

Indice

Introduzione, di *Pierpaolo Limone*

Prima sezione **Lifelong learning e metodi per innovare** **la formazione professionale**

L'impatto degli Atenei con la formazione permanente. Verso nuove professionalità, di *Lucia Martiniello, Nicola Paparella*

Dall'e-learning al *lifelong learning*: la progettazione dell'apprendimento permanente per la formazione e lo sviluppo di competenze scientifiche e ambientali, di *Stefania D'Arpa, Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Pierina Ielpo*

Approcci innovativi per lo sviluppo della formazione professionale: fabbisogni formativi, repertorio figure professionali e valutazione competenze, di *Domenico Morgese, Giovanna Avellis, Marco Di Ciano, Giovanna Circhetta, Vito Covelli, Maurizio Zaccaria*

L'ampliamento della funzione cognitiva della conoscenza: esperienza sperimentale condotta nel settore ambientale a Taranto, di *Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Stefania D'Arpa, Carmine Massarelli, Valeria Ancona, Angelantonio Calabrese, Pierina Ielpo, Cristina Mangia, Domenico Morgese, Marina Tumolo, Ernesto Leanna, Roberto Mauro, Ida Rascio, Barbara Rotella*

Il tutor in una *flipped classroom* universitaria, di *Elisabetta De Marco*

Seconda sezione

Bilancio competenze, orientamento al lavoro e *career advising*: buone pratiche accademiche pugliesi

Orientamento al lavoro e *career management skills*, di *Daniela Dato, Isabella Loiodice*

Il Bilancio di competenze tra orientamento e formazione. Nuovi scenari d'uso, di *Manuela Ladogana*

Professionisti per l'orientamento: il consulente di bilancio delle competenze, di *Francesco Mansolillo*

Il *Career Advising*: nuove opportunità per l'orientamento in università, di *Severo Cardone*

Piattaforme digitali per il bilancio di competenze: una proposta ai fini dell'alternanza scuola-lavoro, di *Maria Grazia Celentano*

Terza sezione

Welfare to work: pratiche sperimentali per la valorizzazione e rappresentazione delle competenze

Career management on the cloud: la gestione della carriera professionale in ambienti digitali, di *Giancarlo Tanucci, Valentina Depergola, Pia Fontana, Antonella Alba Scalera, Alessandra Fersini, Dominga Camardella, Maria Luisa Giancaspro, Amelia Manuti*

La competenza digitale nella formazione strumenti di analisi e approcci valutativi, di *Michele Baldassarre*

Sistemi *credential-based* nell'alta formazione, di *Anna Dipace*

Interventi di Alta Formazione per nuovi profili professionali. L'esperienza del corso EDOC@WORK3.0: *Education and work on cloud*, di *Pierpaolo Limone, Katia Sannicandro*

Introduzione

Il volume costituisce il completamento di un progetto editoriale più ampio, dal quale ha avuto origine il testo pubblicato nella stessa collana e intitolato: *La dimensione Didattica, Tecnologica e Organizzativa. La Costruzione Del Processo Di Innovazione A Scuola* (Pace, Mangione e Limone, 2016). Ci piace pensare ai due testi come a due risorse in continuità, in grado di aprire uno spazio di indagine e di sperimentazione sul contesto scolastico e su quello della formazione professionale, ma soprattutto in grado di attivare il dialogo tra loro.

Nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0¹, finanziato con il Programma Operativo Nazionale Ricerca e Competitività 2007-2013 SMART EDUCATION, le diverse unità di ricerca hanno riservato grande attenzione ai temi dell'innovazione didattica, ma anche a quelli della professionalizzazione, dell'orientamento e dell'*empowerment* quali elementi in grado di avvicinare il mondo scuola a quello del lavoro. Un asse di continuità, quest'ultimo, che si può definire cruciale nell'attuale dibattito sull'educazione permanente. A questa attenzione si aggiunge il consolidamento del dialogo con il territorio e con gli enti di formazione professionale, i quali possono creare sinergie con il mondo accademico per valorizzare alcune esperienze di successo in vista dello sviluppo del sé professionale.

I temi della competenza – declinata nei suoi diversi aspetti – dell'orientamento professionale e delle risorse tecnologiche a supporto dei servizi di

1. Come già indicato nel volume citato (Pace, Mangione e Limone, 2016), il progetto ha coinvolto i seguenti attori: le aziende HP e Olivetti; la società InnovaPuglia impegnata in attività a supporto della programmazione strategica regionale a sostegno della Innovazione Digitale; la società di sviluppo tecnologico Links; le Università Aldo Moro di Bari, di Foggia e del Salento; il Centro di progettazione, design e tecnologie dei materiali (CETMA); L'Agenzia nazionale per le nuove tecnologie, l'energia e lo sviluppo economico sostenibile (ENEA); l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

crescita personale e lavorativa costituiscono il nucleo fondante del volume. Le voci e le prospettive descritte nei saggi che seguono contribuiscono a chiarire un quadro analitico e prospettico rispetto a tali temi, con un'attenzione rivolta alla situazione regionale pugliese e alle iniziative d'avanguardia di più recente costituzione.

L'obiettivo più ampio del testo, inoltre, è quello di accogliere le riflessioni teoretiche, ma anche e soprattutto i risultati delle sperimentazioni condotta nell'ambito del progetto, nonché le esperienze acquisite sui vari temi di indagine dagli attori coinvolti.

Il volume si articola in 3 percorsi di lettura, che saranno di seguito esplicitati:

1. *Lifelong learning e metodi per innovare la formazione professionale.*
2. *Bilancio competenze, orientamento al lavoro e career advising: eccellenze universitarie pugliesi.*
3. *Welfare to work: pratiche sperimentali per la valorizzazione e rappresentazione delle competenze.*

Il primo percorso di lettura dà spazio alle innovazioni metodologiche sostenibili per la formazione continua, autonoma e situata rispetto alle opportunità del territorio.

Nicola Paparella e Lucia Martiniello (Università Telematica Pegaso) aprono il volume con il contributo *L'impatto degli Atenei con la formazione permanente. Verso nuove professionalità.*

Gli Autori sviluppano alcune loro precedenti ricerche riguardanti l'identità e i compiti delle Università all'inizio del terzo Millennio, e collocano la formazione permanente, dal punto di vista degli Atenei, nello snodo fra ricerca scientifica, organizzazione della didattica e promozione delle attività di Terza missione, e dal punto di vista degli Allievi, nell'area di intersezione fra i contesti del formale, del non formale e dell'informale. Se ne ricavano una serie di compiti che, avendo carattere sistemico, strutturale e strategico, coinvolgono tutti gli organi di governo degli Atenei. Vengono comunque a prospettarsi ipotesi di definizione di nuove professionalità. A seguire, Stefania D'Arpa, Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio (IRSA-CNR, Bari) e Pierina Ielpo (ISAC-CNR, Lecce), nel contributo *Dall'e-learning al lifelong learning: la progettazione dell'apprendimento permanente per la formazione e lo sviluppo di competenze scientifiche e ambientali*, propongono una visione diacronica delle trasformazioni metodologiche e didattiche che si sono susseguite a supporto della formazione continua. Focalizzandosi sull'importanza che l'apprendimento permanente ha nello sviluppo professionale, il contributo riporta alcune delle esigenze formative finalizzate allo sviluppo di specifiche competenze ed esamina

le tecnologie, i modelli e i metodi educativi a supporto dell'orientamento e dell'inserimento professionale.

Nel lavoro successivo, Domenico Morgese, Giovanna Avellis, Marco Di Ciano, Giovanna Circhetta, Vito Covelli, Maurizio Zaccaria (InnovaPuglia), con il contributo intitolato *Approcci innovativi per lo sviluppo della formazione professionale: fabbisogni formativi, repertorio figure professionali e valutazione competenze*, intendono descrivere un sistema a sostegno del “Welfare to Work”, già avviato nel processo di innovazione regionale pugliese. Viene presentato un modello di integrazione possibile tra varie risorse e strumenti utili nei percorsi di sviluppo delle competenze e di transizione tra contesti professionali.

L'applicazione di metodi e approcci innovativi viene proposta attraverso la realizzazione dell'esperienza descritta da Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Stefania D'Arpa, Carmine Massarelli, Valeria Ancona, Angelantonio Calabrese (IRSA-CNR, Bari), Pierina Ielpo (ISAC-CNR, Lecce), Cristina Mangia (UniBa), Domenico Morgese, Marina Tumolo, Ernesto Leanna, Roberto Mauro, Ida Rascio, Barbara Rotella (InnovaPuglia). Nel capitolo *L'ampliamento della funzione cognitiva della conoscenza: esperienza sperimentale condotta nel settore ambientale a Taranto*, infatti, l'attività sperimentale di modelli educativi e di tecnologie didattiche innovative viene proposta nell'ambito di uno specifico settore, quello ambientale, nel quale si osserva una sempre più stretta sinergia fra i sistemi di istruzione/formazione e il mondo del lavoro. La sperimentazione realizzata in collaborazione con InnovaPuglia ha previsto il coinvolgimento di giovani laureati in cerca di prima occupazione e di giovani in via di completamento degli studi universitari, rappresentando un'importante occasione formativa e applicativa sulle metodologie implementate nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0.

La manifestazione di una “tensione” di ricerca orientata alla progettazione e alla costruzione di esperienze didattiche innovative dirette alla personalizzazione dell'apprendimento in un'ottica “attiva” e tra pari, invece, viene presentata nel lavoro di Elisabetta De Marco (Università del Salento), dedicato alla figura del *tutor in una flipped classroom universitaria*. In un'esperienza di flipping classroom i docenti, supportati da alcune figure di mediazione, hanno partecipato ad una ristrutturazione della progettazione didattica per competenze al fine di “capovolgere” (flipped) la didattica universitaria anche attraverso l'uso di opportunità *massive* (MOOCs) e *social* (repository, video educativi) in grado di sostenere la costruzione di percorsi autonomi e partecipati.

Il secondo percorso di lettura approfondisce il tema dell'“orientamento” come *processo diacronico-formativo* dall'alto valore trasformativo.

L'idea di orientamento come “progetto”, come “sistema dialogico-relazionale” in cui la comunicazione assume tratti di efficacia e di predittività del successo formativo di una persona emerge dal lavoro di Daniela Dato e Isabella Loiodice (Università di Foggia): *Orientamento al lavoro e career management skills*. Il Laboratorio di Bilancio delle Competenze è luogo fisico e metaforico di confluenza tra una serie di iniziative dedicate all'orientamento formativo e all'orientamento al lavoro in particolare. L'adesione alla rete europea FECBOP (*Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle*) orienta le sperimentazioni di Bilanci individuali e di gruppo, sempre nell'ottica della sinergia tra i momenti di *life construction* e di *career construction*.

Le ragioni teorico-metodologiche evidenziate nel saggio di Daniela Dato e di Isabella Loiodice costituiscono il substrato sul quale si fonda e dal prende linfa la scelta di costruire e di attivare, tra i servizi di orientamento innovativi dell'Università di Foggia, percorsi di Bilancio di competenze in modalità *blended* presentati nel capitolo a cura di Manuela Ladogana (Università di Foggia), *Il Bilancio di competenze tra orientamento e formazione. Nuovi scenari d'uso*. La scelta di investire nella realizzazione di attività di e-guidance può rappresentare un'autentica spinta all'innovazione complessiva dei servizi agli studenti e alla sperimentazione di nuovi percorsi orientativi, integrando e affiancando occasioni di formazione in presenza con Atelier a distanza attraverso la costruzione di moduli con risorse navigabili.

Il lavoro di Francesco Mansolillo (Università di Foggia) *Professionisti per l'orientamento: il consulente di bilancio delle competenze*, a seguire, introduce il delicato tema della “consulenza orientativa” e, nello specifico, la figura del consulente del bilancio di competenze. Il consulente sostiene e accompagna la persona nel percorso di identificazione delle proprie conoscenze, capacità e competenze e nell'elaborazione di nuovi orizzonti di senso entro cui ridefinire il proprio progetto di sviluppo. Il capitolo approfondisce i tratti di tale figura e le competenze tecniche, trasversali ed emotive che ne specificano la funzione prioritaria, ossia quella di supportarlo il soggetto nel processo emancipativo, aiutandolo nella re-interpretazione critica dei propri vissuti e delle proprie esperienze, indispensabile in un'ottica di riprogettazione esistenziale.

Inserito in questa azione di sistema, il *Servizio di career advising* è presentato nel dettaglio nel contributo di Severo Cardone (Università di Foggia). Il lavoro mostra come, grazie all'apporto dei percorsi di ricerca, di formazione e progettazione partecipata, sia possibile portare a sistema le attività d'orientamento attraverso l'implementazione di un servizio permanente di orientamento formativo “personalizzato” in grado di “accompagnare” gli studenti durante l'intero corso di studi nelle decisioni che

dovranno prendere, traducendo attitudini e vocazioni in precise scelte universitarie e in piani di azione utili al raggiungimento di un preciso obiettivo formativo-professionale. Il percorso di *Career advising* universitario, denominato JOB DESIGN, è stato pensato come un percorso orientativo con caratteristiche fortemente laboratoriali, trasversale ai tradizionali insegnamenti universitari, in grado di “mettere a sistema”, anche attraverso il supporto di un ambiente digitale di comunicazione e di apprendimento, una molteplicità di attività e servizi di orientamento (colloqui individuali, atelier di gruppo, azioni di *networking*, testimonianze a lezione, servizi di *placement*, ecc.), normalmente fruibili singolarmente ed esclusivamente in “presenza” attraverso la partecipazione facoltativa ai percorsi di bilancio di competenze o ai cicli di atelier *Self-marketing* organizzati periodicamente dal Laboratorio di bilancio di competenze dell’Università di Foggia.

In linea con le potenzialità del digitale, il lavoro di Maria Grazia Celenzano *Piattaforme digitali per il bilancio di competenze: una proposta ai fini dell’alternanza scuola-lavoro*, ci aiuta a focalizzare l’attenzione su un caso concreto, quello degli Istituti Tecnici e Professionali. La ricerca condotta nell’ambito del progetto EDOC@WORK3.0 ha dapprima focalizzato l’attenzione sull’analisi di 13 piattaforme on line, di cui 9 italiane, 2 francesi, 2 inglesi, per poi risalire alle indicazioni per lo sviluppo di un sistema basato sull’integrazione di strumenti per il portfolio delle esperienze, strumenti riflessivi per l’autovalutazione delle competenze strategiche di empowerment, e strumenti per l’interazione diretta con il counselor. Un ambiente di bilancio delle competenze potenziato dalla componente digitale può accompagnare il soggetto in un percorso di consapevolezza e di sviluppo per la elaborazione/aggiornamento del proprio progetto formativo/professionale in un’ottica di *Life Long Learning*.

Il terzo di percorso di lettura ci porta ad una riflessione più ampia legata alla necessità di sviluppare modelli e strategie innovative per la ricognizione e la valutazione di competenze strategiche rispetto alle richieste del mercato del lavoro e delle professioni per facilitare empowerment ed employment.

In questa riflessione si inserisce il contributo di Giancarlo Tanucci, Valentina Depergola, Pia Fontana, Antonella Alba Scalera e Alessandra Fersini, Dominga Camardella, Maria Luisa Giancaspro e Amelia Manuti (Università di Bari Aldo Moro) *Career management on the cloud: la gestione della carriera professionale in ambienti digitali*. Recuperando un vivace dibattito che mette in discussione non solo il concetto di carriera, ma anche e soprattutto le funzioni e i processi di Career counseling e Career development, gli autori affermano come il cambiamento del lavoro e dei percorsi di carriera abbia focalizzato l’attenzione degli individui sui processi di Self Career de-

velopment e Self Career Management (Arthur, Rousseau, 1996) determinando una maggiore responsabilizzazione rispetto al proprio progetto professionale e personale (Hall, 1986) in termini di maggiori livelli di responsabilità, autonomia decisionale, auto-apprendimento e indipendenza (Baruch, 2006). Questo richiede un riassetto di ambienti e supporti per il self-career development management: in questo caso le potenzialità offerte da piattaforme gestibili on the cloud consentono di trattare una mole di informazioni eterogenee che vanno dall'auto-valutazione, all'etero-valutazione, dalle diverse forme di accountability, alle modalità "diacroniche" di assessment, ecc. che consentono di valorizzare il capitale umano disponibile e di pianificare e gestire i percorsi di sviluppo e di carriera auspicabili.

La sezione prosegue con il contributo di Michele Baldassarre, dedicata alla *competenza digitale nella formazione*, il quale ne declina strumenti di analisi e approcci valutativi. Tale competenza viene analizzata nella sua accezione di set complesso di abilità e nella sua specifica declinazione per il mondo della formazione.

A seguire, in maniera strettamente interrelata, la definizione dei sistemi *credential-based* nell'alta formazione a cura di Anna Dipace. Il moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento tanto nei luoghi formali quanto in quelli informali e non formali, i numerosi canali di accesso alla formazione e all'informazione e il crescente interesse per i processi di lifelong learning, dimostrano l'importanza e la necessità di riflettere sulle conoscenze e competenze pregresse. Un sistema formativo che utilizza i *digital badge* rappresenta una possibilità per gli studenti di rendere visibili i traguardi formativi raggiunti in contesti sia formali che non formali e si configura come strumento di "credentialing" in grado di fornire l'evidenza di competenze professionali diversificate.

A chiudere il volume, il contributo dedicato agli interventi di Alta Formazione per nuovi profili interdisciplinari e all'esperienza del corso EDOC@WORK3.0: *Education and work on cloud* a cura di Pierpaolo Limone e Katia Sannicandro. Gli autori descrivono brevemente i mutamenti del mercato del lavoro italiano, la discrepanza fra sistema produttivo e sistema professionale, i processi di revisione dei profili professionali esistenti nell'attuale scenario.

Da qui l'importanza di potenziare le modalità di accesso a percorsi di alta formazione, per agire sugli elementi di criticità indicati – disallineamento tra domanda e offerta di competenze, qualità degli apprendimenti, *brain drain* – che si associano inevitabilmente a bassi livelli di competitività dei giovani laureati italiani. Il contributo presenta l'esperienza del percorso di alta formazione Education work on the cloud per la formazione di un Esperto di modelli educativi, contenuti e formati per la Smart Education. Il percorso formativo si è posto l'obiettivo di favorire "l'adozione di

misure a sostegno di pari opportunità educative e occupazionali, in termini sia sociali sia di genere” (XVII Rapporto ALMALAUREA, 2015, p. 1).

I contributi ospitati nel volume, dunque, offrono un quadro ricco di riflessioni, di esperienze e di proposte in grado di creare una connessione tra educazione e mondo del lavoro. Tali azioni, ben oltre le attività già realizzate durante il percorso sperimentale qui descritto, aprono a future e fruttuose collaborazioni interdisciplinari che giovano al territorio, non soltanto alla comunità scientifica in cui nascono.

Pierpaolo Limone

Prima sezione

Lifelong learning e metodi per innovare la formazione professionale

L'impatto degli Atenei con la formazione permanente. Verso nuove professionalità

di Lucia Martiniello*, Nicola Paparella**

Omnia omnibus omnino

*Omnia omnibus omnino*¹ era il messaggio di Giovanni Amos Comenio, un criterio regolativo, un ideale, un traguardo verso cui tendere. Ma non ci volle molto, fra il XIX e il XXX, a trasformarlo in un mito, capace di attrarre e forse anche di entusiasmare, senza però imprimere spinte efficacemente trasformative. Il più delle volte l'ostacolo sembrò ideologico, legato alla stratificazione delle classi sociali; ma di fatto era principalmente tecnico; anzi, culturale: l'idea di una educazione che potesse spingersi nel tempo appariva disarmante. Sì, certo, si doveva pur prendere atto che la persona non smette mai di imparare; ma questo non poteva che essere affar suo, non del gruppo sociale: il "per sempre" andava bene se riferito alla persona stessa, non al compito di istruire e di educare, e men che meno alla responsabilità degli organismi pubblici...

Ci volle lo shock della prima guerra mondiale e quello, ancor più pesante, del secondo conflitto a far ripensare molte cose. Nel Regno Unito, già nel 1919, il Ministero della Ricostruzione dichiarava in un suo *Rapporto* che intervenire sulla *educazione permanente* significava, al tempo stesso, dare una risposta ad una *necessità nazionale* e soddisfare un *aspetto*

* [Orcid.org/0000-0002-5194-6061](https://orcid.org/0000-0002-5194-6061), prof. aggregato M-Ped/04. Università Telematica Pegaso.

** [Orcid.org/0000-0003-3095-1184](https://orcid.org/0000-0003-3095-1184), prof. straordinario M-Ped/03. Università Telematica Pegaso.

I due Autori hanno condiviso l'impianto, la progettazione e la realizzazione del saggio. La responsabilità della stesura viene assunta, per la prima metà, da Nicola Paparella e per la seconda metà da Lucia Martiniello.

1. "Tutto, a tutti, totalmente"; con questo titolo si apre la *Pampaedia* (1659), di J.A. Comenius. La si può leggere nella versione di Pasquale Cammarota del 1969 e nuovamente pubblicata da Armando nel 1993.

inalienabile dei diritti di un cittadino (Parkyn, 1973; Dave, N. Stiemering, 1973), e negli anni Sessanta, in molti ambienti dell'intera Europa, l'idea che le opportunità di educazione degli adulti dovessero essere, insieme, "accessibili a tutti e permanenti" era ormai un'acquisizione comune.

Educazione permanente e comunità educante furono obiettivi individuati pressoché congiuntamente e coltivati in parallelo anche se predominava il riferimento ai primi livelli dell'alfabetizzazione o ai primi traguardi della formazione professionale. La questione, tuttavia, coinvolgeva gli Atenei soltanto in quanto centri di analisi sociologica (Cesareo, 1972 e 1976), psicologica e pedagogica (Mencarelli, 1964), non anche come possibili soggetti attivi e propositivi. Questo arriverà soltanto più tardi e fra qualche iniziale ambiguità (Demetrio, 1997 e Angori, 2003).

Il discorso sulla educazione permanente, per lungo tempo, trovò motivi di attenzione (e quindi anche ragioni di approfondimento e di sviluppo) quasi soltanto nell'ambito delle attività che si mettono in atto per l'educazione degli adulti e in particolar modo per gli adulti bisognosi di completare il loro percorso formativo di base. Alla lunga questa specificità ha tolto mordente all'iniziale forza ideale dell'enunciato che mirava ad una validità ben più ampia.

Non si trattò soltanto di un restringimento del campo d'azione, ma anche di una condensazione dell'interesse. Non è stato difficile, conseguentemente (ed ancor oggi non è difficile), considerare la educazione permanente importante, sì, ma come può esserlo ogni aspetto della vitalità degli organismi di formazione, come può esserlo qualsiasi esigenza di tipo funzionale o anche qualsiasi criticità di tipo congiunturale.

Non si è capito che quell'ideale appena specificato da Comenio ed oggi ripreso ed aggiornato dalla espressione onnicomprensiva di *formazione permanente* è un connotato strutturale del compito educativo.

Non si tratta di una specificazione, non si tratta di un aspetto fra i tanti, né di una specializzazione dell'iniziativa, ma si tratta di uno dei suoi costitutivi modi di funzionare. In altri termini: il compito educativo o si declina come educazione permanente o smarrisce la sua identità e, parallelamente, gli istituti di formazione, o si costituiscono come organismi capaci di farsi carico della formazione permanente o non sono quel che dicono di essere.

Connotato strutturale

Tornano in mente le parole di M. Mencarelli che cinquant'anni fa chiedeva che all'*educazione permanente* fossero assicurati i caratteri di «a) *educazione totale*, per il rispetto dovuto ad ogni essere umano; b) *educa-*

zione integrale, per la necessità di cogliere l'unità dell'essenza umana; c) *educazione alla critica*, per educare al progresso commisurato sul valore della persona; d) *educazione alla sintesi operativa*, per educare alla originalità; e) *educazione al dialogo*, per educare alla tolleranza sollecitata da una concezione pluralista» (Mencarelli 1964, pp. 53-54).

A questi richiami giova riandare quando si vuol individuare una qualche "filosofia dell'educazione permanente" e, quindi, anche un orizzonte teorico capace di fondare e di orientare il senso stesso della formazione permanente.

Se allora rileggiamo un documento ufficiale, pubblicato, in anni a noi più vicini (il 30 ottobre 2000), dalla Commissione Europea, il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (vedi MIUR), ci torna più facile capirne il rilievo e scoprirne l'affinità con la nostra migliore tradizione pedagogica.

In quel documento si afferma che l'educazione permanente è importante rispetto al compito di:

- costruire una società che offra a tutti le stesse opportunità;
- sollecitare tutti i cittadini a cooperare sempre più attivamente nelle dinamiche della vita pubblica (sociale, economica e politica);
- elevare il livello degli studi e delle qualifiche in tutti i settori, garantendo un'offerta di qualità e la capacità di adattarsi ai cambiamenti sociali.

