: Presupposti metodologici alla ricerca, Dallo studio di caso alle buone pratiche, I risultati dell'indagine. ISFOL, *Prevenire si può. Analisi delle misure di accompagnamento per i giovani con disagio psichico* (pp. 124-134). Roma: Isfol.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- European Commission (2016). *New skills Agenda for Europe*. Luxemborug.
- Faioli, M. (a cura di) (2017). *Il lavoro nella gig economy*. Roma: I Quaderni del CNEL.
- Formenti, L. (a cura di) (2010). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche di scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102-124.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527. Doi: 10.1348/096317907X241579.
- Fugate, M., Kinicki, A.J., & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38. Doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005.
- Furco, A. (1997). *School-sponsored service programs and the educational development of high school students*, unpublished PhD dissertation, University of California at Berkeley.
- Gaspersz, J., & Marlies, O. (1996). *Management van employability. Nieuwe kansen in arbeidsrelaties*. Assen: Van Gorcum.
- Gazier, B. (1998). Employability – definitions and trends. In B. Gazier (Ed.), *Employability: Concepts and Policies* (pp. 37-71). Berlin: European Employment Observatory.

- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16-37.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnick, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Griffin, M., & Annulis, H. (2013). Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi. *International Journal of Training and Development*, 17, 3.
- Hanushek, E.A., Wossmann, L., & Zhang, Y. (2011). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. The Netherlands: Elsevier B.V.
- Harvey, L. (1999). *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla European Association of Institutional Research, Lund, Sweden. <https://goo.gl/5JnchK> [10/03/2020].
- Harvey, L. (2004). *On employability*. York: The Higher Education Academy.
- Harvey, L. (a cura di) (2003). *Transitions from higher education to work. A briefing paper*. <https://goo.gl/rhxDex> [06/04/2020].
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-110. Doi: 10.1080/13538320120059990.
- Hillage, J., & Pollard, E., (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *DfEE Research Briefing*, n 85.
- Hopkins, A.E. (2008). Work-Related Learning: hearing students voices. *Educational Action Research*, 16(2), 209-219.
- Istat (2019). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Estratto da: https://www.istat.it/it/files//2019/07/Report-Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali_2018.pdf
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Leabrook, National Centre for Vocational Education Research.
- Lodigiani, R. (2010). I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa. *Sociologia del lavoro*, 117, 59-72.
- Lo Presti, A., & Pluviano, S. (2016). Looking for a route in turbulent waters: Employability as a compass for career success. *Organizational Psychology Review*, 6(2), 192-211.
- Lowther, M.W., McMillan W.J., & Venter, F. (2009). Education for actuarial quality must develop more than technical competence. *South African Actuarial Journal*, 9(1), pp. 53-75.
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J., & Hall, D. (2007), Employability during Unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264. Doi: 10.1016/j.jvb.2007.06.003.
- McEwen, B. E. (2010). Crosscultural and international career exploration and employability skills. In L. Waldman (Ed.), *Crosscultural and international business education*, 48 (pp. 140-159). Reston, VA: National Business Education Association.

- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. Doi: 10.1080/0042098042000316100.
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RICERCAZIONE. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193-209.
- NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE (2016). Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels.
- Olivetti Manoukian, F. (2005). Re/immaginare il Lavoro Sociale. Appigli per una nuova progettualità, *I Geki di Animazione Sociale*. Torino: Gruppo Abele.
- Parker, J.D.A., Hogan, M.J., Eastabrook, J.M., Oke, A., & Wood, L.M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336. Doi: 10.1016/j.paid.2006.04.022.
- Pombeni, M.L. (2007). La consulenza di orientamento. In A. Grimaldi & M.L. Pombeni (a cura di), *Valori* (pp. 7-19). Roma: ISFOL.
- Reyneri, E., & Pintaldi, F. (2013). *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*. Bologna: il Mulino.
- Robles, M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. Doi: 10.1177/1080569912460400.
- Sicurello, R. (2017). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento. *Civitas educationis*, 2, 203-249.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(48), 1-19. Doi: 10.19241/lll.v12i28.29.
- Sigmar, L., Hynes, G.E., & Cooper, T. (2010). Emotional Intelligence: Pedagogical Considerations for Skills-Based Learning in Business Communication Courses. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-11.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Süß, S., & Becker, J. (2012). Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers. *Personnel Review*, 42(2), 223-240. Doi: 10.1108/00483481311309393.
- Van Dam, K. (2004). Antecedents and consequences of employability orientation. *European Journal of work and organizational psychology*, 13(I), 29-51. Doi: 10.1080/13594320344000237.
- Van der Heijde, C.M., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. Doi: 10.1002/hrm.20119.
- Van Esbroeck, R. (2011), *L'orientamento a scuola*. Firenze: Giunti O.S.
- Venini, L., & Castelli, C. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is-what it is not*. York: Higher Education Academy.

- Yorke, M., & Knight, P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum: Learning & Employability Series 1*. York: The Higher Education Academy.
- Watts, A. (2006). *Career Development Learning and Employability*. Heslington, York: The Higher Education Academy.
- Webb, J., & Chaffer, C. (2016). *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*. *Accounting Education*, 25(4), 349-367. Doi: 10.1080/09639284.2016.1191274.
- Worldwide, J.A. (2009). *Retrospective study report (Alumni)*. CO: JA: Colorado Springs.
- World Economic Forum (2016a), *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva: World Economic Forum.
- World Economic Forum (2016b). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Zollo, I., Pace, E.M., Agrillo, F., Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento formativo per la promozione dell'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28. Doi: 10.19241/lll.v12i27.2.

Riferimenti legislativi

- [1] Decreto Legislativo 15 aprile 2005 n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro*, a norma dell'articolo 4 della Legge del 28 marzo 2003, n. 53.
- [2] Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- [3] Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- [4] Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- [5] Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 150, "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183".
- [6] Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- [7] Decreto Dipartimentale 15 settembre 2015 n. 936
- [8] Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i

percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d) della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

[9] Legge 30 dicembre 2018, n. 145, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.

[10] Decreto Interministeriale 24 maggio 2018, n. 92, Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d) della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

[11] Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774, Linee guida relative ai PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali per l'Orientamento).