Sono sei i punti centrali del memorandum, che il documento individua come "messaggi chiave". Possiamo così sintetizzarli:

- a) *Nuove competenze di base per tutti*, tali da consentire a tutti e a ciascuno di possedere e di esercitare le competenze necessarie per poter partecipare attivamente alla vita della società.
- b) *Maggiori investimenti nelle risorse umane*, tenendo presente che le risorse umane sono la maggiore risorsa per la società e per le sue organizzazioni.
- c) *Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento*. Occorre sviluppare nuovi contesti di insegnamento e di apprendimento e, congiuntamente, metodi efficaci per garantire l'istruzione e la formazione lungo l'intero arco della vita.
- d) *Valutazione dei risultati dell'apprendimento*: Devono essere migliorati i sistemi di valutazione tenendo anche conto della partecipazione e dei risultati delle azioni della formazione, ivi compresi quelli ottenuti nell'apprendimento non formale e informale.
- e) *Rivedere il tema dell'orientamento*, garantendo a tutti i cittadini un facile accesso ai sistemi di orientamento e formazione.

f) *Un apprendimento sempre più vicino a casa.* Occorre progettare percorsi di formazione permanente mantenendosi il più possibile vicini agli utenti.

Non si tratta allora di un compito aggiuntivo o di una iniziativa collaterale, una di quelle incombenze che possono anche essere evitate o affidate alla premura di qualche solerte (ma solitario) operatore, ma di qualcosa che ha carattere strategico e riguarda la *mission* stessa delle organizzazioni di formazione. Le quali, invece, hanno spesso reagito al *Memorandum* con pigrizia o senza continuità o con rassegnata adesione, meramente formale. E questo principalmente negli Atenei.

La formazione permanente negli Atenei

È davvero sorprendente: l'idea di *formazione permanente* nasce nei centri di ricerca delle Università, informa di sé molte istituzioni – a livello nazionale e sovranazionale – e però tarda a incidere profondamente all'interno degli Atenei.

Sinora per la formazione permanente si è fatto molto poco nelle Università.

Da qualche parte si è provveduto a nominare un Delegato del Rettore con compiti non proprio coerenti con quanto qui si ipotizza. A volte si è formalmente precisato che la etichetta “formazione permanente” serve a raccogliere e designare i corsi di formazione e aggiornamento di profilo extra curriculare, altre volte ci si è spinti verso il placement e i rapporti con gli ordini professionali o, più semplicemente verso il coordinamento organizzativo dei convegni voluti dall'Ateneo.

Qualche volta ci si è preoccupati di istituire, nelle Università, un apposito ufficio. E basterebbe a vederne l'organico, per capire che si tratta di iniziativa, certamente, lodevole, ma marginale.

Qualche volta ancora (ed è il caso più diffuso in Italia) si è trattato, non di lavorare alla formazione permanente *delle* Università, ma di allestire un *provider* per iniziative volute dall'esterno (come nel caso dell'Educazione Continua in Medicina).

E, qua o là, non son mancati neppure i commenti (o i provvedimenti) di segno opposto a quanto richiesto dal *Memorandum* della Commissione Europea. Così è accaduto, ad esempio, a margine di certe polemiche riguardanti la formazione a distanza, per la quale si può discutere per quanto si voglia, purché si ricordi *almeno* il sesto dei sei messaggi chiave della Commissione (*Un apprendimento sempre più vicino a casa*).

Soprattutto è mancata la *proiezione strategica* della formazione permanente. L'idea che trattandosi di elemento paradigmatico, di contenuto strut-

turale, di connotato essenziale, la formazione permanente (inclusiva degli apprendimenti informali e non formali) dovesse scardinare e ricomporre in profili del tutto nuovi l'intero ventaglio dell'offerta formativa degli Atenei è sostanzialmente assente.

E spiace che neppure nella fase più acuta della recente crisi finanziaria, non si sia colta l'occasione per inventare un nuovo percorso. La crescita, quella vera, non viene mai da un accrescimento di tipo lineare, da calcolare con il numero degli iscritti o con i dati delle Schede SUA. Oltre tutto, anche questo tipo di aumento non c'è stato, perché, soprattutto nel nostro Paese, si è stati più bravi a chiudere Corsi di Laurea che ad inventare nuovi percorsi formativi.

Non si è capito che, al contrario di come ci si è mossi, sarebbe stato utile mettere in campo le migliori risorse progettuali, perché, soprattutto in una fase di crisi, occorre osare, correre incontro al futuro, saper inventare linee di sviluppo, cercare nuovi traguardi, mantenendo sicuramente i piedi per terra, ma avendo lo sguardo puntato verso l'alto (Iervolino, 2016).

L'intero rilancio dell'economia, in Italia e in Europa, dipende dalla gittata dello sguardo progettuale: se non si va oltre l'ostacolo, verso l'orizzonte, lavorando perché quel percorso diventi da subito possibile, non si esce dal rischio della recessione né si esce dal pantano delle ruminazioni e delle iniziative sempre eguali a sé medesime.

E non si lavora per lo sviluppo delle Università.

La formazione permanente non è un'area ausiliare da utilizzare per il prelievo di risorse aggiuntive rispetto ai bisogni del campo istituzionale; e non è neppure una sezione specifica del panorama istituzionale dell'Ateneo, perché invece essa attraversa l'intero bacino di utenza e, al tempo stesso, l'intero ventaglio dell'offerta formativa.

La formazione permanente è una caratteristica dei *topoi* universitari, non uno di essi. È un polo di attenzione condiviso, interno all'iniziativa accademica, non un capitolo della proposta formativa. È una categoria dell'agire didattico, non un momento dell'esperienza o un segmento della programmazione.

Per queste ragioni la formazione permanente richiede, promuove e suppone una sistematica destrutturazione tanto dell'insegnamento quanto dell'apprendimento ed una successiva loro ristrutturazione strategica.

Riprendendo discorsi già altre volte affrontati, vale la pena ribadire che, soprattutto oggi, «in una società nella quale le conoscenze sono in continua evoluzione, mentre la tecnologia diventa obsoleta nel breve volgere del giorno e le esigenze di riqualificazione si moltiplicano a ritmi incalzanti, impegnando un po' tutti i settori, gli ambienti e i livelli, anche quelli che una volta si dicevano d'eccellenza, pensare ancora ai saperi minimi, o ad un fascio di competenze di base, sia pure trasversali, e non invece alle ri-

sorse interiori della persona, può diventare operazione perdente» (Paparella, 2012, p. 158).

È proprio là che si radica qualsiasi discorso sulla formazione permanente. Là dove si riesce a rappresentare l'uomo nella sua complessità e si riesce nel difficile compito di una analisi totale, globale, della sua identità, senza tralasciarne alcun risvolto fondamentale. Perché è proprio all'interno di quel nucleo essenziale che torna a manifestarsi quell'esigenza di "integrazione riflessiva dei diversi saperi concernenti l'essere umano" richiamata, nel 2001, da E. Morin.

All'incrocio fra il formale, il non formale e l'informale

Abbiamo spesso confuso e scambiato la linearità continua del corpus scientifico (di una qualsiasi scienza) con la discontinuità differenziale del processo di costruzione del sapere e, ancor più, del processo di investigazione e di ricerca.

Sia nella esperienza quotidiana del bambino, sia nell'accumulo di saggezza che viene da anni di lavoro, tanto nell'osservazione guidata che si realizza nel laboratorio scientifico quanto nelle manovre esplorative, anche quelle di un viaggiatore curioso ed attento, sempre la conoscenza si avvale di apparati diversi e continui dove il valore aggiunto più consistente deriva sempre dagli occhi e dalla mente del soggetto che compie l'esperienza ed attiva quella "integrazione riflessiva" di cui parlava E. Morin.

E se nei contesti formali (di insegnamento e di apprendimento) predominano la sistemazione ordinata delle informazioni, la regolarità delle procedure e la predisposizione di corretti apparati di verifica, nei contesti informali e, molto di più, nei contesti non formali c'è uno straordinario accostamento e quasi un sovrapporsi del sapere, del potere e del volere, che non sono tre livelli o tre momenti successivi, ma *tre condizioni compresenti che conferiscono rilievo personale all'apprendimento* (Paparella, 1998).

Oltre tutto anche nella costruzione del sapere scientifico il percorso investigativo non corrisponde mai – punto a punto – con quello che poi sarà il rapporto scientifico da utilizzare come comunicazione per la comunità scientifica e quindi come tassello da aggiungere al corpus complessivo della scienza di riferimento. E l'investigazione si avvale sicuramente degli strumenti collaudati del metodo e delle regole, anch'esse collaudate delle procedure d'indagine, ma la strategia complessiva risente molto di fattori come l'intuito, l'immaginazione, la capacità di estrapolare, il pensiero abduktivo...

Se, allora, attraverso le scelte didattiche mettiamo insieme – in dialogo, in sinergia – i campi del formale, dell'informale e del non formale (Papa-

rella, 2012) o se attraverso le due congiunte operazioni accademiche del riconoscimento dei crediti formativi e della valorizzazione curricolare delle esperienze professionali dell'allievo conferiamo rilievo formativo all'universo dei saperi dello studente universitario non facciamo altro che incoraggiare la totalità dei saperi e delle strade che si possono perseguire per acquisirli e valorizzarli.

È questo il nodo essenziale della formazione permanente: dare strumenti di integrazione riflessiva a vantaggio di ogni apporto conoscitivo.

Questo compito non può che essere centrale ed essenziale e meritevole d'esser declinato in ogni contesto dell'agire accademico.

Non si tratta di fermarsi al riconoscimento dei crediti formativi connessi a precedenti percorsi di studio o competenze acquisite a previe esperienze professionali, come si è cominciato a fare a seguito del cosiddetto Processo di Bologna nel 1999, ma di agire ben più in profondità per ridisegnare l'intera offerta formativa, le modalità di partecipazione alle esperienze didattiche che vengono proposte e alla stessa articolazione del percorso didattico. E tutto questo, nella prospettiva dei Corsi ufficiali, in prima istanza e poi anche delle attività accessorie come possono essere i corsi di aggiornamento, di qualificazione e simili.

I punti nodali

L'attività di formazione permanente trova conseguentemente, i suoi principali punti di snodo in una serie di attività specifiche, che qui cercheremo di enucleare. Per ciascuna di esse vale rivendicare – è appena il caso di ricordarlo – un decisivo carattere sistemico e quindi c'è da ipotizzare una interferenza “sistemica” fra ciascuno di questi “punti nodali” che non sono segmenti disposti linearmente, uno accanto all'altro, ma appunto *snodi*, incroci funzionali dove ogni discorso sulla formazione accademica trova, ad un tempo, origine e compimento.

a) Le finalità dei Corsi di studio

Se il *luogo* della integrazione riflessiva è la persona stessa e, quindi, la sua disponibilità a interrogarsi, a dar senso all'esperienza, a conferire unità ed ordine alle proprie conoscenze, è anche vero che tutto questo deve poter trovare un naturale *pendant* nell'offerta formativa e quindi, nel caso dell'esperienza accademica, nella stessa intelaiatura del Corso di studio. E questo in un duplice significato: nel senso che va tenuto nel massimo conto l'impianto tabellato dei Corsi di studio e il rilievo che hanno le finalità ufficialmente e formalmente riportate prima dell'elenco delle discipline con il relativo peso in crediti formativi, e poi anche nel senso che quelle finali-

tà debbono poter emergere dal piano di studio personale, al netto dei crediti riconosciuti, come meglio si preciserà subito dopo.

È importante il richiamo alle finalità riportate nelle tabelle ministeriali. Ad esse va piegato l'intero impianto didattico, la distribuzione dei pesi, la selezione dei contenuti, la modulazione delle lezioni e gli stessi criteri di valutazione (Bonetta, 2001).

Questo passaggio è essenziale e richiede una vigilanza critica e l'esercizio proattivo dell'autorità accademica, tenendo conto che una eventuale omissione o una sottovalutazione dell'onere suonerebbero come motivo di autocensura ben più forte e più significativo di qualsivoglia altra verifica esterna.

Su questo fronte, il carattere *permanente* della formazione è affidato alle operazioni che si mettono in atto e alle iniziative che si assumono allo scopo di radicare le prescritte finalità sulla esperienza passata e sui bisogni conoscitivi del soggetto in formazione, di proiettarle contestualmente verso l'esterno e verso il futuro.

Sulle medesime finalità poggia anche il *posizionamento* culturale e professionale, il cosiddetto *placement*, in riferimento sia all'avvio del percorso accademico che alla sua conclusione.

b) Crediti e debiti formativi

È incredibile come il linguaggio condizioni la cultura. Accade tante volte che il costume linguistico finisca con l'imporre silenzi, preferenze, opzioni, esclusioni e forse persino travisamenti.

Qualcosa del genere è accaduto e sta accadendo nelle Università a proposito della nozione di *credito formativo*. Se ne parla ignorando pressoché totalmente il riscontro oppositivo, ovvero il *debito* (formativo). E se ne parla come se si dovesse trattare di credito *didattico*, come si preferisce dire nella gran parte dei Paesi d'Europa.

E però, se in Italia si è voluto qualificare – ed ancora oggi si dice – *formativo* e non *didattico*, è evidente che lo si fa per qualche ragione.

In buona sostanza si direbbe credito didattico se volessimo centrare l'attenzione sulle conoscenze acquisite in contesti formali e quindi frequentando un insegnamento disciplinare da cui vengono a germinare compiti formali di studio e, quindi, apprendimenti facilmente individuabili e verificabili. E, invece, diciamo credito formativo perché ci riferiamo al complesso delle abilità, delle conoscenze e delle competenze acquisite anche attraverso esperienze pratiche di attività di lavoro; non necessariamente di tipo professionale, ma anche di ricerca, di studio personale, di volontariato, di viaggio di lavoro e, più in generale, di occasioni dove l'imparare è strettamente connesso al fare (Martiniello, 2014).

Insieme a questa pur decisiva questione, giova tener presente la stretta relazione che si pone fra il credito e il suo contrario: il debito, e come l'uno

e l'altro non sia da considerare in riferimento al posizionamento specifico dello studente e quindi all'intero di una relazione che include tanto le esperienze vantate dall'interessato quanto le finalità del Corso di studio.

E qui è subito evidente la funzione manageriale del coordinamento didattico del Corso (o dei Corsi) di studio, che richiede – evidentemente – l'esercizio della decisione e della scelta. Si tratta di selezionare gli obiettivi, individuare gli impianti curriculari più consoni, organizzare luoghi, contenuti, procedure, tempi e quant'altro sia funzionale al percorso individuale verso le finalità (che hanno carattere prescrittivo). Da tutto questo viene la quantificazione, non tanti dei crediti riconosciuti, quanto dei debiti assegnati.

Per esemplificare, se teniamo ben presente la relazione fra competenze e finalità, può accadere che a due studenti che vantano (o vanterebbero) un medesimo motivo di credito, possano essere riconosciuti debiti distinti e diversi, scegliendo fra quelli che meglio consentono, nello specifico, il perseguimento delle finalità tabellate.

Va prestata molta attenzione alla nozione di debito formativo, che non si determina per sottrazione, in termini quantitativi e lineari, ma per comprensione, in termini qualitativi e sostanziali, secondo procedure che includono la considerazione di percorsi che possano servire a coronare, a chiudere, a completare percorsi che sono stati avviati ma non completati.

In questa logica va anche posto il problema della cosiddetta obsolescenza delle conoscenze che evidentemente trova mitigazione là dove il trascorrere del tempo è stato accompagnato da un esercizio – anche soltanto pratico – dei contenuti esposti al rischio della obsolescenza.

In ogni caso, se ci si spinge al di là del dato definitorio e si guarda al funzionamento della competenza si vengono a manifestare diverse distinte prospettive d'analisi da cui discendono diversi modi d'agire (Paparella, Iervolino, 2013), non sempre coerenti con l'ipotesi di mantenere una stretta interdipendenza fra momento formativo ed espressione effettuale della professionalità, come invece ci sembra di dover postulare in questa sede.

c) Tirocinio come esperienza di sé

Strettamente correlato alle questioni riguardanti la formazione permanente è la configurazione concettuale del tirocinio e la conseguente modulazione dei servizi e delle attività che vengono attivati per questo scopo.

Il tirocinio non è una sorta di apprendistato, né una fase di avviamento al lavoro, anche se può essere una interessante occasione (da non sciupare) per farsi conoscere all'intero dei settori professionali di riferimento.

A noi piace pensare al tirocinio come ad un segmento della formazione durante il quale ci si mette alla prova. In un certo senso si fa esperienza di sé medesimo e, quindi, si prende atto della eventuale distanza critica

che separa da un certo personale obiettivo di completamento delle proprie competenze.

Se così dev'essere, il monitoraggio delle attività di tirocinio va compiuto con metodiche apposite e con un fitto intreccio dialogico che faccia da ponte fra gli apparati universitari, quelli del luogo di svolgimento del tirocinio e i più ampi bisogni di conoscenza del gruppo sociale di riferimento.

d) Ricerca scientifica e professioni in dialogo. Occasioni di ricerca-azione

La formazione permanente richiede permanenti strumenti di incontro fra i settori della ricerca scientifica e quelli dell'operare professionale. Non bastano gli incontri e gli scambi di opinione, ancorché ben programmati e ordinati, scanditi nel tempo. Un salto di qualità ci può essere quando dall'una e dall'altra parte c'è una effettiva disponibilità a condividere strumenti e logiche operative che sono proprie di ciascuno. Questo significa che i centri di ricerca dell'Università debbono poter trovare e proporre iniziative di indagine scientifica da condurre congiuntamente, e, magari, anche con il coinvolgimento degli allievi.

Una metodologia molto utile, a questo riguardo, può essere la ricerca-azione (Paparella, 1999) che, giova sottolinearlo, è sicuramente protesa alla acquisizione di conoscenza scientifica e, però, determina, congiuntamente, un efficace cambiamento nei comportamenti presenti nel campo d'indagine, con esiti che si collocano sia sul versante dell'invenzione che su quello della innovazione e dello sviluppo.

e) Specializzazioni, richiami, aggiornamento

La partecipazione diretta a programmi condivisi di ricerca e di ricerca-azione è sicuramente il più qualificato e più efficace strumento di aggiornamento.

Ad esso possono aggiungersi momenti formali meno complessi e comunque più diretti ed ugualmente capaci di indurre risultati interessanti.

L'attuale vivace dibattito riguardante la cosiddetta Terza Missione (Paparella in Formica, 2014) aiuta moltissimo in questa direzione.

Quel che qui merita d'esser ricordato (e raccomandato) è il raccordo funzionale che si deve sempre porre fra il laboratorio di ricerca, le domande formative provenienti dal mondo delle professioni e i bisogni di conoscenza del gruppo sociale di riferimento. C'è una *funzione di ascolto del sociale* cui non ci si può sottrarre. A volte persino l'universo delle professioni non si accorge del volume di domande inesprese che serpeggiano nella società civile. Saper cogliere questi bisogni e sapervi corrispondere è sicuramente un lavoro meritorio dal punto di vista culturale e sotto il profilo dell'emancipazione sociale; ed è pure una grande spinta verso la crescita e lo sviluppo, senza dire che qualche volta può essere persino il punto d'avvio verso la scoperta di nuovi campi per la ricerca scientifica.

f) *Professioni regolamentate e professioni autoregolamentate*

Una vasta area di lavoro nell'ambito della formazione permanente coinvolge l'orizzonte variegato delle professioni regolamentate e di quelle auto-disciplinate.

Le prime, quelle che trovano regola e disciplina in assetti associativi dettati dalla legge, includono oggi, nei loro statuti, la prescrizione dell'aggiornamento professionale, solitamente quantificato in crediti formativi. Le altre, quelle che la legge lascia all'autoregolamentazione e le molte che dispongono soltanto di riferimenti associativi ben poco cogenti, esprimono anch'esse, con apprezzabile convinzione e con livelli di condivisione per nulla trascurabili, istanze di crescita legate alla formazione e all'aggiornamento (Paparella Iervolino, 2013).

Si tratta di un campo di lavoro ampio e differenziato, che richiederebbe, da parte delle Università, risposte e proposte puntuali, efficaci e comunque strettamente correlate con gli esiti della ricerca scientifica e con lo sviluppo del lavoro didattico.

In questo ambito è sicuramente da apprezzare la creazione, all'interno degli Atenei, di alcuni provider, ovvero di alcuni servizi ufficiali di proposta, coordinamento e diffusione di attività di aggiornamento e di formazione continua, i quali tuttavia, agiscono in termini di mediazione rispetto ad Enti terzi cui spetta, di fatto, l'onere primario di progettazione della formazione e di determinazione delle sue finalità. In questi casi, l'Università svolge una apprezzabile funzione di servizio (come accade, ad esempio, nell'ambito della Educazione Continua in Medicina), ma non sempre pone in evidenza la specificità del suo ruolo e quindi anche la puntuale attuazione degli orientamenti che si ritrovano nel *Memorandum* della Commissione Europea, di cui abbiamo discusso precedentemente.

g) *Terza missione*

L'attuale recente dibattito riguardante la cosiddetta Terza missione aiuta sicuramente a capire il senso di marcia, le sinergie possibili, le criticità da controllare, gli esiti positivi da implementare e da diffondere e i risultati da apprezzare in tutti quei casi in cui la ricerca scientifica e la didattica si aprono e si collegano ai contesti ambientali. E, quindi, aiuta anche a «trovare la giusta collocazione e la giusta dimensione per ogni progetto, in una prospettiva che parte sempre dalla considerazione che l'università vuol essere comunità di studio, di apprendimento e di lavoro sociale, affidata ai docenti, agli studenti, ai collaboratori interni e ai gruppi sociali, alle organizzazioni e ai luoghi della elaborazione culturale e della convivenza sociale» (Paparella 2014, p. 36).

Possiamo qui aggiungere che l'area della terza missione e quella della formazione permanente si sovrappongono per ampi tratti, nel senso che per

la gran parte sono popolate da iniziative che possono essere rubricate tanto come attività di Terza missione quanto come Formazione permanente.

Verso nuove professionalità

In definitiva la formazione permanente si caratterizza per una serie di compiti che si connotano per il loro *carattere sistemico*, per l'*identità strutturale* e per un insieme di *parametri* ufficialmente richiamati dal citato Memorandum della Commissione europea e, quindi, si tratta di compiti essenziali, che coinvolgono direttamente il management accademico, e da questo non possono essere elusi.

Ci possono essere una o più forme di deleghe, ma da esercitare nel dialogo costruttivo interno ai massimi organi di gestione (Senato accademico, Consiglio di amministrazione, Consigli dei Corsi di studio, Presidio di qualità, Nucleo di valutazione). E comunque, trattandosi di deleghe, è evidente che non diminuiscono la responsabilità decisionale che rimane tutta degli organi che abbiamo appena richiamato e in capo a coloro che sono chiamati a formare la volontà dell'organo medesimo.

L'esercizio di quella responsabilità e l'esercizio della delega non escludono, comunque, che si possa invocare la contestuale attività di uffici tecnici, di consulenti, di operatori specializzati cui affidare la raccolta delle informazioni, la progettazione esecutiva di iniziative, lo studio e la simulazione di possibili scenari evolutivi, il monitoraggio dei risultati, la documentazione di tutto quel che si fa, la valutazione, la verifica e il controllo dei risultati e quant'altro possa conferire efficienza ed efficacia alle iniziative di formazione permanente.

In particolare, per le ragioni sopra esposte, noi pensiamo, almeno, alle seguenti quattro possibili funzioni:

- a) una funzione di governo dell'*agire organizzativo* con il compito di provvedere al monitoraggio istituzionale, alla produzione di regolamenti, piani generali di proposta, linee di indirizzo, cronoprogrammi di azioni valutative di sistema e soprattutto linee guida per il raccordo funzionale fra gli organi del sistema accademico.
- b) Una funzione di governo dell'*agire didattico*, con il compito di disciplinare il lavoro di progettazione dei piani di studio ufficiali, di organizzare e governare le operazioni riguardanti il debito formativo, intervenendo anche nel monitoraggio della qualità della didattica e nella revisione funzionale dei servizi di orientamento e di ri-orientamento.
- c) Una funzione di ascolto dei bisogni conoscitivi dei gruppi sociali di riferimento, congiuntamente al monitoraggio dei servizi di terza missione.

d) Una funzione di studio, di proposta e di organizzazione in dialogo con il mondo delle professioni.

In ciascuno di questi ambiti e per ciascuno di questi nuclei operativi, c'è bisogno di investire risorse umane motivate, professionalità capaci di cercare e coltivare nuove competenze, operatori che sappiano servire il profilo e l'identità nuova che l'Università del Terzo Millennio, faticosamente, sta cercando di costruire e consolidare.

Bibliografia

- Alberici A., Orefice P. (2016), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta: profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Angori S. (2001), "Educazione permanente: un'espressione superata?", *Prospettiva EP*, 3.
- Angori S. (2003), "Educazione permanente: quali prospettive?", *Prospettiva EP*, 4.
- Bonetta G. (2001), *La bussola universitaria*, Armando, Roma.
- Cesareo V. (1972), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano.
- Cesareo V. (1976), *Sociologia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Comenius J.A. (1659), *Pampaedia*, versione di Cammarota P. (1969), Armando, Roma.
- Dave R.H., Stiemerling N. (a cura di) (1973), *Lifelong education and the school: Abstracts and bibliography*, Unesco Institute for Education, Hamburg.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Finazzi Sartor R. (1978), *Dalla crisi delle istituzioni educative alla educazione permanente*, Pàtron, Bologna.
- Iervolino D. (2016), *Just Press Start(up). Dall'idea all'impresa*, Giapeto, Napoli.
- Lengrand P. (1970), *Introduzione all'educazione permanente*, tr. it., Armando, Roma.
- Martiniello L. (2012), *E-Learning and the acceptance of personal needs*, in (a cura di), Mandacanu V., Scheau I., Opris, *Educatia din perspectiva valorilor, Idei, Concepte, modele*, Cluj Napoca Eikon.
- Martiniello L. (2013), *La dimensione politico-sociale della comunicazione all'interno dei processi di e-learning*, in L. Martiniello (a cura di), *Didattica ed educazione nella società tecnologica*, Giapeto, Napoli.
- Martiniello L. (2014), *Università. Verso nuovi modelli di management*, Giapeto, Napoli.
- Mencarelli M. (1964), *L'educazione permanente*, La Scuola, Brescia.
- Morin E. (2002), *Il metodo*, vol. 5: *L'identità umana* (2001), tr. it., Cortina, Milano.
- Nuzzaci A., Grange T. (a cura di) (2009), *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?*, FrancoAngeli, Milano.
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di) (1981), *Comunità locali ed educazione permanente: Atti del Seminario Nazionale Teorie e metodologie educative d'intervento territoriale*, Liguori, Napoli.

- Paparella N. (1988), *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Paparella N. (1999), *La ricerca-azione fra bisogni, compiti e scambi informativi*, in L. Galliani (a cura di), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 119-142.
- Paparella N. (2009), *Thesaurus*, in *Progetto educativo*, v. 3: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma.
- Paparella N. (2012), *L'agire didattico*, Guida, Napoli.
- Paparella N., Iervolino D. (2013), *Professioni Autoregolamentate. Formazione, tutela, deontologia*, Guida, Napoli.
- Paparella N., (2014), *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. Formica (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli.
- Parkyn G.W. (1973), *Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente*, Unesco, Paris.
- Richmond W.K. et al. (1974), *L'educazione permanente nella società aperta: fondamenti teorici e pratici*, tr. it., Armando, Roma.
- Toriello F. (2006), *La risposta formativa nelle università italiane: i curricula*, in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp. 94-107.
- Viccaro G. (a cura di) (1978), *Educazione permanente e territorio*, Le Monnier, Firenze.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/memorandum301000.pdf

Dall'e-learning al *lifelong learning*: la progettazione dell'apprendimento permanente per la formazione e lo sviluppo di competenze scientifiche e ambientali

di *Stefania D'Arpa**, *Roberta Lamaddalena***,
*Vito Felice Uricchio****, *Pierina Ielpo*****

Introduzione¹

I modelli pedagogici e didattici che dovrebbero implementarsi in un solido sistema scolastico costituiscono la base per tutte le fasi e i meccanismi di apprendimento e formazione durante l'intera vita dell'essere umano, rappresentando il presupposto essenziale per il cosiddetto apprendimento permanente o *Lifelong learning* (LLL). Il termine si riferisce al processo di supporto che aiuta ad accrescere e rafforzare la conoscenza, i valori, le abilità e la comprensione personale maturata nell'arco di tutta la vita e che si attua nella vita reale (Aspin e Chapman, 2000; Coşkun e Demirel, 2010). Nell'ultimo decennio, l'evoluzione della didattica tradizionale in quella multimediale ha assunto contorni sempre più definiti. Nuove opportunità e modi per integrare la tecnologia nei processi di apprendimento sono creati ogni giorno. Senza dubbio, il LLL è uno degli ambiti in cui le prospettive di utilizzo delle tecnologie digitali sono più promettenti. La relazione esistente fra il LLL, lo sviluppo professionale ed il rapido cambiamento che investe il mondo delle tecnologie per l'educazione è stata poco considerata in letteratura (Friesen e Anderson, 2004). Una delle principali relazioni esistenti fra LLL e tecnologia riguarda la possibilità che le persone, messe in condizione di utilizzare i sistemi di LLL per aggiornare le loro co-

* Assegnista di ricerca presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

** Borsista di ricerca presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

*** Primo tecnologo presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

**** Ricercatrice presso l'Istituto di Scienze dell'Atmosfera e del Clima del Consiglio Nazionale delle Ricerche – ISAC-CNR, Lecce.

1. A cura di Stefania D'Arpa, Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Pierina Ielpo.

noscenze, abilità e competenze possano, contemporaneamente, contribuire agli stessi servizi che utilizzano mediante la condivisione delle conoscenze acquisite ed il supporto ad altri studenti (Koper *et al.*, 2005). Tale relazione è fondamentale nella comprensione delle modalità con cui le tecnologie interattive potrebbero indirizzare il LLL (Laal e Salamati, 2012) anche in relazione a specifici percorsi di sviluppo professionale. Il ruolo della tecnologia nei processi di LLL è di sostenere l'eccellenza nella didattica, l'apprendimento e la ricerca. In tale contesto, il presente capitolo espone, in un primo luogo, il cambiamento nelle pratiche educative mediali, passando in rassegna le architetture didattiche sviluppate attorno all'evoluzione dell'apprendimento online; successivamente passa ad analizzare il concetto di apprendimento permanente introducendone l'importanza che questo può assumere per lo sviluppo professionale ed infine, mediante una ricognizione delle nuove tecnologie disponibili, ne illustra i modelli ed i metodi a supporto di una sua efficace progettazione, in linea con lo sviluppo di determinate competenze. L'analisi viene condotta attraverso illustrazione di concetti, metodi, modelli e tecnologie per la progettazione di e-learning ed apprendimento permanente e nell'evidenziare e indicare alcune metodologie più idonee alla progettazione di LLL per lo sviluppo di specifiche competenze si articola attorno all'esemplificazione di casi di studio, tematiche, contenuti ed operatività tipiche della ricerca scientifica ed ambientale. Tale contributo è stato sviluppato nell'ottica di fornire una base teorica e metodologica a supporto di una sperimentazione, condotta dal CNR ed Innovapuglia nell'ambito delle attività del progetto EDOC@WORK3.0, che ha previsto l'applicazione di modelli educativi e tecnologie didattiche innovative ad uno specifico settore, che è quello tecnico-ambientale, al fine di agevolare una sempre più stretta sinergia fra i sistemi di istruzione e formazione ed il mondo del lavoro e contribuire efficacemente al miglioramento dei processi di trasferimento dei risultati della ricerca ad un particolare target di learners.

L'evoluzione dell'e-learning: architetture didattiche, modelli pedagogici e tecnologie a confronto²

Ogni architettura sviluppatasi nel passaggio dalla didattica tradizionale a quella multimediale è caratterizzata da una determinata visione, da obiettivi specifici, tecnologie, metodi e pratiche e sottende un dato approccio pedagogico (Gonella e Pantò, 2008). Le architetture didattiche principali che

2. A cura di Stefania D'Arpa, Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Pierina Ielpo.

possiamo individuare come *milestones* di tale evoluzione partono dal *Web Based Training* (WBT) sino a giungere all'e-learning 2.0 ed alla recentissima ed ancora in evoluzione generazione 3.0. Ogni architettura didattica è descrivibile mediante i suoi principali elementi caratterizzanti: il quadro teorico ed il modello pedagogico di riferimento, gli strumenti impiegati e le caratteristiche dei contenuti. In particolare, i modelli pedagogici fanno riferimento alla tipologia di apprendimento supportato e sono classificati in base alle modalità di uso della rete a supporto dei processi di apprendimento (Trentin, 2001).

Dal Web Based Training (WBT) all'e-learning di ultima generazione

Il WBT è la prima architettura didattica basata sulla distribuzione via web di materiali di cui poter fruire in modo autonomo. *Il quadro teorico di riferimento che sta alla base di tale tipo di architettura è il comportamentismo*, secondo il quale il nostro cervello sottoposto ad un dato stimolo produce un comportamento traducibile nel modello didattico detto trasmissivo secondo cui, in modo autonomo, il *learner* apprende dei contenuti ed è abilitato ad applicarli nella pratica lavorativa (Trentin, 2001). Lo strumento è rappresentato dall'impiego del web ed i contenuti sono un insieme di pagine multimediali prestrutturate che vengono fruite autonomamente. Il WBT è tuttora usato in alcuni programmi formativi maggiormente focalizzati sull'acquisizione di informazioni più che l'acquisizione di capacità di analisi, essendo *una metodologia finalizzata all'addestramento più che alla formazione o all'apprendimento*, termini che invece hanno trovato un'ampia diffusione nelle architetture didattiche successive (Gonella e Pantò, 2008). Il modello del WBT si è evoluto nel tempo dando origine all'architettura didattica dell'e-learning 1.0. *basata sul quadro teorico del cognitivismo*. A differenza delle teorie comportamentiste *il cognitivismo indaga sulle forme di rappresentazione delle conoscenze che la mente è capace di operare durante il processo di apprendimento* – il pensiero, la memoria, la conoscenza, il *problem-solving* (Meetoo-Appavoo, 2011). Il modello didattico non è completamente autonomo ma assistito con un supporto, anche minimo, da parte del tutor (Trentin, 2001). La distribuzione di materiale didattico avviene sempre via web ed è garantita ad un elevato numero di utenti, aspetto questo che fa intravedere anche i primi strumenti di supporto al lavoro collaborativo, che si caratterizzeranno meglio nella successiva generazione di e-learning. Fra questi l'uso delle prime piattaforme *Learning Management Systems* (LMS) che supportano il trasferimento

dei contenuti, consentendo anche una più efficace gestione dei piani formativi e degli utenti, e la diffusione di modelli interoperabili e riusabili in cui è data maggiore attenzione sia ai contenuti che all'individuazione dei percorsi più idonei ad ogni individuo. A cavallo fra le due generazioni di e-learning, la 1.0. e la 2.0. si pone l'architettura didattica dell'*online education*, il cui quadro teorico di riferimento è quello del *costruttivismo*, che piuttosto che sola acquisizione, riferisce al processo di costruzione della conoscenza in cui è riconosciuto il ruolo fondamentale ed attivo dello studente nel processo di insegnamento e apprendimento (Chen, 2003; Schneider, 2010). Nel costruttivismo il soggetto che apprende è posto al centro del processo formativo (*learning centered*) e la nuova conoscenza che egli stesso costruisce sulla base di quella pregressa ma anche e soprattutto attraverso la condivisione, la collaborazione sociale e la comunicazione interpersonale, è vista come il risultato di tale processo. Il modello didattico costruttivista è collaborativo e l'apprendimento è significativo se risulta attivo, collaborativo, conversazionale, riflessivo, contestualizzato, intenzionale e costruttivo (Centrone, 2007). Il fine ultimo del costruttivismo che coincide con l'interiorizzazione di una metodologia d'apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri processi conoscitivi, deve essere perseguito attraverso la progettazione di un contesto formativo adeguato ai suoi capisaldi. *Lo studio dei casi, l'apprendimento attivo o learning by doing, il problem-solving e le simulazioni sono ad esempio delle ottime strategie didattiche del costruttivismo* che permettono, ad esempio, di far interiorizzare un concetto semplicemente applicandolo in un'attività pratica (Calvani e Varisco, 1995; Meetoo-Appavoo, 2011). La rete internet diviene il luogo dedicato per eccellenza alla condivisione di significati ed esperienze, attraverso newsgroup o forum di discussione, nonché un'immensa banca di dati dalla quale poter acquisire un sapere complesso e ricco di prospettive diversificate. L'insegnante o il tutor diventa un facilitatore dei processi d'apprendimento. Il costruttivismo dell'*online education* è stato ampiamente sperimentato ed attuato nei programmi educativi e di formazione internazionali. Numerose sono le recenti esperienze significative ed esplicitamente riconosciute quali ambienti didattici di taglio costruttivistico. Fra queste troviamo le *learning communities*, il *cognitive apprenticeship*, gli ambienti per l'apprendimento generativo e quelli di apprendimento intenzionale supportato dal computer (CSILE). Molte di queste sono state sperimentate con successo anche nella formazione professionale (Gunduz e Hursen, 2015). Con l'ulteriore diffusione dei social software, anche il modo di usare internet per informarsi e comunicare è cambiato e tali nuove pratiche di uso della rete non potevano che influenzare il mondo dell'e-learning. Tale cambiamento tecnologico e metodologico viene indicato con il termine e-learning 2.0, usato per la prima volta da Downes che introduce il con-

petto delle comunità di pratica come nuovo modello di apprendimento (Downes, 2004). *Questa nuova modalità di apprendere viene indicata con il termine connettivismo* (Siemens, 2006) e guarda all'apprendimento come un processo di cura delle connessioni che rendono possibile l'accesso alla conoscenza (Bonaiuti, 2006). La novità principale introdotta con tale architettura didattica risiede nell'*user generated content*, dove, i contributi degli utenti sono inseriti direttamente dagli *users* ed il processo di fruizione-creazione del web da parte degli utenti è continuo costante ed ubiquitario. Il modello di apprendimento precedente è ribaltato, in quanto, l'apprendimento con strumenti 2.0 è basato su contenuti prodotti con approccio bottom-up e connessi al fine di giungere a nuovi significati. Diversamente dal precedente è un apprendimento di tipo informale avvenendo al di fuori di contesti strutturati e organizzati (scuole, università, enti formativi) ed essendo legato ai corsi che avvengono all'interno di un contesto che ripropone le attività quotidiane connesse al lavoro o al tempo libero. La prospettiva è quella di recuperare e valorizzare le potenzialità insite nel contesto informale della rete e derivanti dalle esperienze concrete (Bonaiuti, 2006). Il modello didattico è quello reciproco/mutuato teso alla costituzione di gruppi collaborativi che condividono conoscenze ed esperienze nell'ottica di una crescita collettiva dell'intero gruppo (Trentin, 2001). Tale metodologia trova concreto supporto negli strumenti offerti dal web 2.0 – blog, wiki, social bookmarking, podcast, mappe concettuali collaborative, web feed, tagging – che possono essere integrati nelle piattaforme. Si inizia, infatti, a parlare di web come piattaforma, presentando uno scenario in l'utente è al centro di un sistema di servizi e lavora online in una sorta di ufficio virtuale da luoghi e postazioni differenti (O'Reilly, 2005). L'architettura didattica dell'e-Learning 2.0 è ormai ben consolidata ed ampiamente accettata, tanto da far intravedere, con la celerità tipica delle trasformazioni e delle innovazioni delle tecnologie mediali, l'ennesimo passaggio di generazione all'e-learning 3.0. tuttora in fase di previsione per quanto riguarda i suoi elementi caratterizzanti (Rubens *et al.*, 2014). Moravec (2008) suggerisce un *e-learning 3.0. basato su un quadro teorico co-costruttivista, costruito socialmente, contestualmente reinventato e con un focus di apprendimento spostato da "cosa imparare" a "come imparare"*. La tecnologia giocherà un ruolo centrale, ma di background collegandosi e supportando la conoscenza, e permettendo la traduzione di quest'ultima in applicazioni efficaci all'apprendimento. Il modello didattico sarà quello collaborativo/intelligente dove agenti intelligenti faciliteranno il pensiero umano e la collaborazione sarà ulteriormente migliorata nelle di sue "caratteristiche concettuali comunicative" grazie a strumenti come i social network (Goroshko e Samoilenko, 2011). Le piattaforme e-learning 3.0 saranno più adatte e sensibili ad ogni singolo studente perché il materiale didattico diffuso sarà

costruito automaticamente sulla fase di informazioni elaborate dalle macchine a beneficio degli autori ed educatori (Coutinho e Bottentuit, 2010). I capisaldi dell'e-learning di nuova generazione saranno la lettura, la scrittura e la collaborazione ed avrà come fattori chiave fra altri, la tecnologia mobile ed intelligente, strumenti per la visualizzazione 3D che permetteranno agli studenti di avvicinarsi all'apprendimento "in qualsiasi momento ovunque" (Wheeler, 2011).

Le nuove tecnologie, i modelli ed i metodi a supporto della progettazione dell'apprendimento permanente o Lifelong learning (LLL) per lo sviluppo professionale³

Quest'ultima evoluzione del concetto di apprendimento che si connota come flessibile, diversificato e disponibile in tempi diversi e in luoghi diversi, è quella che più riporta alla tipologia di apprendimento nota come permanente o lifelong learning che può essere generalmente definito come quell'apprendimento che è perseguito per tutta la vita dell'individuo. Tra le esigenze per cui intraprendere percorsi di apprendimento permanente quella associata allo sviluppo professionale può svolgere un ruolo significativo (Duță and Rafailă, 2014), coadiuvato anche dall'utilizzo delle tecnologie digitali sottese alle generazioni di e-learning 2.0 e 3.0 precedentemente descritte. Sulla base di tali considerazioni il concetto di apprendimento permanente viene, in primo luogo, introdotto ed analizzato nell'importanza che può assumere per lo sviluppo professionale ed in seguito illustrato mediante una ricognizione delle nuove tecnologie disponibili per progettarlo efficacemente in linea con lo sviluppo di determinate competenze.

Fra i quattro pilastri educativi introdotti da Delors (1996) quello maggiormente significativo nell'ottica della comprensione del ruolo che lo sviluppo professionale può avere nell'apprendimento permanente è sicuramente l'"imparare a fare" ossia l'apprendere ciò che è necessario saper fare, mettere in pratica ciò che è stato appreso ed adattarlo al mondo del lavoro, attuale e futuro, compresi i suoi canoni quali l'innovazione e la flessibilità ai vari ambienti di lavoro. Duță and Rafailă (2014) hanno analizzato alcune delle modalità in cui la formazione permanente può giocare un ruolo nello sviluppo professionale di una categoria chiave dell'apprendimento e della formazione: i docenti universitari. Lo sviluppo professionale di tale categoria costituisce di per sé un processo continuo basato sul concetto di apprendimento permanente. Uno dei principali risultati di tale caso di

3. A cura di Stefania D'Arpa.

studio è stato quello di approdare a definire alcune esigenze ed aspetti pratici attinenti al percorso professionale indagato e che necessitano di essere approfonditi e perfezionati. Fra questi oltre all'attenzione per la preparazione all'approccio multidisciplinare richiesto per materie quali le bioscienze, al focus sulla comunicazione e all'incremento dell'internazionalizzazione e dello scambio di esperienze, emergono anche e soprattutto le esigenze connesse ad un apprendimento permanente orientato alla carriera ed all'acquisizione di competenze specialistiche per specifici settori, quelle inerenti al miglioramento degli aspetti della ricerca sul campo fra cui l'enfasi da porre sulle attività connesse alla promozione professionale mediante ad esempio redazione di articoli ISI, pubblicazioni e comunicazioni presentate a congressi e seminari, ed ultimi ma non meno importanti gli aspetti pratici legati al perfezionamento della formazione supportata dalle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC). L'apprendimento permanente è, infatti, senza dubbio, uno degli ambiti in cui le prospettive di utilizzo delle nuove tecnologie per l'apprendimento, le cosiddette Technology-Enhanced Learning (TEL), sono le più promettenti, ma vi è la necessità di abbattere le barriere nella realizzazione di un efficace apprendimento permanente, fra le quali il gap fra la rilevanza sociale del LLL e le pratiche quotidiane dei professionisti, e una complessiva frammentazione che complica il superamento di tali barriere. Di seguito si riportano alcuni metodi e tecnologie a supporto di una efficace progettazione LLL, acquisiti da una ricognizione della letteratura internazionale di riferimento.

Modelli di apprendimento aperto ed analitica dell'apprendimento

Sono sistemi che costruiscono, attraverso l'interazione con degli utilizzatori (*learners*), un modello individuale dei suoi obiettivi, preferenze e conoscenze e lo usano per adattarlo alle sue esigenze (Brusilovsky *et al.*, 2007). Un modello di apprendimento aperto è concepito come l'insieme di tutta la conoscenza che un software possiede dell'utilizzatore e che acquisisce ed aggiorna costantemente durante le attività che l'utilizzatore svolge, e che quindi riflette lo stato corrente di quelle che sono le sue conoscenze (Kalz, 2015). Recentemente, la letteratura internazionale di riferimento, descrive tali modelli come completamente indipendenti e totalmente controllati dall'utilizzatore piuttosto che da un sistema o in maniera cooperativa indirizzando, in tal modo, al *superamento di una delle maggiori barriere esistenti nella realizzazione di un efficace apprendimento permanente e che risiede nella personalizzazione a livello tecnologico, dando all'utiliz-*

zatore il pieno controllo della propria rappresentazione digitale nel modello di apprendimento (Bull e Kay, 2010). Più modelli di apprendimento provenienti da differenti contesti, collegati ed aggregati in un unico modello ed integrati con le varie rappresentazioni degli utilizzatori, costituiscono un background per le analitiche di apprendimento o *learning analytics* (Greller e Drachsler, 2012). I moduli di analitica di apprendimento, all'interno di piattaforme, impiegando grossi datasets contenenti dati su corsi, utilizzatori, loro comportamenti, ecc. permettono di fornire feedback sotto forma di visualizzazioni, utili ai differenti stakeholders di piattaforma (insegnanti, organizzazioni e altri utilizzatori). Le attività degli utilizzatori sono monitorate e raccolte in differenti ambienti tecnologici che hanno il potenziale di aiutarli a connettersi in differenti contesti di apprendimento (Romero-Zaldivar *et al.*, 2012). *Tali tecnologie, risultano particolarmente utili nell'ambito dell'utilizzo degli emergenti MOOCs (Massive Online Open Courses) in cui è richiesta l'analisi e l'interpretazione dei processi di apprendimento degli utilizzatori dei corsi* (Ruipérez-valiente *et al.*, 2015). Molte applicazioni di analitica dell'apprendimento utilizzano i dati generati dalle attività del learner, come ad esempio il numero di click (Siemens *et al.*, 2013; Wolff *et al.*, 2013), la sua partecipazione in forum di discussione (Agudo-Peregrina *et al.*, 2014; Macfadyen e Dawson, 2010), o le valutazioni formative computer-assistite (Tempelaar *et al.*, 2015). Tali dati sul comportamento degli utenti sono spesso integrati con i dati di fondo recuperati dai sistemi di gestione dell'apprendimento (LMS) (Macfadyen e Dawson, 2010) e dati ed informazioni provenienti da altri sistemi, come quelli relativi alla loro precedente istruzione (Arbaugh, 2014; Tempelaar *et al.*, 2015). Ad esempio, in uno dei primi studi di analitica di apprendimento focalizzato sulla biologia, Macfadyen e Dawson 2010 hanno dimostrato come alcune variabili tracciabili nei LMS, come ad esempio i messaggi inviati su forum, le valutazioni completate, i messaggi di posta elettronica ecc. potevano risultare utili indicatori della permanenza degli studenti e del loro rendimento scolastico. *I modelli di apprendimento aperto e le analitiche di apprendimento rappresentano, dunque, due nuove soluzioni tecnologiche che possono aiutare l'utilizzatore a connettere i dati che apprende dalle sue attività con differenti ambienti e contesti di apprendimento, dandogli la possibilità di contribuire alla personalizzazione del suo percorso di apprendimento permanente.*

Learning Networks (LNs) e Networking Learning (NL)

Siemens (2013) descrive l'apprendimento come una rete di nodi e connessioni, in cui un nodo è qualsiasi cosa possa essere connessa ad un altro

nodo: informazioni, dati, immagini, sentimenti. L'apprendimento è così un processo che crea delle connessioni e sviluppa una rete, una *Learning Networks* (LNs). Secondo Koper e colleghi (2005) «una rete di apprendimento è un insieme di attori, istituzioni e risorse per l'apprendimento collegati tra loro e supportati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) in modo tale da costituire una rete self-organized in grado di dar luogo ad un processo efficace di formazione permanente». Una definizione, dunque, che considera le LNs come uno dei principali strumenti per la progettazione ed organizzazione dell'apprendimento permanente nelle reti ICT (Koper e Tattersall, 2004). Sempre Koper e colleghi (2005) definiscono alcuni punti chiave su come stabilire una rete interoperabile con allievi e sostegno distribuiti ed una varietà di diverse unità di apprendimento, e su come supportare gli attori della rete, nel modo più efficiente possibile, nello svolgimento delle loro attività. Fra tali punti chiave ritroviamo la garanzia ed il miglioramento di interoperabilità ed usabilità della rete. Attorno alle LNs, sono stati progettati anche una serie di servizi tecnici che supportano l'utilizzatore della rete stessa. Quelli, ad esempio, per immagazzinare e memorizzare i percorsi di apprendimento individuali dell'utilizzatore nella rete, i cosiddetti *learning paths*, ne sono un esempio. In tale ambito, è stato anche sviluppato un servizio di posizionamento per evitare le ridondanze e supportare la personalizzazione dell'apprendimento dell'utilizzatore nella rete (Kalz et al., 2007). *L'apprendimento in cui le ICT sono usate per abilitare connessioni e collegamenti fra gli utilizzatori, fra questi ed i tutors, o fra utilizzatori e risorse dell'apprendimento in generale*, è un concetto legato invece al cosiddetto *Networked Learning (NL)* o *apprendimento in rete* (Goodyear, 2001). Negli ultimi anni è stata data molta attenzione al ruolo delle piattaforme sociali in rete ed il loro potenziale nell'apprendimento e nello sviluppo delle competenze. Alcune delle conclusioni di tali studi mostrano come *i social networks, nei contesti di apprendimento in rete, possano sicuramente ridurre le problematiche connesse all'isolamento ed alla mancanza di supporto e se utilizzati in ambiente di apprendimento individuale, in combinazione con le cosiddette Personal Learning Networks (PLNs) permettano all'utente una migliore auto-organizzazione del proprio percorso di apprendimento* (Veletsianos e Navarrete, 2012). Entrambi gli approcci appena descritti sono stati molto utilizzati ed implementati in contesti di sviluppo professionale. *Una limitazione dell'apprendimento legato a tali sistemi è legato alla necessità di avere alti livelli di auto-organizzazione ed allo stesso tempo di alfabetizzazione o conoscenza tecnologica per organizzare il proprio processo di apprendimento mediante la combinazione degli strumenti messi a disposizione nelle LNs e nel NL.*

Risorse e pratiche educative Open

La produzione e pubblicazione di risorse ed oggetti per l'apprendimento in modalità *open* è uno degli sviluppi che più ha contribuito all'aumento dell'accessibilità ad i metodi, i sistemi e le tecnologie dell'apprendimento online ed in particolare al LLL (OECD, 2007). Tali risorse educative sono rese disponibili all'interno di piattaforme e la loro accessibilità è garantita dai numerosi standard sviluppati appositamente proprio per assicurarne la piena fruibilità all'utilizzatore (Klemke *et al.*, 2010). Dalle risorse si è poi passati alle pratiche educative aperte, nate dall'esigenza degli utilizzatori, di essere introdotti in un quadro, un processo, un contesto educativo più ampio. I recenti progetti di ricerca e sviluppo finanziati nell'ambito hanno non solo provveduto migliorare l'accessibilità di tali risorse e pratiche ma anche offerto nuovi servizi tecnici per integrare queste risorse all'interno di traiettorie per lo sviluppo di competenze individuali, o hanno promosso, ad esempio, il loro uso e riutilizzo con i social media nel campo degli affari e formazione manageriale in Europa (Kalz *et al.*, 2010). *Il concetto di Massive Open Online Courses (MOOCs) costituisce un nuovo formato di tali risorse ma focalizzato sulle modalità di abilitazione di pratiche educative aperte. Le risorse educative e l'educazione open hanno dunque riconosciuta potenzialità nel superamento della barriera dell'accessibilità all'apprendimento permanente ed in rete.*

Apprendimento mobile (M-learning) e contestuale

L'apprendimento mobile o M-learning, è la tipologia di apprendimento che utilizza dispositivi mobili, sfruttandone il pervasivo utilizzo su scala globale ed in quasi tutti i contesti della vita, per accrescere sempre più l'interesse attorno a scenari di apprendimento mobile e contestualizzato (Traxler, 2009). L'apprendimento contestuale, invece si basa sulla teoria costruttivista dell'insegnamento e dell'apprendimento secondo cui quest'ultimo avviene quando gli insegnanti sono in grado di presentare le informazioni in modo che gli studenti siano in grado di costruirne il significato in base alle loro esperienze. Nell'apprendimento mobile e contestuale, le tecnologie mobili permettono di connettere e collegare le frammentate esperienze di apprendimento dei learners, ai loro obiettivi di lungo termine, offrendo opportunità di connettere contesti d'apprendimento scollegati. In tale quadro, il LLL agisce da ponte tra il contesto di lavoro ed il contesto di apprendimento, ovvero, può focalizzare su differenti attività di apprendimento da svolgere in differenti contesti (Sharples, 2000). La maggior parte degli studi in materia di apprendimento mobile e contestuale si

sono effettuati nell'ambito di istruzione primaria e licei (Wu *et al.*, 2012), mentre poca attenzione è stata data all'apprendimento permanente, dove, invece, *l'apprendimento mobile e contestualizzato e le relative tecnologie avrebbero il potenziale di contribuire direttamente al problema della frammentazione delle attività, supportando la mobilità dell'utilizzatore e contribuendo all'accesso indipendente da spazio e tempo.*

La progettazione di lifelong learning per lo sviluppo di specifiche competenze: una panoramica dei metodi e modelli più idonei

Oltre la comune definizione, il concetto di *lifelong learning*, assume importanza maggiore se interpretato come metodo, individuale e collettivo, che mira allo sviluppo delle competenze di secondo livello, quelle strategiche e riflessive, ed in particolare quella “dell'apprendere ad apprendere”, come motore necessario alle trasformazioni sociali, economiche e culturali del tempo. Con tale concetto, la formazione permanente si sposta da una dimensione istituzionale – quale quella scolastica, universitaria e professionale – al soggetto e ai suoi desideri/bisogni di formazione che emergono nei diversi contesti di vita e di lavoro. *L'accento viene posto sulla capacità di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva per lo sviluppo umano e per la qualità e possibilità stessa dello sviluppo economico.* In tale quadro, non dovrebbe esistere una didattica per obiettivi, per concetti e neanche per competenze, ma piuttosto una didattica che progetti e promuova situazioni in cui il *learner* sia messo nelle condizioni di *costruire il proprio sapere in modo attivo, attraverso contesti di apprendimento fondati sull'esperienza* (Alberici, 2009). Tale concetto di didattica è in linea con lo sviluppo di specifiche abilità professionali – quali ad esempio quelle richieste in materie e settori multi-disciplinari scientifici ed ambientali – e prevede l'utilizzo di specifiche tecnologie digitali, metodi e modelli con cui progettare i relativi percorsi di apprendimento. Svariati sono i lavori e le progettualità, a livello internazionale, dedicati a tali tecnologie, metodi e modelli. Fra questi, ad esempio, la recente pratica di realizzazione di ecosistemi virtuali (laboratori remoti in cloud) per educatori e *learners* dove, i primi possono raccogliere e mixare materiali con cui creare corsi adatti ai loro studenti mentre questi ultimi (*learners*) possono fare esperienza ed apprendere dall'uso di differenti tipologie di dispositivi e laboratori a cui è possibile accedere tramite cloud. Chao e colleghi (2015), a riguardo, descrivono il progetto CLEM, ossia, una piattaforma cloud dominio-specifica finalizzata allo sviluppo di abilità profes-

sionali, nello specifico nell'ambito dei temi della meccatronica, mediante utilizzo di tecnologie digitali. Nell'ambito della progettazione di percorsi di apprendimento per lo sviluppo di *vocational skills* mediante utilizzo di tecnologie digitali. Interessanti sono le esperienze educative basate sulla metodologia *Project Based Learning* (PBL), come quella condotta nell'ambito del corso di ingegneria aerospaziale all'Università Politecnica di Madrid (UPM) (Rodriguez *et al.*, 2015). Qui la sperimentazione ha previsto l'organizzazione di una serie di attività, svolte in collaborazione con l'Agenzia Spaziale Europea (ESA) per sostenere gli esperimenti scientifici a bordo di una stazione spaziale, integrate poi nel corso dell'ultimo anno di ingegneria aerospaziale dell'UPM. In parallelo alla creazione di laboratorio ad hoc, gli studenti hanno partecipato ad un PBL finalizzato a sviluppare la progettazione concettuale di una missione spaziale. Inoltre, le indagini condotte per valutare l'impatto di queste tecniche e metodologie di apprendimento hanno evidenziato come il PBL incoraggi la motivazione degli studenti e ne migliori la formazione tecnica e competenze trasversali. Un'altra metodologia molto efficace ed ampiamente utilizzata per la costruzione di *learning paths* nell'ambito dell'insegnamento di varie discipline scientifiche e nella comprensione di tematiche complesse quali, ad esempio, quelle sottese alla sfera ambientale è il *Problem-Based Learning* (P-BL). Durante il processo di insegnamento e di apprendimento, viene posto un quesito o un problema -che simula una problematica o una situazione reale - che gli studenti sono tenuti a risolvere utilizzando le loro conoscenze pregresse. Tale approccio può costituire sia un valido esercizio per la risoluzione di problemi reali, che aiutare più efficacemente gli studenti nell'acquisizione delle conoscenze e competenze utili nel mondo del lavoro, dove sono richieste innovatività e nuove professionalità competitive ed altamente qualificate (Dunlap, 2005). Basri e colleghi (2012) riportano un caso studio riguardante l'applicazione del P-BL nell'ambito di un corso introduttivo per studenti di ingegneria civile ed ambientale, finalizzato a garantire l'apprendimento delle tematiche dell'ingegneria di base e dei meccanismi sottesi ad alcuni tipi di inquinamento ambientale. Vari argomenti sulle questioni ambientali sono esposti e proposti dagli studenti e le attività sono concepite in modo tale da incoraggiare ed addestrare gli studenti a sviluppare il proprio pensiero critico ed a partecipare attivamente come membri di un team efficace. Gli argomenti, tutti correlati a reali problematiche ambientali da affrontare, sono assegnati ai vari gruppi e, ad alcuni di questi, l'assegnazione delle stesse tematiche consente di poter effettuare valutazioni comparative finali sui diversi approcci utilizzati nel risolvere la stessa problematica. Il corso prevede periodici incontri ed confronti con i docenti che hanno lo scopo di guidare gli studenti nelle fasi clou del progetto. Nel corso degli incontri gli studenti sono invitati a esprimere il loro parere per

migliorare il proprio pensiero critico circa le questioni ambientali. L'obiettivo di tale approccio è quello di incoraggiare gli studenti ad essere più proattivi nel condurre la propria ricerca di informazioni dalle varie fonti sulle proprie problematiche. L'obiettivo di tali ricerche è anche quello di sviluppare la consapevolezza tra gli studenti di quali siano gli attori coinvolti nella gestione delle problematiche assegnate. Le tecnologie informatiche – piattaforme web, *learning networks* e *learning objects* – e tutte le tecnologie ed i modelli descritti in precedenza, rappresentano gli strumenti necessari ed indispensabili da utilizzare nell'ambito di tali metodologie ed, in particolare, in tali fasi di ricerca di informazioni e dati. Gli studenti sono tenuti a fornire un registro delle attività che si articolano fra l'analisi dei problemi, sedute di brainstorming di idee e propositi, analisi di casi di studio e conduzione di attività di laboratorio per analizzare determinati parametri connessi a fenomeni di inquinamento, nonché le soluzioni tecnologiche proposte ai problemi. Agli studenti è chiesto di redigere brevi rapporti sugli esiti delle attività di laboratorio per migliorare l'acquisizione e la comprensione dei processi, nonché le capacità di redazione di specifica reportistica. Il lavoro di gruppo e le sue dinamiche sono fondamentali nel garantire il successo e l'efficacia di tale metodo. Il lavoro in team migliora il processo di apprendimento ed anche le abilità di comunicazione ed interazione dello studente così come aumenta anche la consapevolezza sulle tematiche ambientali. *Il metodo risulta sicuramente vantaggioso da utilizzare in un percorso di apprendimento che sia efficace nello sviluppo di particolari abilità e competenze, tuttavia risulta più problematico per gli studenti poco disponibili al confronto ed al dialogo ed alle discussioni e incontri tra studenti e docente. Il Problem-Based Solving è dunque un'altra delle metodologie didattiche molto utili alla creazione di mirati percorsi di apprendimento, anche permanente che conducano all'acquisizione di specifiche competenze.*

Conclusioni⁴

Il presente capitolo ha analizzato il cambiamento nelle pratiche educative mediali, passando in rassegna le architetture didattiche sviluppate attorno all'evoluzione dell'apprendimento online verso quella modalità di apprendere flessibile, diversificata e disponibile in tempi diversi e in luoghi diversi, che più riporta al concetto di apprendimento permanente o *Life-long learning*. Focalizzando, inoltre, sull'importanza che l'apprendimento permanente ha nello sviluppo professionale, riporta alcune delle esigenze ed aspetti pratici necessari a migliorare il suo ruolo nella formazione fi-

4. A cura di Stefania D'Arpa, Roberta Lamaddalena, Vito Felice Uricchio, Pierina Ielpo.

nalizzata allo sviluppo di specifiche competenze analizzando anche le tecnologie, i modelli ed i metodi a supporto di una sua progettazione efficace anche nell'ottica di individuare le più adatte allo sviluppo di un modello didattico da implementare per la formazione, l'orientamento, e l'inserimento professionale. L'analisi è stata condotta attraverso illustrazione di concetti e ricognizione di metodi, modelli e tecnologie per la progettazione di e-learning e lifelong learning, che ad oggi, rappresenta uno degli ambiti in cui le prospettive di utilizzo delle tecnologie digitali sono le più promettenti. L'analisi nella sua fase finale evidenzia alcune metodologie più idonee alla progettazione di LLL per lo sviluppo di specifiche competenze articolandosi attorno all'esemplificazione di casi di studio, tematiche, contenuti ed operatività tipiche della ricerca scientifica ed ambientale. In particolare, è possibile evidenziare come le architetture didattiche dell'apprendimento online si siano evolute passando da approcci finalizzati all'addestramento più che alla formazione o all'apprendimento a modelli centrati sul rispetto di garanzie quali: la centralità del ruolo del *learner*, una sua migliore partecipazione alla costruzione dei propri percorsi di apprendimento, una migliore offerta di supporto a vantaggio di connettività e collaborazione. Il nuovo concetto di apprendimento sotteso allo sviluppo delle recenti architetture didattiche dell'e-learning, viene a coincidere naturalmente con quello di apprendimento permanente e con la consapevolezza, ormai acquisita e riconosciuta, anche dagli enti tradizionalmente deputati alla formazione, che la conoscenza è il valore capace di cambiare in positivo la qualità della vita nel corso di tutta la vita. Anche le tecnologie sono sempre più concepite come strumenti che agevolano il raggiungimento dei capisaldi del nuovo modo di apprendere ed a supporto del superamento delle barriere ed al riempimento dei gaps esistenti nella progettazione di un efficace LLL. Infine, dalla panoramica sui metodi e modelli più idonei alla progettazione di LLL per lo sviluppo di specifiche competenze è possibile dedurre come in un *learning path* per l'acquisizione di determinate capacità e competenze, fondamentali siano i metodi basati sulla simulazione di progettualità e problematiche tipiche di reali esperienze lavorative e sociali ed in linea con gli approcci teorici sottesi alle recenti architetture didattiche della formazione online.

Bibliografia

Agudo-Peregrina Á.F., Iglesias-Pradas S., Conde-González M.Á. e Hernández-García Á. (2014), "Can We Predict Success from Log Data in VLEs? Classification of Interactions for Learning Analytics and Their Relation with Performance in VLE-Supported F2F and Online Learning", *Computers in Human Behavior*, 31: 542-550.

- Alberici A. (2009), “La Possibilità Di Cambiare. L'apprendimento Permanente Come Risorsa Strategica per La Vita”, in *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente nei differenti contesti formativi*, Bolzano, 4 dicembre, pp. 1-11.
- Arbaugh J.B. (2014), “System, Scholar, or Students? Which Most Influences Online MBA Course Effectiveness?”, *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Aspin D.N. e Chapman J.D. (2000), “Lifelong Learning: Concepts and Conceptions”, *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1): 2-19.
- Basri Noor Ezlin Ahmad, Shahrom Md. Zain, Othman Jaafar, Hassan Basri e Fatihah Suja (2012), “Introduction to Environmental Engineering: A Problem-Based Learning Approach to Enhance Environmental Awareness among Civil Engineering Students”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 60: 36-41.
- Bonaiuti G. (2006), *Elearning 2.0, Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*, Erickson, Trento.
- Brusilovsky P., Kobsa A. e Nejdl W. (2007), *The Adaptive Web: Methods and Strategies of Web Personalization*, Springer-Verlag, New York.
- Bull S. e Kay J. (2010), “Open Learner Models”, in R. Nkambou, J. Bordeau, e R. Miziguchi (eds.), *Advances in Intelligent Tutoring Systems*, 318-338, Springer.
- Calvani A. e Varisco B.M. (1995), *Costruire/decostruire significati. Iperesti, micromondi e nuovi orizzonti formativi*, CLEUP, Padova.
- Candy P.C. (2003), *Lifelong Learning and Information Literacy*, www.nclis.gov.
- Centrone L. (2007), *School Development and Education for Sustainable Development. In Proceedings of ISES World Congress 2007*, Springer.
- Chao, Kuo-Ming, Anne E. James, Antonios G. Nanos, Jen-Hsiang Chen, Sergiu-Dan Stan, Ionut Muntean, Giorgio Figliolini *et al.* (2015), “Cloud E-Learning for Mechatronics: CLEM”, *Future Generation Computer Systems*, 48: 46-59.
- Chen C. (2003), “A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. Information Technology”, *Learning and Performance Journal*, 21 (2): 17-27.
- Coşkun, Yelkin Diker e Melek Demirel (2010), “Lifelong Learning Tendency Scale: The Study of Validity and Reliability”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5: 2343-2350.
- Coutinho C.P. e Bottentuit J.B. (2010), “From Web to Web and E-Learning”, in *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends*, chapter From Web, edited by IGI Global, 19-37.
- Delors J. (1996), *Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century UNESCO*.
- Downes S. (2004), “The Buntine Oration: Learning Networks”, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1 (11): 1-66.
- Dunlap J.C. (2005), “Problem-Based Learning and Self-Efficacy: How a Capstone Course Prepares Students for a Profession”, *Educational Technology Research and Development*, 53 (1): 65-85.
- Duță N. e Rafailă E. (2014), “Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers – Needs and Practical Implications”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127: 801-6.
- Field J. (2001), “Lifelong Education”, *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2): 3-15.

- Friesen N. e Anderson T. (2004), "Interaction for Lifelong Learning", *British Journal of Educational Technology*, 35 (6): 679-687.
- Gonella L. e Pantò E. (2008), "Architetture didattiche e modelli organizzativi: un processo di adattamento reciproco", *E-Learning Papers*, 1-12.
- Goodyear P. (2001), *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines*, Networked Learning in Higher Education Project (JCALT).
- Goroshko O.I. e Samoilenko S.A. (2011), "Twitter as a Conversation through E-Learning Context", *Revista de Informatica Sociala*, 15.
- Greller W. e Drachler H. (2012), "Translating Learning into Numbers: A Generic Framework for Learning Analytics", *Educational Technology & Society*, 15 (3): 42-57.
- Gunduz N. e Hursen C. (2015), "Constructivism in Teaching and Learning; Content Analysis Evaluation", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191 (392): 526-533.
- Kalz M., Specht M., Nadolski R., Bastiaens Y., Leirs N. e Pawlowski J. (2010), "OpenScout: Competence Based Management Education with Community-Improved Open Educational Resources. Proceedings of the 17 Th EDINEB Conference", *Crossing Borders in Education and Work-Based Learning*, 137-146.
- Kalz M., van Bruggen J., Rusmann B., Giesbers El e Koper R. (2007), "Positioning of Learners in Learning Networks with Content-Analysis, Metadata and Ontologies", *Interactive Learning Environments*, 15: 191-200.
- Kalz M. (2015), "Lifelong Learning and Its Support with New Technologies", *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier.
- Klemke R., Ternier S., Kalz M. e Specht M. (2010), "Implementing Infrastructures for Managing Learning Objects", *British Journal of Educational Technology*, 41 (6): 873-882.
- Koper R. e Tattersall C. (2004), "New Directions for Lifelong Learning Using Network Technologies", *British Journal of Educational Technology*, 35 (6): 689-700.
- Koper R., Giesbers B., van Rosmalen P., Sloep P., van Bruggen J., Tattersall C., Hubert Vogten e Brouns F. (2005), "A Design Model for Lifelong Learning Networks", *Interactive Learning Environments*, 13 (1-2): 71-92, doi:10.1080/10494820500173656.
- Laal M. e Salamati P. (2012), "Lifelong Learning; Why Do We Need It?", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31 (2011): 399-403.
- Longworth N. (2003), *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*, Routledge.
- Macfadyen L.P. e Dawson S. (2010), "Mining LMS Data to Develop an early Warning System for Educators: A Proof of Concept", *Computers & Education*, 54 (2): 588-599.
- Meetoo-Appavoo A. (2011), "Constructivist-Based Framework for Teaching Computer Science", *International Journal of Computer Science and Information Security*, 9 (8): 25-31.
- Moravec J.V. (2008), "A New Paradigm of Knowledge Production in Higher Education", *On the Horizon*, 16 (3): 123-136.
- O'Reilly T. (2005), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*.

- OECD (2007), "Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources", *Knowledge Creation Diffusion Utilization*.
- Rodriguez J., Laveron-Simavilla A., Del Cura J.M., Ezquerro J.M., Lapuerta V. e Cordero-Gracia M. (2015), *Project Based Learning Experiences in the Space Engineering Education at Technical University of Madrid*, Advances in Space Research.
- Romero-Zaldivar V.A., Pardo A., Burgos D. e Delgado Kloos C. (2012), "Monitoring Student Progress Using Virtual Appliances: A Case Study", *Computers & Education*, 58 (4): 1058-1067.
- Rubens N., Kaplan D. e Okamoto T. (2014), "E-Learning 3.0: Anyone, Anywhere, Anytime, and AI", *Lecture Notes in Computer Science* (including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics) 7697 LNCS: 171-180.
- Ruipérez-Valiente J.A, Muñoz-merino P.J., Leony D. e Delgado C. (2015), *Computers in Human Behavior ALAS-KA: A Learning Analytics Extension for Better Understanding the Learning Process in the Khan Academy Platform*, 47: 139-148.
- Schneider D. (2010), *E. Wiki. Edutech Wiki, a Resource Kit for Educational Technology Teaching*, Practice and Research. Edutech Wiki.
- Sharples M. (2000), "The Design of Personal Mobile Technologies for Lifelong Learning", *Computers & Education*, 34 (3): 177-193.
- Siemens G. (2006), *Knowing Knowledge*.
- Siemens G. (2013), "Massive Open Online Courses: Innovation in Education?", in McGreal R. et al. (eds), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, Athabasca University Press, Athabasca, Canada, pp. 5-15.
- Siemens G., Dawson S. e Lynch G. (2013), *Improving the Quality and Productivity of the Higher Education Sector: Policy and Strategy for Systems-Level Deployment of Learning Analytics*, Solar Research.
- Tempelaar D.T., Rienties B. e Giesbers B. (2015), "Computers in Human Behavior In Search for the Most Informative Data for Feedback Generation: Learning Analytics in a Data-Rich Context", *Computers in Human Behavior*, 47: 157-167.
- Traxler J. (2009), "Learning in a Mobile Age. International", *Journal of Mobile and Blended Learning*, 1 (1): 1-12.
- Trentin G. (2001), *Dalla Formazione a Distanza All'apprendimento in Rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Veletsianos G. e Navarrete C. (2012), "Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (1): 144-166.
- Wheeler S. (2011), "E-Learning 3.0: Learning through the eXtended Smart Web", in National. In IT Training Conference, Number.
- Wolff A., Zdrahal Z., Nikolov A. e Pantucek M. (2013), "Improving Retention: Predicting at-Risk Students by Analysing Clicking Behaviour in a Virtual Learning Environment", in *3rd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*.
- Wu W.H., Wu Y.C., Chen C.Y., Kao H.Y., Lin C.H. e Huang S.H. (2012), "Review of Trends from Mobile Learning Studies: A Meta-analysis", *Computers & Education*, 59 (2): 817-827.

Approcci innovativi per lo sviluppo della formazione professionale: fabbisogni formativi, repertorio figure professionali e valutazione competenze

di *Domenico Morgese**, *Giovanna Avellis**, *Marco Di Ciano**, *Giovanna Circhetta**, *Vito Covelli***, *Maurizio Zaccaria***

Introduzione

Nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0 finanziato dal programma PON R&C 2007-2013 Avviso Smart Cities and Communities and Social Innovation, un attento lavoro sinergico è stato avviato con il Servizio Ricerca Industriale e Innovazione e con il Servizio Formazione Professionale della Regione Puglia. A tal proposito si ringraziano in particolare la dott.ssa Agrimi del Servizio Ricerca Industriale e Innovazione, per il prezioso contributo di supporto fornito nell'azione di scouting per l'identificazione delle nuove politiche di innovazione in ambito digitale con impatto sulla Smart Specialization Strategy SmartPuglia2020 e la dott.ssa Lobosco insieme alla dott.ssa Ercolano del Servizio Formazione Professionale per i contributi forniti sui temi della ricerca in oggetto e successivamente validati nei molteplici incontri tecnici organizzati presso la sede della Regione Puglia.

Molti dei temi affrontati e delle idee riportate in questo studio sono il frutto di suggerimenti e indicazioni raccolte presso i due Servizi regionali in quest'ultimo anno che ha condotto ad una proposta di un modello sostenibile e integrabile finalizzato al miglioramento di tutte le fasi interessate dai processi di formazione.

Stato dell'Arte

Il mondo del lavoro e della formazione richiede un notevole sforzo tecnologico che consente di far fronte al maggiore tasso di competitività e dalle richieste di professionalità sempre più complete e in grado di compe-

* InnovaPuglia.

** Progetto formativo EDOC@WORK3.0 c/o InnovaPuglia.

tere con le sfide che un mercato ormai globale impone. Notevole importanza hanno le metodologie didattiche e i servizi a supporto che devono trovare la massima espressione e implementazione nel Cloud Computing (Keith Jeffery, Burkhard Neidecker-Lutz, 2009). Il cloud sposta la complessità di gestione infrastrutturale concentrandosi maggiormente sul “cosa” serve piuttosto che sul “come” erogare quella “cosa”. Il cloud computing si configura come una nuova modalità per la fornitura di risorse IT, ovvero capacità computazionale, spazio di memorizzazione o anche software, sotto forma di servizi accessibili via rete.

Oggi, inoltre, sono sempre più ricercate sia in ambito Pubblico e sia in ambito Privato nuove soluzioni tecnologiche in grado di catturare e valorizzare le esperienze formative informali, quali social learning e condivisione del sapere, learning on the job ma anche coaching e mentoring. Da un’analisi dei fabbisogni nel contesto dei Living Lab Education & Training della Regione Puglia (Avellis *et al.*, 2014) sono emersi i seguenti fabbisogni sulla formazione professionale che in estrema sintesi potremmo riportare come:

- la necessità di far fruire servizi di formazione sul posto di lavoro (learning on the job) grazie all’uso di internet, intranet, interactive desktop, videoconferencing, ecc.;
- il bisogno di garantire formazione in remoto grazie all’utilizzo di strumenti web based di e-learning;
- la possibilità di avere strumenti per la gestione delle risorse umane di reclutamento, selezione, valutazione, sviluppo, comunicazione interna, amministrazione;
- il favorire l’adozione di sistemi premianti;
- la possibilità di effettuare il monitoraggio e valutazione di docenti e discenti;
- la capacità di adottare nuovi format didattici interattivi e multimediali che sfruttino le tecnologie dell’interazione come la realtà virtuale e la realtà aumentata.

Alla luce di tali fabbisogni in ambito formazione professionale, sono stati sviluppati servizi e piattaforme all’interno dei Living Lab pugliesi, che rispondono ai paradigmi di:

1. Social learning e Innovative learning;
2. Interactive learning, New Media e Robotics;
3. Adaptive Learning.

Nel contesto del progetto EDOC@WORK3.0 sono stati evidenziati anche alcuni approcci pedagogici innovativi che esplorano nuove forme di in-

segnamento, apprendimento e valutazione al fine di guidare insegnanti e policy makers. Allo stato dell'arte, le idee di innovazione psicopedagogica della formazione si sono ispirate ad alcuni modelli che si stanno affermando in letteratura che hanno il potenziale di provocare un maggior cambiamento nella pratica educativa, in particolare nella formazione professionale e post-scuola. I modelli (Sharples *et al.*, 2014, pp. 3-5) sono *Massive Open Social Learning*, *Learning Design informed by Analytics*, *Flipped Classroom*, *Bring Your Own Device (BYOD)*, *Imparare ad imparare*, *Valutazione dinamica*, *Apprendimento basato su eventi*, *Apprendimento basato sul racconto*, *Concetti Soglia*, *Bricolage*.

Il Repertorio Regionale delle Figure Professionali

Il Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP) è istituito con DGR 327/2013 che recepisce il D.L. 13/2013 attraverso la definizione e la descrizione della classificazione dei settori professionali, delle relative figure professionali e competenze associate.

Il RRFP con i relativi contenuti costituisce il riferimento per la “individuazione, validazione e certificazione delle competenze” descritta dal decreto e per il successivo rilascio di Qualificazioni nell’ambito della formazione professionale (DGR 327/2013).

Il fine è creare un impianto descrittivo, metodologico uniforme e interoperabile tra i diversi contesti attraverso la descrizione di standard professionali di riferimento per realizzare efficaci pratiche di analisi dei fabbisogni, valutazione ex ante dei progetti formativi, progettazione formativa, valutazione ex post delle competenze attraverso l’identificazione, validazione e certificazione delle competenze e quindi, di orientamento formativo e professionale dei cittadini. L’allegato A del DGR 327/2013 descrive l’“Impianto del Repertorio Regionale delle Figure Professionali della Puglia”, in cui alcuni componenti rilevanti sono:

- Le Aree Di Attività (ADA) (da 3 a 9) importanti in quanto denotano il contenuto delle attività di lavoro nelle sue componenti salienti sia rispetto le altre figure sia rispetto le varie attività compiute da essa. Le ADA sono esprimibili in termini di performance attese attraverso le quali sono associate alle Unità di Competenze (UC) utili per svolgerla, descritte di seguito. Sono individuate con un’analisi del processo di lavoro che, preso atto delle specificità e diversità locali, individuate anche con Job Description di dettaglio, conduce alla definizione di un insieme di attività i cui descrittori non sono dipendenti da fattori situazionali. Inoltre non riguardano tutte le attività svolte ma solo le più distintive.

- **Unità di Competenza (UC):** è la competenza osservabile in termini di comportamento efficace che attesta l'uso di conoscenze e abilità, nel contesto generico, per produrre i risultati previsti da ogni ADA in termini di descrittori prestazionali. Gli aspetti situazionali di essa però sono delegati alla valutazione o al momento formativo. I descrittori prestazionali assumono un ruolo centrale nell'intero processo di progettazione e valutazione.

L'intero percorso che porta ad individuare le ADA e, da un lato a referenziarle ai sistemi di classificazione dei settori economici professionali, dall'altro a definirli in termini di UC, è svolto da un Comitato Tecnico istituito a partire dalla DGR 2273/2012.

Il Modello dei Servizi per il lavoro e la formazione professionale

Visto il quadro normativo di riferimento e la letteratura scientifica esaminata, si viene a configurare un modello dei servizi che può essere in grado di integrare le diverse componenti coinvolte nell'innovazione ai servizi per la formazione professionale. Il fine è facilitare la mobilità e il collocamento delle competenze possedute al momento della valutazione o sviluppate durante i momenti formativi partecipati dalla persona. Possiamo formulare quindi una descrizione di tale modello dei servizi integrato con il sistema regionale pugliese come ipotizzato in Figura 1.

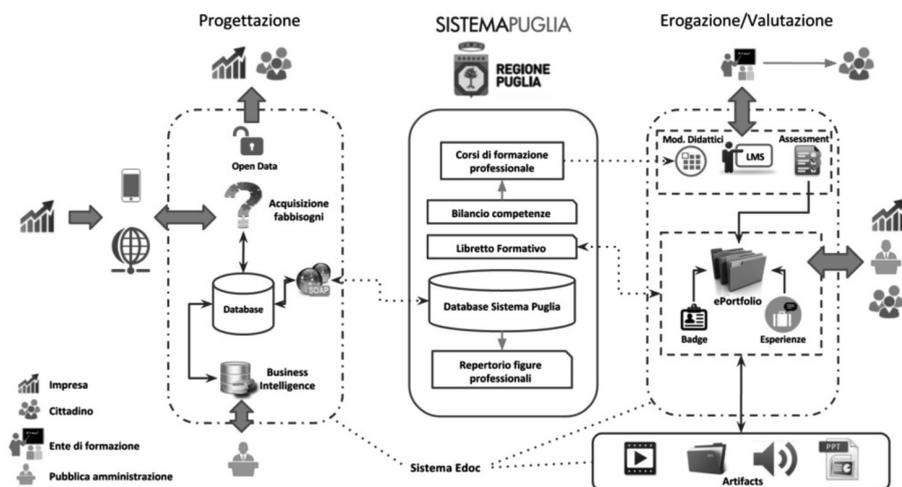


Fig. 1 - Ipotesi di modello di sistema informativo per il lavoro e la formazione professionale

Sarà quindi di seguito descritto il modello dei servizi proposto per la formazione professionale esaminando nel dettaglio gli elementi e i requisiti delle fasi di progettazione, erogazione e valutazione.

Nel modello dei servizi é importante generare e aggiornare costantemente un repertorio semantico di “**Competenze**” sia per definire gli obiettivi formativi che per facilitare la “**raccolta delle esigenze offerte**”. Il **Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP)** assume quindi la funzione di base informativa e descrittiva dei costrutti di competenza attraverso i quali raccogliere le informazioni sulle esigenze per poi poterli analizzare nell’Analisi dei Fabbisogni Formativi.

È un riferimento unico definito in termini generici da declinare sempre e comunque nello specifico contesto e definisce gli standard professionali in termini di descrizioni di performance delle UC oltre che di relative conoscenze e capacità.

I suddetti standard costituiscono la premessa per il riconoscimento dei requisiti dei processi di “identificazione e validazione e certificazione” delle competenze descritte dal D.M. 30 giugno 2015 e in corso di ricezione dal Servizio di Formazione Professionale della Regione Puglia.

Fase di Progettazione: Analisi dei Fabbisogni Formativi

Nel quadro normativo regionale e nazionale è chiaro che si intende guidare le politiche della formazione e del lavoro in modo da garantire lo sviluppo individuale degli interessati e del sistema produttivo. Per raggiungere tale scopo sarà necessario porre maggior rilievo alle modalità con cui la decisione formativa va resa consona alle strategie aziendali. Nella definizione dell’ADA dell’allegato al DGR 327/2013 è chiaramente esplicitato che, se si adotta una job description adeguata e si aggiorna costantemente il repertorio, sarà possibile usare gli ADA in esso descritti per cogliere mancanze di competenza e bisogni futuri. Bisogna notare che la job description in se non consente, se non per confronto, di rilevare le esigenze di competenze in una dimensione prospettica utile a facilitare l’occupazione di ruoli professionali che potrebbero emergere in futuro (Pace, Smith e Mills, 1991). Si deve fare quindi in modo che la formazione, tipicamente orientata a obiettivi a breve termine, sia progettata per favorire lo sviluppo e il miglioramento delle prestazioni delle aziende che operano in contesti in rapido cambiamento e lo sviluppo dei singoli. Sarà quindi necessario velocizzare il processo di aggiornamento delle competenze presenti nei Repertori Regionali al fine di raggiungere tale scopo.

È opportuno chiedersi quali persone tenderanno ad aderire a questo processo di bilancio delle competenze, di formazione e di sviluppo orienta-

to all'apprendimento permanente e alla facilitazione della mobilità trasversale nei contesti regionali, nazionali e europei. Si tratta di persone con una alta responsabilità verso la propria carriera definibile "carriera multiforme" (Hall, 1996) caratterizzata da frequenti cambiamenti in base a interessi, capacità, valori e contesti lavorativi.

I modelli di apprendimento continuo che ne derivano sono propri di percorsi di carriera definiti "a spirale" per mezzo dei quali si cerca una mobilità attraverso diverse specializzazioni e discipline. Ciò richiede persone con un alto autocontrollo della propria carriera tale per cui risultano meno rilevanti i percorsi di carriera ben definiti e più rilevanti il possesso di consapevolezza dei punti di forza e di debolezza individuali o le minacce e le opportunità del contesto in cui ci si colloca (Brousseau, Driver, Eneroth e Larsson, 1996). Per queste ragioni risulta necessario svincolare i programmi formativi da percorsi di carriera rigidi basati sulla definizione di figure professionali rigide. Una soluzione potrebbe essere prendere come riferimento le ADA che descrivono le attuali o future mansioni lavorative associate a Unità di Competenza. Quest'ultime possono essere usate come oggetto principale della formazione per garantire lo sviluppo di carriere adattabili a contesti molteplici e dinamici.

La progettazione e riprogettazione potrebbe essere limitata dalla difficoltà a recepire i risultati della valutazione per l'attuale mancanza di una procedura regionale di valutazione delle competenze informali e non formali e di utilizzo dei set di indicatori di conformità previsti in allegato 5 del D.M. 30 giugno del 2015.

Analisi dei fabbisogni formativi: stato dell'arte

L'Analisi dei Fabbisogni Formativi è l'analisi sistematica dei fabbisogni di competenze attuali e future in relazione alle competenze disponibili, allo scopo di attuare una strategia di formazione efficace. Questa definizione declama che l'oggetto principale dell'analisi dei fabbisogni formativi sono le competenze (European Centre for the Development of Vocational Training-Cedefop, 2008).

Il concetto di competenza, definito nel Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008), definisce che le «competenze» indicano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. La competenza è, quindi, una specifica categoria dei risultati di apprendimento che una persona deve raggiungere per agire efficacemente in uno specifico contesto (di lavoro, di

studio, sociale, ecc.), utilizzando altre categorie di risultati di apprendimento, come le conoscenze e le abilità.

Guy Le Boterf (1990) considera le competenze un insieme riconosciuto e provato delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti possono essere riassunti col termine risorse, portandoci ad affermare che la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato. Le Boterf elabora, inoltre, una proposta metodologica per realizzare l'analisi dei bisogni formativi e per costruire un piano formativo. Il processo è descritto nelle seguenti fasi:

- individuazione delle competenze richieste dall'unità organizzativa di riferimento e diagnosi della loro origine;
- analisi degli scarti tra capacità o competenze richieste e le capacità o competenze reali e potenziali;
- individuazione e formulazione delle capacità o competenze necessarie per colmare il differenziale;
- definizione della domanda di "formazione" e del "piano formativo".

Nell'elaborazione di un piano formativo è fondamentale indicare e descrivere in modo chiaro ed esplicito:

- i soggetti che esprimono tale fabbisogno: lavoratori singoli o gruppi di lavoratori o strutture organizzative e imprese;
- le modalità di rilevazione del fabbisogno formativo: interviste, rilevazione attraverso matrici e/o schede di analisi e/o focus groups.

Il bisogno formativo è strettamente correlato sia alla figura professionale che il soggetto ricopre, sia all'insieme di competenze richieste dall'azienda, sia nella macro dimensione dall'indagine di mercato del lavoro nel settore di riferimento. Il primo caso attiene all'analisi dei risultati del processo di "identificazione e valutazione e certificazione" delle competenze eseguibili attraverso gli e-portfolio. Il secondo attiene agli audit sui fabbisogni aziendali. Il terzo potrà essere svolto con sistemi di macro-analisi del mercato del lavoro anche con sistemi informatizzati di Business Intelligence (Ranjan, 2009).

Va ricordato che i bisogni formativi possono essere (Catarsi e Cini, 2003):

- espliciti: dichiarati dai soggetti che esprimono la domanda di formazione o l'offerta di lavoro;

- palesi: derivanti dal cambiamento del mercato del lavoro, ma non sempre espressi dall'azienda;
- latenti: non disponibili nel mercato del lavoro ma comunque necessari all'azienda;
- potenziali: individuabili con analisi del mercato del lavoro.

Fabbisogni Formativi tra Valutazione e Progettazione: il Libretto Formativo

Nella Figura 1, come introdotto nella descrizione del workflow esiste una circolarità che porta gli esiti dell'assessment ad essere di guida alle successive fasi di progettazione.

Come auspicato dal art. 6 comma b del D.L. 13/2013 l'esito del processo di "individuazione e validazione e certificazione" delle competenze deve essere la registrazione dei documenti da esso prodotti, nel sistema informativo dell'ente titolare (Regione) e quindi, allo stato dell'arte, nel "Libretto Formativo" istituito con D.M. 256/2005.

Il Libretto Formativo è strutturato in due sezioni (Dordit, 2006):

- la prima sezione riguarda le informazioni personali: dati anagrafici, esperienze professionali, titoli di studio e formazione professionale. Si deve garantire che non siano inserite informazioni personali che possano indurre a potenziali discriminazioni nel momento del collocamento;
- la seconda sezione descrive la persona mediante le competenze acquisite nei diversi contesti.

Tale Libretto Formativo consente quindi di esprimere differenti fabbisogni per la persona, per il mercato del lavoro e per le istituzioni (D.M. 256/2005):

- Utilità per la persona. Fornisce informazioni sul soggetto e sul suo curriculum di apprendimento formale, non formale e informale. Rende riconoscibili e trasparenti le competenze comunque acquisite e sostiene la mobilità tra i contesti professionali. Aiuta quindi gli individui a mantenere consapevolezza del proprio bagaglio di competenze per orientarli nei progetti futuri.
- Utilità per il mercato del lavoro. Rappresenta uno strumento di informazione, finalizzato ad evidenziare in modo omogeneo ed attendibile il percorso formativo e professionale del soggetto, tracciando il patrimonio personale di competenze offerte. Queste in futuro potrebbero diventare oggetto di analisi eseguite con sistemi di Business Intelligence.

- Utilità per le istituzioni. Per le istituzioni locali appartenenti al sistema di istruzione e formazione professionale, rappresenta uno strumento in grado di formalizzare degli standard minimi di servizio per esprimere un quadro sintetico delle competenze spendibili. Garantisce sia la condivisione di un linguaggio istituzionale internazionale sulle competenze e sia la visibilità per la mobilità geografica e professionale. A tal fine in futuro si potrebbe creare un matching con i dati della domanda esposti in “open data”.

Fase di Erogazione/Valutazione: valutazione e certificazione delle competenze

Nel modello dei servizi in Figura 1, la fase di “assessment” si svolgerebbe come descritto in Tabella 1 dell’allegato 5 dell’articolo 30 giugno 2015 che ne rappresenta il workflow specifico e si realizza attraverso:

- un processo di individuazione e validazione delle competenze apprese in contesti informali e non formali eseguito su responsabilità dell’ente titolato dalla regione. Esita con il rilascio di un attestato detto “documento di trasparenza” con valore di atto pubblico di “prima parte”, ottenuto per autodichiarazione della persona delle proprie evidenze di apprendimento e successivamente con il rilascio, su responsabilità dell’ente titolato, di un attestato di “seconda parte” detto “documento di validazione”;
- un processo di certificazione delle competenze apprese in contesti informali e non formali o la certificazione delle competenze apprese in contesti formali attraverso il rilascio di un attestato con valore di “terza parte” detto “certificato” a cui collaborano gli enti titolari quali le regioni e gli enti titolati da esse alla richiesta di avvio della procedura.

Assessment

Gli aspetti metodologici del processo di “Individuazione e validazione e certificazione” vanno integrati entro il quadro normativo per rendere i processi di assessment svolti presso l’agenzia di formazione (Figura 1) conformi alle procedure di validità nazionale o regionale.

Una corretta analisi delle posizioni e job description consente di definire i nomi e le descrizioni delle mansioni o Aree di attività (ADA) esplicitando quali sono le Unità di competenza (UC) e le prestazioni efficaci descritte in termini di attività o comportamenti desiderabili. Questi descrivono le attese riposte nei confronti di chi si riconosce in possesso di

una UC ma comunque andranno declinati nello specifico contesto (DGR 327/2013, allegato).

La valutazione del possesso dei requisiti, definiti con tali attese di prestazione, richiede pratiche di valutazione che rispettino i requisiti normativi sopra descritti ma anche i requisiti teorici e metodologici (Noe, Hollenbeck, Gerhart e Wright, 2006, pp. 116-118) di seguito esaminati alla luce del quadro normativo citato:

1. **Congruenza Strategica:** la prestazione incentivata deve essere realmente utile agli scopi dello sviluppo, del successo delle persone e delle organizzazioni in cui lavoreranno. A tal proposito il DGR n. 327/2013 nel descrivere in allegato il concetto di ADA dichiara che attraverso la job description deve essere possibile descrivere le prestazioni desiderate tenendo conto delle nuove esigenze emergenti. Di contro nello stesso allegato è specificato che tali definizioni devono essere scevre dei condizionamenti contestuali. Quindi è necessario prendere in considerazione che, per usare le ADA come elemento guida, ci sia aderenza alle strategie aziendali del territorio.
2. **Validità di contenuto:** La misura è tanto meno valida quanto più è “contaminata” da aspetti non rappresentativi e quanto più è “deficiente” di aspetti che sono rappresentativi degli ADA o delle competenze considerate. Nell'allegato del DGR 327/2013 è specificato che “è quindi necessario adottare un livello “intermedio” di aggregazione delle attività, capace di orientare selettivamente l'attenzione verso i “contributi distintivi” della Figura Professionale”. A tale scopo il D.M. 30 giugno 2015 descrive in allegato 2 e in allegato 3 tutti i criteri descrittivi e costruttivi che consentono di individuare i contenuti descrittivi degli ADA a delle UC;
3. **Attendibilità:** è garantita attraverso la ricerca di attendibilità intersoggettiva intesa come accordo tra giudici indipendenti o coerenza nel tempo delle misure. Il problema si pone sia nella fase di progressiva correlazione e standardizzazione che conduce a definire i repertori, sia nella fase di certificazione delle competenze. Pertanto nella relativa DGR 2273/2012 si istituisce il Comitato Tecnico con funzioni descritte nell'allegato della medesima DGR. Inoltre nello stesso si dichiara che la “Certificazione delle competenze” avviene “nei modi previsti da apposite direttive da assumere nel rispetto dei criteri e dei principi desumibili dalla normativa nazionale vigente per la specifica materia” e “secondo le norme che saranno emanate con apposita regolamentazione, nel quadro della normativa nazionale”. Di conseguenza in fase di “Certificazione della competenza” il possesso delle competenze è attestato attraverso apposita certificazione nel rispetto dei principi di terzietà, collegialità, oggettività e indipendenza descritti in allegato 5 punto 4 del Decreto 30 giugno 2015.

4. **Accettabilità:** indica quanto la misura è considerata soddisfacente dai valutatori e i valutati. Per i valutatori sarebbe garantita dall'adeguata composizione del Comitato Tecnico anche se non è esplicitato come esso garantisce i requisiti metodologici. Inoltre, non essendo specificato come svolge le prassi di analisi delle caratteristiche del processo di lavoro, sembra scegliere un metodo di correlazione e progressiva standardizzazione non legato in modo specifico a metodi di job description. Nella D.D. 6 agosto 2015, n. 974 infatti si evince che la procedura di aggiornamento del RRFP garantisce l'accettabilità tramite un confronto collegiale tra le parti sociali. Tale modalità di azione potrebbe avere il limite di essere carente di "accettabilità" per le piccole imprese specialmente se non rappresentate dagli organismi di rappresentanza e di non essere aderente alle caratteristiche dei singoli professionisti. Tale limite si potrebbe superare con il progressivo aggiornamento del Repertorio per iniziativa delle imprese, delle parti sociali o per iniziativa delle agenzie di formazione in seguito a evidenze di necessità derivanti dalla gestione dei libretti formativi.
5. **Specificità:** consiste nel presentare le competenze in termini tanto chiari da essere utili sia per fini strategici, in quanto specificano come raggiungere gli obiettivi prestazionali, sia per fini di sviluppo in quanto evidenziano le carenze.

Rilascio degli Attestati tra Libretto Formativo e e-Portfolio

Come rappresentato in Figura 1, l'ente di formazione potrebbe essere titolato al rilascio di attestati di validazione o certificazione del possesso delle competenze descritte nel RRFP. Se non sono soddisfatti i criteri previsti, l'agenzia di formazione potrebbe rilasciare "evidenze" degli apprendimenti non formali comunque conseguiti, in forma di attestati chiamati "badges", contenenti tutte le informazioni utilizzabili successivamente nel caso dell'avvio di una nuova procedura di valutazione o certificazione. In tal caso, se i requisiti per rendere tali competenze validate a livello regionali venissero soddisfatti, si potrebbe procedere successivamente alla conversione di tali badges. Un esempio del caso in cui possono essere non soddisfatti i requisiti minimi per l'accesso a procedure regionali di individuazione e validazione e certificazione delle competenze è il caso in cui nel repertorio non è presente una definizione di UC, conforme agli obiettivi di valutazione. In questo caso noi proponiamo di procedere con l'uso dei criteri minimi dello stesso decreto e con la valutazione secondo i criteri di UC propri dell'ente che si occupa della valutazione, in attesa dell'inserimento nel RRFP. Questo è un esempio (rappresentato con la freccia tra ePortfolio e Libretto Formativo in Figura 1) dei casi in cui si rilascereb-

be un badge nell'e-portfolio che costituirebbe, nell'eventualità diventasse- ro soddisfatti i requisiti descritti di seguito, un'"evidenza" di apprendimen- to non formale facilmente convertibile in "Documento di trasparenza" e in "Documento di validazione" da rilasciare nel Libretto Formativo.

Il bilancio delle competenze e tipologie di assessment con la mediazione dell'e-Portfolio

L'e-portfolio, come anche rappresentato in Figura 1, è inteso come ambiente on-line che funge da "specchio" in cui riflettere e acquisire coscienza dell'apprendimento mostrando a sé e alla comunità i materiali che ne sono traccia (Rossi e Giannandrea, 2006).

La valutazione delle competenze può avvenire tramite:

- Assessment formativo: dialogico e più adatto a un orientamento persona- le e autentico (Barret, 2007).
- Assessment sommativo: basato su rubriche standardizzate secondo un approccio individualizzato. Driessen *et al.* (2005) dichiarano che l'e-portfolio di assessment sommativo può essere implementato senza portare a restrizioni nelle informazioni ricavabili.

Rossi, Pascucci, Giannandrea e Paciaron (2006) descrivono nella loro esperienza di e-portfolio una strategia di new-placement che si serve della "rubrica" come strumento per interpretare in situazione le competenze definite a livello generale.

La rubrica consente la facilitazione dell'autovalutazione delle competen- ze e la personalizzazione dei percorsi formativi. Essa è un documento che esplicita, per ogni competenza considerata rilevante per il contesto, alcuni indicatori e dei livelli di presenza con relativi esempi.

Possiamo quindi affermare che l'e-portfolio potrà essere reso differen- te da un semplice curriculum per il fatto che il formatore e il valutatore in esso agiscono insieme per co-costruire con l'allievo percorsi di svilup- po delle competenze che, pur essendo orientati a obiettivi finali definiti a priori in termini di UC da sviluppare, possono essere eseguiti con moda- lità personalizzate e contestualizzate. Perciò nell'e-portfolio in cui si ese- gue l'assessment formativo, il valutatore interviene all'inizio del processo per fornire tutoraggio e facilitazione alla creazione di evidenze dell'appren- dimento in un processo riflessivo di autovalutazione, valutazione e endorse- ment di esperti del settore. Mentre l'assessment sommativo si realizza prin- cipalmente a valle del processo formativo ed è finalizzato all'inserimento

dei “documenti di trasparenza”, “documenti di validazione” e “certificati” all’interno del Libretto Formativo o di altre soluzioni simili che le regioni potrebbero adottare come e-portfolio regionale.

Modello Concettuale di integrazione dei servizi per il bilancio delle competenze

Si intende qui descrivere un modello di integrazione possibile tra l’e-portfolio, la formazione, il RRFP e libretto formativo rappresentato dalla doppia freccia in Figura 1. I punti di riferimento sono il RRFP che descrive le performance associate alle competenze e il sistema nazionale di individuazione e validazione e certificazione delle competenze che definisce i metodi di rilevazione delle varie competenze.

Come descritto in precedenza, le UC nel RRFP sono espresse in termini generici e acontestuali. Esse saranno quindi rese situazionali nel momento della progettazione formativa o nel momento della valutazione. Questo avviene all’interno della proposta di e-portfolio di seguito illustrata, in cui la “rubrica” di competenze si pensa possa essere lo strumento che consente l’assessment sommativo (Voigt, 2009). Infatti essa conterrebbe le definizioni e gli strumenti utili a valutare la conformità della persona alla specifica competenza. Essa sarebbe ottenuta per confronto con il RRFP e per declinazione nello specifico contesto delle UC.

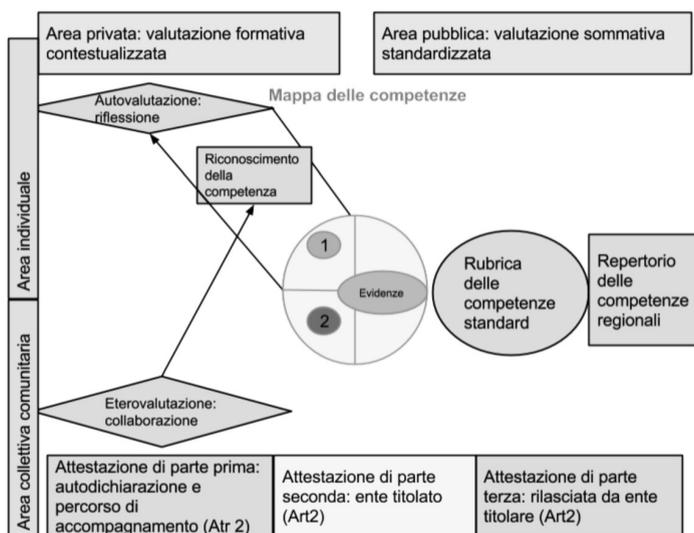


Fig. 2 - Modello Concettuale di integrazione dei servizi per il bilancio delle competenze

L'esemplificazione del possibile modello di integrazione consente di notare:

- una area privata e una area pubblica dell'e-portfolio;
- una valutazione formativa che è sempre situata e che si svolge attraverso una relazione con un facilitatore e con la comunità di riferimento. Come già detto è utile perché consente al valutatore di intervenire a monte del processo formativo;
- una valutazione sommativa che consente di “diagnosticare” la competenza attraverso categorie precostituite che conservano sempre un'ottica semplificata. Essa risponde all'esigenza di generalizzare e standardizzare i concetti. Il valutatore interviene qui a valle del processo formativo;
- un repertorio delle figure professionali che descrive le conoscenze, le capacità e le attese di performance associate ad ogni competenza. Esso è di input sia alla valutazione formativa, come base per i feedback orientativi, sia alla valutazione sommativa. L'esigenza di standardizzazione del repertorio, potrebbe portare alla semplificazione e sottostima delle professioni meno rappresentate nei campioni e va bilanciata con la possibilità di aggiornare e migliorare costantemente il repertorio e la necessità di cogliere non tanto le omogeneità quanto le differenze interne nella professione per valorizzarle;
- una rubrica di competenza riferita ad un'unica funzione professionale. Essa secondo Voigt (2009) è considerata legata ad un assessment rigido e sommativo. Consente di cogliere le competenze necessarie alla professione ma ha il limite di non poter cogliere le implicazioni contestuali e relazionali. Questi limiti sono generalmente superati con l'eterovalutazione per osservazione diretta. Nel nostro caso si ritiene che possa essere sostituita dall'interpretazione delle esperienze, degli artefatti, delle referenze svolte dal personale addetto. In alternativa Voigt propone la possibilità di usare un assessment formativo che in un'ottica situata consente di attivare processi di apprendimento sulla propria identità professionale rispetto i costrutti di competenza. Ciò avverrebbe tramite l'autovalutazione e l'eterovalutazioni in comunità aperte dove i processi riflessivi e collaborativi permettono la gestione delle carriere.

Un elemento rilevante individuato nel modello in Figura 2 è il costante scambio a feedback che avviene per costruire collaborativamente le definizioni di competenza in un processo di progressiva correlazione e standardizzazione che simula quello auspicato a livello macro anche nel Decreto 16 gennaio 2013 e che porta alla costruzione dei Repertori regionali. Essa consiste nello scambio che avviene tra la personale mappa di competenza e le rubriche declinate dai repertori standard. Come descritto al comma e) dell'articolo 3 dello stesso decreto, questo processo se finalizzato alla creazione di un “condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e stan-

“dard di qualità su tutto il territorio nazionale”, consentirebbe il progressivo ampliamento dei repertori con relativo aumento dell’affidabilità.

Welfare to Work: un caso di innovazione procedimentale in Regione Puglia

La Regione Puglia dopo aver definito il proprio sistema “Accreditato” (Enti di Formazione e Soggetti Privati, Repertorio Figure Professionali, Cataloghi Formativi, Bilancio delle Competenze, Libretto Formativo) ha costruito sulla piattaforma www.sistema.puglia.it un sistema integrato di strumenti info-telematici a supporto di una serie di procedimenti amministrativi. Tra questi **Welfare to Work**, che vede un insieme di attori operare direttamente sulla piattaforma, ognuno in un’area di lavoro dedicata. Il sistema ha consentito di gestire oltre 80.000 “beneficiari”, ai quali sono state erogate una serie di misure: presa in carico, patto di servizio, bilancio delle competenze, finalizzate alla individuazione del/i corso/i di formazione più adeguato/i per il soggetto, e fino al completamento dell’iter di pagamento. Ottimizzando anche i tempi di erogazione di corsi e dei pagamenti per i quali i tempi di attesa sono passati da 2 anni, delle precedenti edizioni, a 2 settimane.

Tutto questo ha portato alla mappatura su sistema informatico di una fascia considerevole di popolazione pugliese, in termini di conoscenze, capacità e competenze codificate secondo gli standard regionali e nazionali.

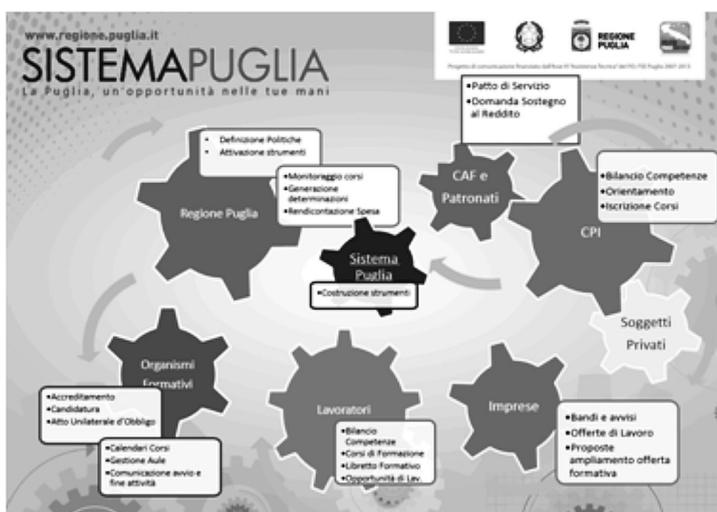


Fig. 3 - Welfare to work: un caso di innovazione procedimentale

Conclusione

Dalla disamina della letteratura e delle normative di riferimento per i servizi della formazione professionale e della gestione delle carriere, si sono potute ricavare delle ipotesi di integrazione tra le stesse in modo da delineare un Modello di servizi di supporto alla decisione di intraprendere percorsi di sviluppo delle competenze e di transizione tra contesti professionali. Tale modello di servizi è stato descritto ponendo attenzione ai fenomeni cruciali per la gestione del flusso di dati descrivendo i requisiti di tali transazioni secondo le esigenze del contesto normativo. In futuro sarà inoltre possibile dare maggior rilievo al contesto applicativo reale dove si potranno andare a verificare le funzionalità del modello descritto. Va inoltre precisato che i riferimenti fatti a strumenti normativi quali il Libretto Formativo o il sistema di “Individuazione e validazione e certificazione” sono suscettibili dei più recenti aggiornamenti con cui la Regione sta recependo le più aggiornate normative nazionali. Il recepimento di normative aggiornate potrà certamente richiedere modifiche al processo ma rimangono valide le riflessioni e oggetto di questa trattazione in merito al possibile sviluppo dei supporti tecnologici in una logica di integrazione organizzativa.

Nella Regione Puglia risultano inoltre assenti e pertanto realizzabili i sistemi seguenti:

- sistemi informatizzati per gestire il processo di “Individuazione e validazione e certificazione delle competenze” e il monitoraggio attraverso i set di indicatori su citati;
- sistemi informatizzati di supporto alla fase di accettazione nel percorso di individuazione e validazione delle competenze come previsto dal Decreto del 30 giugno 2015;
- sistemi informatizzati di inserimento dei dati derivanti da un’eventuale job description effettuata in azienda, come supporto al processo di correlazione e progressiva standardizzazione delle competenze nel RRF;P;
- sistemi informatizzati di supporto all’aggiornamento del RRF;P.

Inoltre risulta dall’analisi dei sistemi informativi usati nella Regione Puglia, che si dà poco rilievo all’uso della Job Description e più rilievo all’uso della consultazione collegiale del Comitato Tecnico per ricavare le definizioni degli ADA. Questo può creare una eccessiva centratura sulle Figure Professionali invece che sulle ADA e sulle Unità di Competenza. Inoltre non sono disponibili documenti che attestino la presenza di procedure per effettuare misure prestazionali che rispettino le qualità metriche consone ai criteri della procedura di valutazione. Si dà però rilievo alla dimensione collegiale all’interno del Comitato Tecnico considerandola fina-

lizzata a perseguire gli obiettivi di oggettività, indipendenza, terzietà previsti dalla normativa. Potrebbero quindi essere questi gli ambiti dei prossimi aggiornamenti normativi oltre che gli ambiti entro cui è possibile un supporto informatico al superamento di tali limiti.

A tale scopo evidenziamo nell'articolo come i differenti scopi dell'assessment formativo e sommativo si riflettono nelle differenti funzioni che l'e-portfolio può assumere. Durante l'attività formativa potrà essere fornita un'istanza di e-portfolio in cui si potranno svolgere attività di valutazione formativa e orientamento, in cui il valutatore compare già nelle fasi iniziali del processo per facilitare il raggiungimento degli scopi formativi prefissati. Le procedure di valutazione delle competenze descritte nel D.M. 30 giugno 2015, invece, sono svolte a valle del processo e hanno l'esigenza di essere "oggettive" nel rispetto della loro natura di attestato con valore di atto pubblico. Queste ultime seppure prevedranno attività di costruzione con il valutato degli obiettivi di valutazione richiederanno di essere svolte in un momento diverso o finale da quello dell'apprendimento per poi confluire nel Libretto Formativo del cittadino che assume una funzione di repository di tali informazioni.

Il Libretto formativo contiene quindi le informazioni utili sia per la persona in quanto può costantemente estrarre da essa sia dati utili per presentare la propria offerta di competenza, sia dati utili ad una più ampia indagine. Le istituzioni, infatti, potranno in futuro esporre in Open Data le informazioni che caratterizzano il mercato economico-finanziario e del lavoro anche traendole dall'aggregazione di dati appartenenti ai Libretti formativi. L'utilità nella gestione delle politiche del lavoro diverrebbe notevole sia a un livello territoriale per facilitare il matching tra domanda e offerta di competenze, sia a livello macro-analitico per guidare le politiche del lavoro ad esempio con la ricerca di indicatori predittivi delle evoluzioni della domanda e della offerta di competenze e di beni e servizi. Un valido apporto è l'integrazione di strumenti di Business Intelligence a patto che si individuino costrutti con informazioni che integrino le esigenze semantiche descrittive del mercato economico-finanziario e quelle del mercato del lavoro, connotando il capitale umano di "Unità di Competenza" intese come qualità professionali utili e informative per gli scopi di entrambi i contesti.

Riteniamo quindi che l'uso massivo di una metodologia comune di definizione delle attività e delle competenze professionali come auspicato con l'istituzione del RRFP e la sua costante e completa aderenza alle esigenze del mercato del lavoro possa renderlo la base informativa per la realizzazione dei servizi illustrati.

Bibliografia

- Avellis G., Agrimi A., Di Ciano M., Grasso G., Surico F. (2015), “E-learning Issues in Education & Training Domain of Apulian Living Labs”, *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 11(1): 157-164.
- Avellis G., Agrimi A., Di Ciano M., Grasso G., Surico F. (2014), *Education & Training projects of Apulia Living Labs*, in *Proc. of International Conference of Education and Modern Educational Technologies*, EMET 2014, Santorini, Greece.
- Avellis G., Agrimi A., Di Ciano M., Grasso G., Surico F. (2014), *E-Learning Paradigms in Apulia Living Labs*, *Proc. Eight EDEN Research Workshop EDENRW8*, Challenges for Research into Open & Distance Learning, Oxford, UK, 27-28.
- Barrett H.C. (2007), “Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6): 436-449.
- Brousseau K.R., Driver M.J., Eneroth K. e Larsson R (1996), “Career Pandemonium: Realigning Organizations and Individuals”, *Academy of Management Executive*, 11, pp. 52-66. Cit. in Noe, Hollenbeck, Gerhart e Wright (2006), pp. 264.
- Catarsi E., Cini T. (2003), *Progettare Formazione. Materiali per il progettista del sistema della formazione*, Edizione Cerro, Pisa.
- Determinazione del Dirigente del Servizio di Formazione Professionale 6 agosto 2015, “Approvazione della nuova procedura di adattamento e aggiornamento del Repertorio Regionale delle Figure Professionali”, *BURP*, n. 123 del 10.9.2015.
- Dordit L. (2006), *Il libretto Formativo del Cittadino. Funzioni, caratteristiche, modalità di utilizzo e riferimenti alla sperimentazione nazionale*. Disponibile all'indirizzo www.op-formazione.it/wp-content/uploads/sites/2/Libretto-formativo-del-cittadino-e-sperimentazione-nazionale.pdf (ultimo accesso 2 novembre 2015).
- Driessen E., Van Der Vleuten C., Schuwirth L., Van Tartwijk J. e Vermunt J. (2005), “The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study”, *Medical Education*, 39(2): 214-220.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2008), *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. Disponibile all'indirizzo www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf (ultimo accesso 2 novembre 2015).
- Hall D.T. (1996), “Potean Careers of the 21th Century”, *Academy of Management Executive*, 11: 8-16. Cit. in Noe, Hollenbeck, Gerhart e Wright 2006, pp. 262.
- Jayanthi R. (2009), *Business Intelligence: concepts, components, techniques and benefits*. Disponibile all'indirizzo www.jatit.org/volumes/research-papers/Vol9No1/9Vol9No1.pdf.
- Keith J., Burkhard N.-L. (2009), *The future of Cloud Computing*. Disponibile all'indirizzo <http://cordis.europa.eu/fp7/ict/ssai/docs/cloud-report-final.pdf>.
- Le Boterf G. (1990), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Parigi.

- Loperfido F., Ligorio M.B., Cole M. (2011), “Blended approach per la costruzione collaborativa e partecipativa. In Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology”, *Culture and Education*, 6(2). Disponibile all’indirizzo www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/127 (ultimo accesso 2 novembre 2015).
- Noe A.R., Hollenbeck R.H, Gerhart B. e Wright P.M. (2006), *Gestione delle risorse umane*. APOGEO, Milano.
- Pace R.W., Smith P.C. e Mills G.E. (1991), *Human Resource Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 2009/C 155/02, disponibile all’indirizzo http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2009.155.01.0011.01.ITA (ultimo aggiornamento 2 novembre 2015).
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 111 del 6.5.2008]. Disponibile all’indirizzo www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/19991/RaccomandazioneEQF_GUE6.5.2008.pdf (ultimo accesso 2 novembre 2015).
- Rossi P., Pascucci G., Giannandrea L., Paciaroni M. (2006). *L’e-portfolio come strumento per la costruzione dell’identità*. Disponibile all’indirizzo <http://isd.m.univ-tln.fr> (ultimo aggiornamento il 28/04/2015).
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos’è l’ePortfolio?*, Carocci, Roma.
- Scardamalia M. e Bereiter C. (2006), “Knowledge Building: Theory, Pedagogy and Technology”, in K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 97-115.
- Sharples M., Adams A., Ferguson R., Gaved M., McAndrew P., Rienties B., Weller M. e Whitelock D. (2014), *Innovating Pedagogy 2014: Open University Innovation Report 3*, The Open University, Milton Keynes, pp 3-5. Disponibile all’indirizzo www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf (ultimo accesso 2 novembre 2015).
- Voigt C. (2009), *A question of purpose: Community embedded ePortfolios. In Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009*. Disponibile all’indirizzo www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/voigt.pdf (ultimo accesso 2 novembre 2015).

L'ampliamento della funzione cognitiva della conoscenza: esperienza sperimentale condotta nel settore ambientale a Taranto

di Roberta Lamaddalena*, Vito Felice Uricchio**, Stefania D'Arpa***, Carmine Massarelli****, Valeria Ancona°, Angelantonio Calabrese****, Pierina Ielpo°, Cristina Mangia°, Domenico Morgese°, Marina Tumolo°, Ernesto Leanna°, Roberto Mauro°, Ida Rascio°, Barbara Rotella°

Introduzione¹

Una delle principali rivoluzioni nel campo della didattica degli ultimi anni è stato lo spostamento del *focus* sul soggetto che apprende. È il soggetto a diventare protagonista del proprio percorso di apprendimento ed è sempre il soggetto che, per le caratteristiche intrinseche al percorso formativo, si vede costretto a mettere sul campo le proprie capacità di ricerca, raccolta, selezione, interpretazione e valutazione delle informazioni ricevute attraverso un processo di continua costruzione e ricostruzione del sapere. Il ruolo attivo consente in questo caso al discente stesso di assumere ulteriori competenze rispetto agli obiettivi didattici del corso. Attraverso il felice connubio che si realizza con il *blended learning*, emergono una serie di implicazioni quantitative e qualitative quali per citarne alcune, un ruolo maggiormente attivo e partecipativo assegnato ai soggetti coinvolti, un in-

* Borsista di ricerca presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

** Primo tecnologo presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

*** Assegnista di ricerca presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

**** Tecnologo presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

° Ricercatrice presso Istituto di Ricerca Sulle Acque del Consiglio Nazionale delle Ricerche – IRSA-CNR, Bari.

°° Ricercatrice presso l'Istituto di Scienze dell'Atmosfera e del Clima del Consiglio Nazionale delle Ricerche – ISAC-CNR, Lecce.

°°° Studente/laureando presso l'Università di Bari – UNIBA coinvolto nell'attività sperimentale.

°°°° Independent Information Technology and Services Professional presso InnovaPuglia SpA.

1. A cura di Lamaddalena Roberta.

coraggiamento sempre più diffuso nei confronti dello sviluppo di azioni cooperative, un aumentato senso di appartenenza che si declina nella creazione spontanea o guidata di gruppi, una maggiore personalizzazione dei percorsi di apprendimento individuali e collettivi, un progressivo affermarsi della rete come luogo, mezzo e contesto sociale di apprendimento e di sviluppo delle conoscenze. Attraverso le opportunità che le nuove tecnologie apportano alla formazione didattica, diviene possibile imparare ad apprendere, apprendere insieme, apprendere attraverso le dinamiche “sbaglio-imparo”, apprendere attraverso il confronto in maniera collaborativa. In una parola “apprendere sempre” nell’ottica del tanto auspicato *lifelong learning*.

Con tali premesse, l’attività sperimentale CNR ha previsto l’applicazione di modelli educativi e di tecnologie didattiche innovative proposte nell’ambito del progetto EDOC@WORK3.0 ad uno specifico settore, quello ambientale, in grado di agevolare una sempre più stretta sinergia fra i sistemi di istruzione/formazione e il mondo del lavoro. Si pensi che, secondo la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 27.10.2015, la tutela dell’ambiente rappresenta oggi uno tra i più solidi investimenti economici. Tra il 2000 e il 2011 le industrie verdi nell’UE sono cresciute infatti di oltre il 50% rendendole, nonostante il periodo di crisi, uno dei pochi settori in continuo sviluppo.

La sperimentazione proposta in collaborazione con Innovapuglia ha previsto il coinvolgimento di giovani laureati in cerca di prima occupazione e di giovani in via di completamento degli studi universitari presentandosi come un’importante occasione formativa e applicativa in grado di fornire importanti riscontri sulle metodologie implementate nel progetto EDOC@WORK3.0. Tale percorso di sperimentazione ha il pregio di recepire lo spirito della normativa recentemente emanata e di tradurlo in forma operativa, proponendo all’attenzione dei *target* individuati e del mondo del lavoro l’importanza che assume il “sapere” e il “fare” o meglio il “saper fare per saper essere”, concetti che rischiano di divenire semplici *slogan* se non ci si concentra sulla reale cooperazione attiva in grado di aiutare i giovani a costruire orizzonti comuni e progetti personali di vita e di lavoro. Il luogo scelto per la sperimentazione è stato quello relativo alla città di Taranto: distretto caratterizzato da condizioni di crisi ambientale su cui sono in corso importanti attività di caratterizzazione finalizzate alla messa in sicurezza e bonifica dei siti contaminati presenti nell’area e in cui vi sono situazioni di elevatissima sensibilità sia da parte delle Istituzioni che dei Cittadini.

Co-progettazione fase sperimentale²

Il percorso di sperimentazione è stato incentrato sui processi di cooperazione tra il sistema didattico-formativo e il mondo del lavoro.

Alcune delle attività svolte nell'ambito di EDOC@WORK3.0 sono state progettate nell'ottica dell'individuazione di modelli basati sull'utilizzo di tecnologie digitali che risultassero efficaci ai fini dell'acquisizione di competenze utilizzabili nel mondo lavorativo. Creare un ambiente di apprendimento secondo l'orientamento costruttivista è molto più difficile che progettare una serie di interventi didattici tradizionalmente intesi. Questo accade poiché non esistono modelli predefiniti per ambienti di apprendimento costruttivisti in quanto i processi di costruzione della conoscenza sono sempre inseriti in contesti specifici. Qui entrano in gioco le competenze del docente e la sua abilità nell'adattare metodi e strumenti della didattica. L'uso delle tecnologie richiede innanzitutto un certo livello di consapevolezza rispetto alla complessità di gestire non solo strumenti nuovi, ma condizioni di apprendimento differenti. L'idea di una conoscenza creata da forme di collaborazione e di negoziazione sociale fa in modo che si possa dare significato a oggetti e situazioni particolari.

Con queste basi, la sperimentazione condotta dal CNR è stata articolata in una prima fase improntata su lezioni frontali che hanno permesso un ampliamento delle conoscenze pregresse negli studenti (Figura 1); una seconda fase di realizzazione dei campionamenti direttamente da parte degli studenti in campo e di analisi riferite alle tre matrici ambientali: aria (CNR-ISAC), acqua e suolo (CNR-IRSA) (Figura 2); una terza fase di implementazione dei dati nel sistema multimediale e interattivo che ha costituito il fulcro pratico delle attività. La sperimentazione svolta ha avuto come obiettivo lo sviluppo di una banca dati *online* in grado di trasferire informazioni e risultati ad uno specifico *target* di "learners" (tecnici, operatori del settore o figure pubbliche che operano sul territorio per la gestione delle problematiche ambientali).



Fig. 1 - Attività in aula



Fig. 2 - Attività in campo

2. A cura di Lamaddalena Roberta.

Metodo utilizzato: costruttivismo³

Il concetto del costruttivismo enfatizza l'essere in quanto "attivo apprendente", ponendo l'accento sullo studente e sulle sue modalità di apprendimento (Jonassen, 1999). Lo studio dei casi, l'apprendimento attivo o *learning by doing*, il *problem-solving* e le simulazioni sono delle ottime strategie didattiche costruttiviste che permettono, ad esempio, di far interiorizzare un concetto semplicemente applicandolo in un'attività pratica (Calvani e Varisco, 1995). Nei termini della psicologia costruttivista, apprendere significa sviluppare l'uso degli strumenti del "fare significato" per costruire la realtà. La conoscenza stessa è un "fare il significato" (Bruner, 1992) ossia un'operazione d'interpretazione creativa che il soggetto attiva tutte le volte che vuole comprendere la realtà che lo circonda. Dal punto di vista operativo esistono numerosi approcci didattici che aiutano a sviluppare tali strumenti, in particolar modo per la sperimentazione CNR (Figura 3) sono stati presi come punti di riferimento: l'apprendimento per competenze, la sperimentazione attiva, la discussione e l'apprendimento cooperativo.

Apprendimento per competenze

Nel paradigma costruttivista le informazioni, così come le conosciamo, mancano di validità oggettiva. Ciò significa che ogni nozione ricevuta dal discente è costruita in maniera del tutto unica e personale, per cui un insegnamento fondato sulla trasmissione di informazioni risulta poco efficiente. Nella didattica costruttivista, l'obiettivo principale è quello di sviluppare competenze e, solamente in secondo luogo, trasmettere informazioni.

Sperimentazione attiva

Secondo Vygotskij lo studente è una sorta di apprendista, uno scienziato che indaga continuamente la realtà (Vygotskij, 1978). Attraverso la sperimentazione lo studente è in grado di imparare, ovvero trasmettere un costrutto dall'*inter-psichico* all'*intra-psichico*. Quanto più il soggetto diventa parte attiva di questo fenomeno, tanto più l'apprendimento è efficace. La sperimentazione attiva è uno dei modi più semplici per passare da un'internalizzazione delle conoscenze ad un processo di appropriazione delle conoscenze. Inoltre, le esercitazioni pratiche, nel nostro caso la sperimentazione sul campo insieme ai formandi del CNR, hanno permesso al soggetto di sperimentare i costrutti personali, verificarli, validarli ed eventualmente scartarli. Gli studenti coinvolti nella sperimentazione hanno potuto

3. A cura di Lamaddalena Roberta.

sfruttare il processo cognitivo dell'*apprendimento per scoperta* considerando il contenuto da apprendere non come dato a priori, ma inserito nella struttura cognitiva personale e stratificato su un sostrato di conoscenze precedenti. Questo tipo di apprendimento è in grado di produrre ragionamenti del tutto diversi dalla ricezione passiva di contenuti, in quanto il discente può riordinare autonomamente le informazioni acquisite, per integrarle con il bagaglio cognitivo preesistente (Dewey, 1944).

Discussione

Una volta affermato il ruolo che la didattica costruttivista mira a sviluppare, cercando di incoraggiare la *partecipazione attiva* dello studente, viene spontaneo chiedersi quale forma debba prendere tale “partecipazione”. È evidente che, all'interno delle strutture educative, lo strumento più semplice, efficace e di facile applicazione sia la discussione. Attraverso la discussione e il confronto è possibile infatti perfezionare i propri costrutti mentali. La discussione costringe il singolo individuo a rimodellare i propri costrutti, permettendogli di contestualizzare le conoscenze all'interno del proprio ambiente sociale. Ogni volta che lo studente esprime le nozioni acquisite, lo farà in una forma lievemente diversa, poiché inevitabilmente dovrà adattarsi alle esigenze dell'ascoltatore e del contesto. Ciò lo aiuterà a comprendere meglio un concetto. È in virtù di questo meccanismo che insegnando, si padroneggia la materia in modo sempre più consapevole.

Apprendimento cooperativo

Attraverso la discussione gli studenti possono collaborare tra loro per realizzare la costruzione del mondo intersoggettivo. Un modo efficace per ottenere tale risultato è l'apprendimento cooperativo: esso incoraggia i formandi ad argomentare le nozioni acquisite, e quindi a ripeterle in modo da ricostruire le proprie conoscenze alla luce di un migliore risultato condiviso.

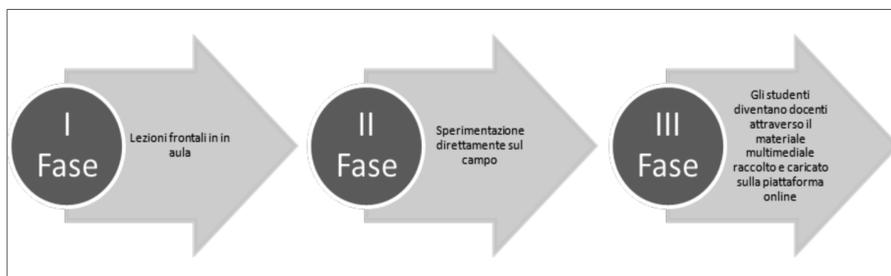


Fig. 3 - Fasi della sperimentazione didattica realizzata dal CNR

Quadro ambientale: Taranto⁴

Le criticità ambientali di Taranto e dei suoi mari hanno avuto inizio verso la fine del XIX secolo, con la progressiva industrializzazione e con la realizzazione dell'Arsenale Militare, della Stazione Torpedinieri, dell'Idroscalo e dei Cantieri Navali. A partire dal 1965, anno in cui fu inaugurata l'industria siderurgica Italsider, in seguito denominata ILVA, gli ecosistemi di Taranto e provincia si sono trovati a fare i conti con le emissioni di una delle più grandi industrie di lavorazione dell'acciaio, oltre che con le fonti d'inquinamento urbano, quali ad esempio il traffico veicolare o scarichi civili ed industriali. Le sostanze emesse raggiungono ancora le matrici ambientali aria, suolo e acqua provocando i noti livelli di contaminazione. Le particolari caratteristiche geomorfologiche ed idrologiche dell'area rendono la problematica sempre più complessa: le sostanze vengono emesse in atmosfera da numerose fonti, tra le quali gli altiforni e il parco minerario dell'ILVA, andando a costituire polveri a diversa granulometria. Tali polveri, ricche di sostanze xenobiotiche spesso dannose per la salute umana, vengono mosse dai venti sulla città di Taranto o verso i comuni limitrofi. A seguito di fenomeni di *fall out*, tali sostanze possono poi raggiungere il suolo, contaminandolo. La natura carsica delle formazioni geologiche permette che, in seguito a fenomeni di lisciviazione, gli inquinanti raggiungano le falde acquifere sotterranee. Le concentrazioni di PCB riscontrate in mare hanno evidenziato, inoltre, una distribuzione che può essere messa in relazione a differenti apporti (non solo quelli in prossimità di insediamenti industriali), con contributi che sembrano legati sia alla conformazione del principale bacino idrografico sotteso al Mar Piccolo e ai conseguenti processi di dilavamento e trasporto superficiale da monte verso valle, sia alla presenza e ai percorsi della falda acquifera, con particolare riferimento ai "citri" (ARPA Puglia, aprile 2014).

I livelli di contaminazione si riscontrano anche nel Mar Piccolo dove sono in corso studi scientifici miranti alla definizione delle strategie di intervento. Il Mar Piccolo, va inteso, più che come un unico ambiente di transizione, come un insieme molteplice e peculiare di sistemi ambientali con elevate capacità di autoregolazione, soggetto a forzanti antropiche. Questo, se da un lato conferma, le gradi potenzialità di ripresa dal punto di vista sistemico, dall'altro evidenzia come le stesse variabili ambientali siano interconnesse e, in alcuni casi, mutuamente regolate e quindi l'intervento o la modifica di una, comporta modificazioni a catena sulle altre, non sempre facilmente prevedibili e valutabili. A questi aspetti si somma anche l'im-

4. A cura di Uricchio Vito Felice.

portante componente antropica, che con la sua impronta ecologica protratta nel tempo è intervenuta condizionando l'evoluzione e le dinamiche complessive del sistema (ARPA Puglia, aprile 2014). Proprio per la complessità e la gravità dei fenomeni che la interessano, l'area di Taranto è stata scelta come sito ottimale per la sperimentazione CNR prevista all'interno del progetto EDOC@WORK3.0.

La sperimentazione in campo⁵

Le attività di campionamento sono state realizzate nell'arco di tre giornate, una per ognuna delle matrici ambientali.

Relativamente alla matrice aria i parametri monitorati sono stati NO₂ ed SO₂. Per l'NO₂, i limiti previsti dal D.Lgs. 155/10 sono: media oraria di 200 mg/m³ da non superare più di 18 volte nel corso dell'anno e media annua di 40 mg/m³. Per l'SO₂ i limiti previsti sono media oraria di 350 mg/m³ (da non superare più di 24 volte per anno civile) e media giornaliera di 125 mg/m³ (da non superare più di 3 volte per anno civile).

Sono stati individuati nove siti di campionamento e per ciascuno di essi è stato predisposto un campionamento *indoor* e uno *outdoor*. Nello specifico i siti considerati sono stati:

- Abitazioni private situate nel centro cittadino (una in corso Due Mari ed un'altra in via Puglie), nei quartieri Paolo VI (via XXV Aprile) e Tamburi (via Orsini) ed un'altra a Statte (via Frescobaldi);
- Istituto Talassografico "Attilio Cerruti" CNR-IAMC (via Roma);
- Dipartimento di Ingegneria presso il polo universitario nel quartiere Paolo VI (viale del turismo);
- Chiesa Gesù Divin Lavoratore nel quartiere Tamburi (via Orsini);
- Ex Centro Educativo Murialdo (via Metaponto – rione Tamburi).

In due abitazioni private (quella sita in corso Due Mari a Taranto e l'altra sita in via XXV Aprile presso il quartiere Paolo VI) sono stati utilizzati due campionatori indoor, posti rispettivamente uno in cucina ed un altro in soggiorno, al fine di meglio discriminare il contributo, agli inquinanti indagati, di sorgenti indoor quali la cottura dei cibi. Per ciascun sito di campionamento sono stati raccolti complessivamente 6 campioni indoor e 6 outdoor (Fig. 4), mentre nelle abitazioni con 2 campionamenti indoor con-

5. A cura di D'Arpa Stefania, Ielpo Pierina, Uricchio Vito Felice, Massarelli Carmine, Ancona Valeria, Angelantonio Calabrese, Mangia Cristina, Morgese Domenico, Tumolo Marina, Leanna Ernesto, Mauro Roberto, Rascio Idae, Rotella Barbara.



Fig. 4 - Etichettatura dei campioni

temporanei sono stati raccolti 12 campioni indoor e 6 outdoor. Gli intervalli di campionamento sono stati i seguenti: a) dal 2/11/15 al 5/11/15; b) dal 5/11/15 al 9/11/15; c) dal 9/11/15 al 12/11/15; d) dal 12/11/15 al 16/11/15; e) dal 16/11/15 al 19/11/15; f) dal 19/11/15 al 24/11/15. Mediante l'utilizzo di campionatori passivi Radiello è stato realizzato il campionamento di NO_2 ed SO_2 al fine di indagare i livelli di concentrazione di tali inquinanti in aria ambiente nei siti di campionamento considerati. In particolare è stata usata la cartuccia codice 166, in polietilene microporoso rivestito di trietanolammina (TEA) umida. Biossido di azoto (NO_2) e biossido di zolfo (SO_2) sono chemiadsorbiti dalla TEA sotto forma di ioni, rispettivamente, nitrito, solfito e solfato. Dal sito di ARPA Puglia (www.arpa.puglia.it) sono stati ottenuti (per il periodo di campionamento considerato ovvero dal 2/11/2015 al 24/11/2015) i valori di NO_2 ed SO_2 registrati delle stazioni di monitoraggio in continuo site a Taranto e nei comuni di Statte, Grottaglie, Talsano e Martina Franca. I dati sono stati mediati per tutti i periodi di campionamento indoor ed outdoor indicati precedentemente. A titolo di esempio, in Tabella 1, si riportano i valori medi di concentrazione di NO_2 ed SO_2 dal 2/11/2015 al 5/11/2015 per tutte le stazioni di monitoraggio della provincia di Taranto.

I valori ottenuti dal sito di ARPA Puglia sono stati confrontati con quelli ottenuti con i campionatori Radiello⁶.

L'attività di campionamento e monitoraggio della matrice suolo è stata invece condotta in località Cimino-Manganeccchia. Si tratta di un sito per molti anni di proprietà della Marina militare, attualmente "Centro Educativo

6. Dal sito www.wunderground.com/ stati ricavati i dati meteo di velocità e direzione del vento, temperatura, umidità e pressione per il periodo di campionamento considerato. È stato inoltre fatto riferimento al sito www.isac.cnr.it/ per il confronto con un altro modello di simulazione.

Tab. 1 - Valori medi di concentrazione di NO₂ ed SO₂ dal 2/11/2015 al 5/11/2015

	NO ₂ (µg/m3)	SO ₂ (µg/m3)
Grottaglie – Via XXV Luglio	27.8	2.95
Martina Franca – Via Stazione	84.3	< d.l.
Massafra – Via Frappietri	36.0	4.2
Statte – Ponte Wind	44.0	1.80
Statte – Via delle Sorgenti	12.0	3.40
Taranto – Alto Adige	< d.l.	3.20
Taranto – CISI	37.0	9.63
Taranto – Archimede	57.3	4.80
Taranto – Machiavelli	73.3	3.75
Taranto – San Vito	36.5	1.58
Taranto – Talsano	32.25	7.48

Murialdo”, su cui è stata accertata la presenza di inquinanti di varia natura, PCB e metalli pesanti. Su questo terreno fortemente degradato nel 2003 è stato realizzato un impianto pilota di fitorimedia bioassistita, utilizzando come specie biorimediatrice una varietà di pioppo detta clone Monviso. L'attività in campo svolta dai formandi ha previsto il campionamento sia del suolo che di porzioni radicali e aeree di due pioppi *target* con la duplice finalità di valutare lo stato di salute del suolo e l'efficienza dei pioppi nella rimozione degli inquinanti (trascorsi 30 mesi dalla piantumazione). L'orizzonte del suolo interessato dal campionamento è quello più superficiale, il *top soil*, fino alla profondità di 40cm. In corrispondenza di ciascuna pianta *target* sono stati contrassegnati otto punti, quattro a distanza di 0,25m dalla base del tronco e altri quattro a 1m di distanza dallo stesso e per ognuno di essi, mediante una trivella manuale, è stato asportato un sub campione di suolo a due diverse profondità, rispettivamente a 20cm e 40cm, per un totale di 16 sub-campioni per ogni pianta *target*. In una tabella sono stati riportati per ogni sub campione l'ora del campionamento, la profondità e la temperatura del suolo. La degradazione dei PCB avviene a livello della rizosfera, grazie all'associazione simbiotica dei microrganismi con l'apparato radicale della pianta. Le piante, infatti, rilasciano essudati radicali che supportano la crescita batterica e terpenoidi, composti organici simili ai PCB, e inducono i microrganismi a co-metabolizzare i PCB grazie all'attività di enzimi extracellulari aspecifici. Dunque, in concomitanza con il prelievo dei sub-campioni di terreno, sono stati raccolti campioni di radice dei pioppi *target*. Per quanto riguarda la parte aerea della pianta, il campio-

namento ha interessato l'ultimo terzo superiore della chioma, poiché queste foglie tendono ad accumulare più elementi minerali di quelle della chioma interna a causa di un maggiore tasso di traspirazione. Per la durata del campionamento della matrice suolo, parallelamente alle operazioni descritte, è stato utilizzato il dispositivo elettronico customizzato "arduino", interamente *open source*, per registrare l'andamento della temperatura e dell'umidità del suolo in diversi punti del sito oggetto d'indagine.

Per quanto concerne la matrice acqua sono state monitorate nella zona del I seno del Mar Piccolo di Taranto tre tipologie di corpo idrico: canali naturali, canali artificiali e condotte. L'interpretazione dei dati acquisiti nell'ambito delle attività di monitoraggio, è stata preceduta dall'analisi dello stato della conoscenza dei luoghi investigati. In aggiunta sono state studiate le condizioni ambientali dei siti oggetto di approfondimento, lo stato del corpo idrico durante il campionamento ed altri fattori utili, ad esempio un caso di eutrofizzazione dell'acqua rilevabile già ad un esame visivo del corpo idrico. Tali analisi sono accompagnate da una schedatura di dati ancillari effettuate durante le attività di campionamento, attraverso l'uso di tabelle in formato cartaceo. Nel corso del campionamento delle acque è stata messa a disposizione dei formandi la strumentazione per effettuare in campo la rilevazione di alcuni parametri di natura fisica e chimica.

Implementazione della sensoristica⁷

I campionamenti e il monitoraggio della matrice suolo sono stati svolti su specifici *target* di cui si sono analizzati: il suolo superficiale (*top soil*); la zona insatura del terreno; la rizosfera; l'impianto radicale; le foglie.

Durante le attività sperimentali oltre all'impiego di strumentazioni ordinarie si è fatto ricorso a *Smart Technologies* attraverso l'implementazione di serie di kit e sensori a bassissimo costo finalizzati allo sviluppo di un sistema customizzato di monitoraggio, intelligente e sito specifico. In particolare sono stati utilizzati: Arduino, una piattaforma *hardware low-cost* e *open source*, basata su un microprocessore con cui è possibile creare circuiti di diverso tipo in funzione della specifica applicazione; una scheda madre collegabile ad Arduino e alla rete internet con la funzione di data base per la registrazione dei parametri rilevati dai sensori installati nell'hardware; un computer da campo utilizzato per visionare i diagrammi plottati dai dati di output; una batteria per permettere il funzionamento dell'attrezzatura. Il *data logger* basato su Arduino è costituito da: un microcontrollore (il ve-

7. A cura di Uricchio Vito Felice, Massarelli, Carmine, D'Arpa Stefania.

ro cuore del dispositivo), resistenze, condensatori, sensori (Figura 5) ed una *breadboard* che permette lo “sviluppo” del sistema di acquisizione dati.

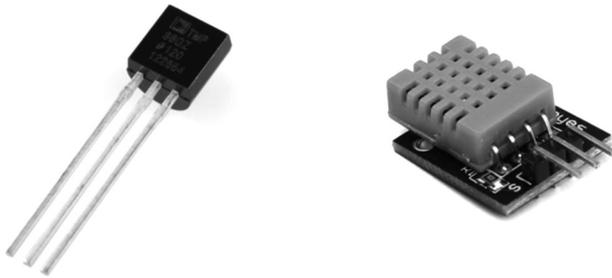


Fig. 5 - Sensori implementati nella breadboard controllata da Arduino

I parametri rilevati nel caso studio dai sensori sono stati la temperatura e l’umidità in diversi punti dell’area in esame, al fine di ottenere un andamento di tali parametri e di caratterizzare in modo più approfondito il *top soil* durante le fasi di campionamento. La realizzazione del dispositivo elettronico è stata curata direttamente dai formandi con l’ausilio del personale esperto CNR. Gli strumenti (hardware e software) utilizzati sono *open source* e pertanto saranno ricondivisi con la comunità. Il codice in linguaggio C in grado di gestire le funzionalità di Arduino e soprattutto acquisire i dati relativi al monitoraggio, ed il codice di *scripting in python* per la gestione ed elaborazione in tempo reale dei dati acquisiti sono stati “esportati” anche nella piattaforma GitHub oltreché essere caricati sulla piattaforma di progetto. Il *data logger* completo ed operativo è riportato nelle Figure 6 e 7.



Fig. 6 - Il data logger sperimentale (ingrandimento sui sensori e sul microcontrollore)



Fig. 7 - Il data logger sperimentale posizionato in un punto del sito di campionamento

Il vantaggio nell'utilizzo di *software e hardware open* per la realizzazione di prototipi è chiaro: i formandi possono rivolgersi a intere comunità di sviluppatori per richiedere un ulteriore supporto, possono condividere con loro gli obiettivi e gli *step* per la realizzazione del prototipo, possono continuamente essere aggiornati sugli stadi di sviluppo di altre tecnologie e possono imparare velocemente avendo a disposizione svariati esempi.

Conclusioni⁸

Nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0 l'esperienza di apprendimento teorico-pratico condotta dal CNR è stata finalizzata a rendere produttiva e feconda una sperimentazione riferita agli aspetti organizzativo-relazionali dell'alternanza istruzione-lavoro. L'attività proposta ha avuto il pregio di valorizzare i modelli pedagogici, le strategie e le metodologie educativo-didattiche innovative messe a punto nell'ambito del progetto, al fine di produrre risultati significativi in uno dei settori maggiormente legati al CNR: l'analisi ambientale.

L'attività svolta ha avuto un importante ruolo nella formazione degli studenti, sviluppando la capacità di confronto, scambio ed ampliando un tipo di apprendimento in grado di accrescere la capacità di interpretare le esperienze sotto il profilo della crescita delle competenze.

La sperimentazione nel suo complesso è stata in grado di ripercorre integralmente la filiera della costruzione della conoscenza basandosi sulla co-progettazione con i formandi dell'intervento didattico-esperienziale

8. A cura di Roberta Lamaddalena.

nell'ottica costruttivista. I ragazzi coinvolti nel progetto hanno potuto assistere direttamente sul campo e progettare insieme agli esperti il proprio percorso didattico, divenendo al tempo stesso studenti e docenti in grado di trasferire il proprio sapere (attraverso spiegazioni video, presentazioni e altro materiale didattico direttamente costruito da loro e caricato sulla piattaforma *online* del progetto EDOC@WORK3.0) agli altri futuri fruitori. Il presente contributo ha avuto lo scopo principale di proporre una riflessione utile alla realizzazione di una costruzione collaborativa della conoscenza scientifica.

Bibliografia

- ARPA Puglia (aprile 2014), *Il mar piccolo di taranto Approfondimento tecnico-scientifico sulle interazioni tra il Sistema ambientale ed i flussi di contaminanti da fonti primarie e Secondarie*.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Calvani A., Varisco B.M. (1995), *Costruire/Decostruire Significati. Ipertesti, micromondi e nuovi orizzonti formativi*, CLEUP, Padova.
- Dewey J. (1944), *Democracy and education*, Free Press, New York.
- Jonassen D.H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments, in Instructional design Theories and Models*, vol. II: *A New Paradigm of Instructional Theory*, C.M. Reigeluth.
- Relazione Commissione Europea http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4534_it.htm.
- Vygotskij L.S. (2006), *Psicologia pedagogica*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind and society: the development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino).

Il tutor in una *flipped classroom* universitaria

di Elisabetta De Marco*

Introduzione

Tutor, tutorship, sistema tutoriale, didattica tutoriale, modelli tutoriali, tutoring, e-tutor sono termini legati al processo educativo, che vengono di volta interpretati alla luce di diverse teorie della formazione, più o meno esplicite. Il tutoraggio, come le altre variabili che contraddistinguono un *setting* didattico, si declina in modo differente in relazione al paradigma teorico di riferimento e alla metodologia didattica scelta. Il tutoraggio, in quanto funzione¹ di un gruppo (classe) che apprende, acquisisce varie sfumature di senso in rapporto ad impianti metodologici-didattici differenti. Le strategie di tutoraggio messe in atto in un contesto-classe capovolto (*flipped classroom*) risentono dell'inversione del paradigma tradizionale insegnamento-apprendimento.

Numerose sono le definizioni di insegnamento o classe capovolta (*flipped classroom*). Negli ultimi anni si assiste all'esplosione di una pratica didattica *flipped* che ribalta l'organizzazione e la sequenza tradizionale dell'attività di docenti e studenti: lezione in classe e compiti a casa. Al di là del semplice spostamento dei tempi e degli spazi dell'apprendimento ciò che risulta interessante è il paradigma teorico in cui si collocano queste esperienze. Nella maggior parte dei casi si contraddistinguono per una visione dell'apprendimento inteso come processo di costruzione attivo, che si serve delle tecnologie, ma, soprattutto, di metodologie di *Cooperative Learning*.

Ecco che l'innovativa pratica didattica *flipped classroom* recupera istanze metodologiche consolidate, come le strategie di apprendimento coope-

* Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento.

1. Funzione intesa come azione caratteristica di un organismo per esempio del corpo umano, del gruppo sociale, della classe.

rativo e le coniuga con alcune tendenze innovative che smuovono il mondo della formazione:

- l'uso sempre più diffuso e consapevole delle tecnologie digitali e di rete;
- la fruizione di contenuti didattici aperti (OER, Open Educational Resources) e Wiki;
- la pratica di autoproduzione di contenuti educativi da parte dei docenti,
- l'abbandono del modello prevalentemente trasmissivo centrato sul libro di testo;
- l'adozione di piattaforme didattiche collaborative e di ambienti di social learning².

Verso una nuova definizione di tutor

La parola tutor deriva dal verbo latino *tūtor, tūtoris* che significa “proteggere”, “occuparsi di” o “prendersi cura di”. In origine il termine veniva utilizzato in ambito giuridico per indicare la cura, l'attenzione prestate a individui fisicamente e socialmente deboli, come i minorenni, le donne, i malati di mente, nei confronti dei quali sostituiva le garanzie derivanti dall'esercizio della patria potestà, in assenza dei suoi depositari naturali (il padre o il marito) (Scandella, 1995). Analogamente, nella lingua italiana, il termine tutore indica colui che, per testamento o per legge, è deputato alla difesa o alla custodia di un altro soggetto.

Il termine tutore mantiene la sua radice etimologica e di senso anche in altri ambiti: in botanica per indicare lo strumento di appoggio per le giovani piante al fine di indirizzarne la crescita; in ortopedia per il sostegno a un arto bisognoso di guarigione. In un certo senso la trasposizione del termine dal mondo giuridico a quello scientifico ne conserva l'etimo, insistendo sui concetti di difesa e di custodia, nei confronti di qualcuno o qualcosa in stato di fragilità o debolezza. La trasposizione del termine in ambito pedagogico conserva in parte la radice dell'etimo per individuare azioni di sostegno e di supporto ma ha quasi completamente perso la dimensione di attenzione esclusiva a soggetti deboli o didatticamente bisognosi di interventi compensativi.

In Italia verso la fine degli anni Ottanta il termine compare in correlazione con altre due figure, quella dell'insegnante e quella del formatore. Ma come fa osservare Scandella (1995), il termine a livello lessicale

2. Fonte: il sito La Lezione Capovolta (www.lezionecapovolta.it) è un'iniziativa di WikiScuola società impegnata nella ideazione, nello sviluppo e nella gestione di iniziative e servizi di innovazione nella scuola, nell'università e nella formazione.

ha radici lontane, ma dal latino tutor all'istruttore privato inglese, al tutor nell'eccezione moderna, i mutamenti di significato sono evidenti.

Nel *Nuovo Lessico Pedagogico* (1998) il tutor è “detto talvolta mentore, o monitore, è una guida e consigliere nello studio. Svolge un'attività di mediazione tra l'insegnante e l'alunno, con approccio più strettamente personalizzato a quest'ultimo. Nella vita universitaria può aiutare a scegliere un piano di studi e le letture appropriate, seguire i seminari, preparare gli esami e scegliere una tesi”. Resta in questa definizione, anche se datata, il nucleo semantico di *facilitatore*, che si è però spostato sul conseguimento di obiettivi di apprendimento; si è perso il rapporto di dipendenza in cui le aspettative, gli obiettivi e le decisioni del soggetto tutorato sono subordinate a quelle del tutore (Rotta, Ranieri, 2006, p. 18).

Con l'avvento e la diffusione delle nuove tecnologie, il ruolo del tutor mostra un progressivo ampliamento delle sue funzioni con cambi significativi di scenari di azione. Pensiamo ad esempio al tutoraggio nelle aule scolastiche o universitarie, nelle aziende, alle pratiche di *peer tutoring* fino all'*e-tutoring* in piattaforme di apprendimento on line o nei gruppi di discussione che si strutturano sui social media (Facebook, Twitter).

Nel Tesoro Europeo dell'Educazione (1991) il tutoraggio viene definito come “assistenza educativa che, sviluppandosi nell'ambito di un rapporto personalizzato mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione”. La definizione del Tesoro apre ad una nuova dimensione del tutoraggio inteso come *funzione* ponendo l'attenzione sugli obiettivi e le modalità, piuttosto che sulla persona deputata ad esercitarla per competenze proprie della professione.

Possiamo sintetizzare assumendo come ormai effettuato il passaggio da una vecchia definizione della funzione del tutor che agisce in un rapporto di dipendenza duale, di carattere privatistico, che pone la volontà, gli obiettivi e le decisioni del tutor come prevalenti su quelli del soggetto tutorato ad una definizione aperta della funzione del tutor capace di “abitare” le scene formative attuali. Pensiamo ad esempio ad un nuovo modo di esprimere la funzione del tutor in rete (e-tutor), il quale, secondo la definizione di Trentin (2004) è “il gestore di processi educativi, spesso di tipo collaborativo, basato sull'uso intensivo di tecnologie telematiche”.

Se poi da un breve *excursus storico* sulle definizioni del termine si passa allo studio delle pratiche e dell'esercizio effettivo del tutoraggio, ad esempio, nelle università italiane il problema si fa ancora più complesso.

A conferma dell'importanza che ha assunto questa figura nel mondo della formazione, negli atenei italiani si individuano cinque tipologie principali di tutorato (aiuto all'inserimento iniziale, sostegno nei processi di apprendimento, supporto nell'apprendimento dei contenuti, accompagnamento nel percorso di professionalizzazione, individuazione delle difficoltà

personali) e alcune sue funzioni (assistenza/accompagnamento, informazione, orientamento, sostegno personale, controllo) (Torre, 2006). Di conseguenza nella formazione il tutor è una figura di gestione di governo della complessità, questo perché facilitatore dei diversi livelli della relazione formativa in cui continui cambiamenti portano a vivere i soggetti nella mutevolezza di scenari e strumenti a disposizione.

Adesso, rispetto al passato, nella relazione insegnamento-apprendimento, si riflette la complessità di ambienti, metodologie, strumenti, che contraddistinguono il mondo della formazione. Il modello del *complex learning* inteso come l'ibridazione tra ambienti, linguaggi e modi di interazione in una comunità di apprendimento rappresenta la frontiera entro cui leggere ed re-interpretare le funzioni didattiche tradizionali (docente, tutor). Le metodologie didattiche che rompono il tempo scuola, invertendolo, come nel caso della *flipped classroom*, e che infrangono i confini dello spazio classe traghettandoci, attraverso le tecnologie, verso una pluralità di ambienti di apprendimento, promuovono l'attivazione di nuove dinamiche di insegnamento-apprendimento.

In sintesi, il *complex learning*, con la molteplicità di attori, risorse, forme e mezzi di comunicazione, in cui il risultato è maggiore della somma dei suoi componenti (McDonald, 2005) rappresenta il nuovo paradigma entro cui leggere e re-interpretare le funzioni didattiche di docente e di tutor. Processo complesso quello dell'insegnamento-apprendimento in cui, oggi, si riflette la complessità del mondo reale costruito da interazioni multiple tra le persone, gli ambienti, tecnologie e finalità (McDonald, 2005).

Flipping learning e tutoring

Nuove metodologie orientate al “capovolgimento” della didattica tradizionale impongono una riflessione sul significato di tutoring, su quali siano i presupposti pedagogico-didattici su cui si fonda l'attività di tutoraggio e su come esercitarla in contesti didattici cooperativi. La logica *flipped* si sposa in maniera assai naturale con il *cooperative learning*. La classe dell'apprendimento “rovesciato” e cooperativo strutturata secondo i principi dell'aula laboratorio, allestita come uno *spazio attrezzato* in cui si svolgono *attività* centrate su un certo *oggetto* culturale o *artefatto*. Il *cooperative learning* rappresenta un metodo che, da una parte, è tra i più ampiamente indagati per gli effetti prodotti sull'apprendimento (Slavin, 2010; Johnson, 2009; Comoglio, 1996); dall'altra – vantando ormai parecchi anni di riflessione, modellizzazione e innovazione – è fondato sull'intenzionalità pedagogica di formazione e sviluppo delle competenze chiave e di capacità personali, in una prospettiva di pluralità delle intelligenze e nell'ottica

dell'aula come comunità di ricerca e di apprendimento (Kagan, 2000). In tal senso con il metodo cooperativo si attivano situazioni (o classi) di apprendimento stimolanti e coinvolgenti che aiutano gli studenti a padroneggiare competenze relazionali e di co-costruzione di nuove conoscenze. La didattica “flipped” altro non è che una didattica trasformata dalla partecipazione attiva, dalle attività laboratoriali, dal confronto fra pari, dalla messa in pratica della conoscenza attraverso l'esperienza diretta e concreta. In questo tipo di didattica la funzione di tutoraggio si esprime come attività di mediazione capace di sostenere la progettazione, la gestione, il monitoraggio e la valutazione di strategie didattiche orientate alla partecipazione attiva degli studenti. La mediazione didattica *flipped* resta al centro della relazione tra insegnamento e apprendimento perché capace di agevolare, facilitare, sostenere e aiutare la trasformazione del sapere disciplinare in competenza.

In un'esperienza di *flipping classroom*, come quella realizzata dall'Università del Salento, i docenti supportati da alcune figure cuscinetto o mediatori (Celentano, Colazzo, 2008) hanno partecipato ad una ristrutturazione della progettazione didattica per competenze al fine di “capovolgere” (*flipped*) la didattica universitaria.

Le aule universitarie capovolte, in realtà, si sono caratterizzate per l'adozione di metodologie didattiche basate sul lavoro di gruppo e orientate all'attivazione di processi autonomi di costruzione di apprendimenti. I docenti hanno distribuito contenuti prestrutturati (video, dispense, bibliografie) su una piattaforma online di apprendimento da studiare a casa. Gli studenti, in completa autonomia, hanno fruito i contenuti e personalizzano il proprio studio. In aula, durante le ore di lezione, i docenti hanno stimolato gli studenti, attraverso opportune strategie di attivazione (*problem solving*, *webquest*, *inquiry based learning*) e hanno privilegiato processi di apprendimento tra pari (*peer learning*) e di costruzione di nuove conoscenze. I docenti, ispirandosi alla metodologia della *flipped classroom*, hanno selezionato contenuti da offrire on line agli studenti (a casa) e hanno strutturato un percorso di progressivo approfondimento tematico “azionando” metodologie didattiche cooperative (in aula). I docenti, in aula, hanno capitalizzato la preparazione degli studenti offrendo spunti e opportunità di approfondimento delle loro conoscenze attraverso una varietà di strategie di apprendimento attivo come condurre una ricerca o lavorare su un progetto comune.

Alcune critiche estreme al *flipping learning* sostengono che il modello potrebbe comportare uno svilimento della funzione docente che progressivamente viene sostituita dai contenuti digitali (video, audio) messi a disposizione degli studenti. In realtà il modello *flipped* “moltiplica” le competenze degli educatori coinvolti nel processo educativo. Gli educatori devono “sfruttare” le *affordance* del modello per aiutare gli studenti a sviluppare

consapevolezza critica sul modo di apprendere e fluidità procedurale finalizzata alla realizzazione di un artefatto. Nella *flipped lesson* (“lezione capovolta”), il docente non è più un semplice “dispensatore di sapere”, ma assume una funzione di tutor fornendo agli studenti la propria assistenza in aula per fare emergere osservazioni e considerazioni significative attraverso esercizi, ricerche e rielaborazioni (*learning by doing*) condivise.

Insegnamento-apprendimento capovolto nelle aule universitarie: l’esperienza dell’Università del Salento

L’esperienza didattica realizzata dal Dipartimento di Storia, Società e Studi dell’Uomo dell’Università del Salento nell’anno accademico 2014/2015, ispirata al modello *Flipped Classroom*, si è basata sulla collaborazione interdisciplinare ed ha, infatti, interessato alcuni docenti dei corsi di studio di servizio sociale e sociologia, di inglese e di pedagogia. L’esperienza didattica di applicazione dei principi della metodologia *flipped* prevedeva il coinvolgimento di una piccola comunità di docenti che provava a ripensare la tradizionale didattica universitaria stimolando gli studenti a produrre contenuti didattici da far fruire mediante un ambiente online, ai loro colleghi non frequentanti, fuori-corso o in debito d’esame, che, in virtù degli stimoli di tutor on-line o mediatori e-learning, interagivano con tali contenuti, li strutturavano e li rendevano fruibili in un’apposita piattaforma di apprendimento (Moodle)³. In sintesi il compito degli studenti è stato quello di elaborare alcuni *artefatti cognitivi* a carattere interdisciplinare da sottoporre ai loro colleghi non frequentanti, in debito d’esame e fuori corso, mediante l’uso di una piattaforma e-learning.

Le azioni didattiche messe in campo nei quattro insegnamenti coinvolti nel progetto, ispirate ai principi del modello *flipped classroom*, si sono configurate come “esperienze-pilota” per valutare le criticità e i punti di forza dell’applicazione del modello in ambito universitario. Numerose sono, infatti, le difficoltà, i vincoli propri di un’istituzione come quella universitaria che impone limiti all’applicazione di modelli didattici improntati al lavoro di gruppo, alla collaborazione, alla scoperta, alla ricerca. Tra i limiti: numero elevato di studenti per insegnamento, difficoltà nell’inserire figure di cuscinetto (tutor, mediatori e altri) nel percorso didattico, rigidità

3. Didatticaonline.com è una piattaforma di apprendimento gestita dal Centro di ricerca Ulpia che si occupa di e-learning. Costituito nel luglio 2006 nell’ambito del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche dell’Università del Salento, la piattaforma raccoglie le esperienze condotte dai docenti del Dipartimento nell’ambito delle nuove tecnologie. Il Centro è diretto dal prof. Salvatore Colazzo.

amministrativa e di gestione di spazi fisici e virtuali utili al lavoro di gruppo (*social network*).

Tra i punti di forza del lavoro di sperimentazione condotto dall'Università del Salento c'è la manifestazione di una "tensione" di ricerca orientata alla progettazione e alla costruzione di MOOCS (*Massive Open Online Courses*) da utilizzare come *repository* di contenuti didattici validi e componibili ispirati da una logica *open*. L'idea è quella di consentire al personale universitario (docenti e non soltanto) di accedere e selezionare contenuti didatticamente validi da proporre agli studenti come materiali di studio da fruire a casa, secondo la logica della *flipped classroom*, e da discutere in classe per produrre artefatti.

Inoltre, in un'ottica di ripensamento e, infine, di "capovolgimento" della didattica universitaria tradizionale è risultato strategico l'apporto del team di pedagogisti che hanno offerto ai colleghi docenti un costante feedback sul raggiungimento degli obiettivi del progetto e sull'adozione di una metodologia didattica costruttivista. Il team di pedagogisti ha deciso di individuare alcune figure chiave per il tutoraggio dell'intero processo didattico, i tutor o mediatori, che avevano il compito di offrire:

- **supporto** in fase di progettazione al fine di ripensare gli insegnamenti nell'ottica di una "progettazione didattica per competenze" fornendo strumenti e format;
- **consulenza didattica** nella scelta delle strategie e nella riorganizzazione della classe in un'ottica di *active* e *peer learning*;
- **monitoraggio** continuo e di **valutazione** dei processi didattici messi in atto.

La funzione tutor

Per sperimentare una didattica universitaria "flipped" si è resa necessaria una "ristrutturazione" dei tradizionali ruoli di docente, studente e tutor. Il tutor, inteso come funzione di un gruppo di apprendimento (classe) in cui si adottano specifiche metodologie didattiche che rompono il classico tempo-spazio della scuola, padroneggia strategie di tutoraggio (*tutoring strategies*) che si esplicano come attitudini di *tutoring* (allestimento della didattica digitale e del programma di attività in presenza e online), di *coaching* (guida nella conoscenza collaborativa) e *mentoring* in presenza e online. I tutor, proprio in quanto funzioni⁴ di uno specifico *setting* didat-

4. Vedi nota 1.

tico, hanno espresso la propria professionalità, sostenendo l'attivazione di strategie di partecipazione e di co-costruzione delle conoscenze degli studenti. La funzione tutor è quella ridefinizione semantica del ruolo docente imposto da metodologie didattiche che rompono il tempo scuola e utilizzano una pluralità di ambienti di apprendimento avvalendosi delle tecnologie.

In una didattica *flipped*, e quindi *student based*, orientata alla personalizzazione dell'apprendimento in un'ottica "attiva" e tra pari che prevede il coinvolgimento degli studenti (frequentanti e fuori corso) in un'ottica collaborativa, il docente/tutor ha sollecitato gli studenti con opportune strategie di attivazione (*problem solving*, *webquest*, *inquiry based learning*) e ha sostenuto i processi di apprendimento tra pari (*peer learning*) al fine di produrre alcuni *artefatti* (es. contenuti mediali) per altri studenti (fuori corso).

Inoltre sempre in una didattica *flipped*, ed anche *content based*, l'attenzione dei docenti/tutor si è concentrata sulla classe intesa come comunità di ricerca impegnata ad affrontare i contenuti che costituiscono le basi conoscitive dell'ambito indagato attraverso l'attivazione di strategie per la soluzione dei problemi, la ricerca di giustificazioni "scientifiche" delle proposte, la capacità di valutare in modo critico le proprie e le altrui proposte di risoluzione dei problemi.

Lo spostamento dell'attenzione sui contenuti selezionati e autoprodotti dagli studenti è avvenuto attraverso il monitoraggio e l'azione di *scaffold* del docente/tutor che ha individuato con gli studenti, i pilastri disciplinari su cui improntare l'attività didattica di gruppo. Per il docente, il gruppo tra pari è divenuto il luogo in cui assumere il ruolo di *scaffold* o facilitatore dei processi di co-costruzione, di negoziazione e di valutazione delle conoscenze maturate.

Il progetto realizzato dall'Università del Salento, ispirandosi al modello della *flipped classroom*, propone un approccio *blended learning* che prevedeva:

1. la messa a disposizione e la libera fruizione di materiali didattici autoprodotti dal docente e/o reperibile in rete nei repository didattici gratuiti (open) o nei principali motori di ricerca video (Youtube o altri portali tematici);
2. la strutturazione di attività didattiche in presenza orientate dai principi del *cooperative learning* e da strategie didattiche di attivazione di dinamiche collaborative di costruzione di conoscenze e competenze condivise e di supporto dei processi di apprendimento degli studenti;
3. la navigazione e l'interazione didattica mediata da una piattaforma di apprendimento (Moodle), dai relativi strumenti di comunicazione (forum, wiki, chat, blog) e da materiali didattici di supporto e di approfondimento degli apprendimenti disciplinari.

Da ciò derivano alcune funzioni strumentali del tutor in grado di coniugare conoscenze pedagogico-didattiche e tecnologiche (Celentano, Colazzo, p. 28). In particolare il tutor/mediatore ha agito nello scenario della didattica *flipped* mettendo in campo vari tipi di competenze riferibili alle tre aree sopra indicate:

Prima area

- 1.1. Competenze nella progettazione, realizzazione e diffusione di materiali didattici ipertestuali, ipermediali, e multimediali da fruirsi in rete.
- 1.2. Competenze per declinare contenuti di apprendimento in termini idonei alla loro veicolazione digitale.
- 1.3. Competenze nel trattamento/adattamento dei contenuti digitali.

Seconda area

- 2.1. Competenze relazionali e nella gestione delle dinamiche di gruppo.
- 2.2. Competenze nella conduzione e nella gestione delle strategie metodologiche da attivare in relazione alle esigenze e/o difficoltà che possono manifestare gli studenti.
- 2.3. Competenze nell'integrazione e nell'approfondimento dei contenuti con altre risorse (ricerche internet, bibliografie, sitografie, mappe concettuali).

Terza area

- 3.1. Competenze nell'amministrazione, nella gestione e nella personalizzazione di spazi di apprendimento on line (piattaforme, blog, chat, gruppi sociali).
- 3.2. Competenze nella gestione degli strumenti di comunicazione (wiki, blog, forum).
- 3.3. Competenze nella rilevazione e nel monitoraggio di esigenze specifiche di apprendimento del singolo e del gruppo classe.

Conclusioni

Nell'esperienza di didattica *flipped* realizzata dall'Università del Salento, i tutor hanno offerto la propria consulenza in fase di progettazione didattica e di produzione "partecipativa" dei contenuti oltre che di monitoraggio dell'attività didattica in rete. Il tutor o mediatore ha assunto una posizione centrale in virtù delle sue competenze avanzate e diversificate secondo una specifica strategia pedagogica e una mirata sensibilità didattica. Finalità ultima della sua attività è stata quella di ottimizzare la fruibilità dei contenuti formativi coordinando materiali e risorse a disposizione, supportando

i docenti in fase di pianificazione e implementazione dei contenuti, proponendo soluzioni di concertazione didattica dei contenuti e degli strumenti a disposizione nella piattaforma.

In particolare la funzione tutor imposta dalle metodologie didattiche come la *flipped classroom*, si esprime come funzione di supporto didattico, tecnologico, comunicativo e gestionale. Il tutor possiede conoscenze di tipo pedagogico e padroneggia competenze relative alla didattica in presenza e on line, facilita il passaggio da una veicolazione cartacea o vocale dei contenuti ad una veicolazione digitale avvalendosi di strumenti di comunicazione (forum, blog, wiki, social media) e di risorse aggiuntive (schemi di sintesi, mappe concettuali, strumenti per un attraversamento più appropriato dei testi) atte ad incrementare le potenzialità di apprendimento.

Nel modello didattico *flipped* si propone una mediazione nel processo di insegnamento-apprendimento che tende ad avvicinare l'insegnamento agli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti nativi digitali che utilizzano le tecnologie e che, quindi, modificano con estrema velocità le modalità di trattare le informazioni, di comunicare e, in ultima analisi, di apprendere. Nella funzione del tutor si riflette la complessità di un paradigma insegnamento-apprendimento ormai fortemente influenzato dalle molteplici opportunità di formazione, di ambienti, di linguaggi e di strumenti (*complex learning*) tipici della società della conoscenza (*knowledge society*).

Bibliografia

- Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip your classroom*. Intel Society for Technology.
- Celentano M.G., Colazzo S. (2008), *L'apprendimento digitale. Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*, Carocci, Roma.
- Comoglio M., Cardoso M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Johnson D.W., Johnson R., Roseth C. (2010), "Cooperative learning in the Middle Schools", *Middle Grades Research Journal*, 5(1): 1-18.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec M. (1994), *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, New York.
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Laeng M. (1998), *Nuovo Lessico Pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta, innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento.
- McDonald D. (2005), *Complex Learning Communities*, www.cis.strath.ac.uk/research/publications/papers/strath_cis_publication_995.pdf.
- Quagliata A. (2014), *L-Learning: Storie e riflessioni sulla relazione educativa*, Armando, Roma.
- Rotta M., Ranieri M. (2006), *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento.

- Scandella O. (1995), *Tutorship e apprendimento: nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Venezia.
- Scandella O. (2007), *Interpretare la tutorship*, FrancoAngeli, Milano.
- Slavin R. (2010), *Co-operative learning: what makes group-work work?*, in Dumont D. Istance e F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, pp. 161-178.
- Tesauro Europeo dell'Educazione (1991).
- Torre E. (2006), *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma.
- Trentin G. (2004), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, FrancoAngeli, Milano.

Seconda sezione

**Bilancio competenze,
orientamento al lavoro e *career advising*:
buone pratiche accademiche pugliesi**

Orientamento al lavoro e career management skills

di Daniela Dato*, Isabella Loiodice**

Per introdurre: quale orientamento?

È ormai opinione condivisa il ritenere l'orientamento un nodo cruciale e centrale per lo sviluppo della società contemporanea.

Lo ricordano i numerosi documenti nazionali e internazionali e, ancor più, le innumerevoli storie di successo o insuccesso formativo che ne evidenziano l'imprescindibilità. Questo, nonostante il Report *Challenges and objectives for a new Labour Market* del 2011 ci ricordi che “in Italy the educational and vocational training system is rather fragmented and adult participation in lifelong learning is still low when compared to the EU average. Suffice to recall the priorities contained in the Europe 2020 strategy – in particular the Commission's assessment of Italy's National Reform Programme 2020– to seize the urgent need to further adapt the education and training systems according to the labour market needs and skill demands, while enhancing their efficiency and quality” (Isfol, 2007, p. 12).

Il progressivo ampliamento delle funzioni dell'orientamento è ovviamente parallelo al complessificarsi dell'idea stessa di orientamento e quindi della sua mission, che si estende ben oltre le pur importanti funzioni di orientamento informativo per configurarsi come *processo diacronico-formativo* dall'alto valore trasformativo. Le più recenti teorie psicopedagogiche ne sottolineano la narratività in quanto processo trasformativo e me-

* Daniela Dato è professore aggregato presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia.

** Isabella Loiodice è professore ordinario presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia.

A Daniela Dato si devono i paragrafi: Per introdurre; Orientamento al lavoro e career management skills; Buone prassi e modelli di intervento del gruppo Unifg. A Isabella Loiodice si devono i paragrafi: Il ruolo dell'università; La mission del gruppo di ricerca; Conclusioni.

tabletico, che accompagna il soggetto per tutto il corso della sua vita e, in quanto esperienza narrativa e relazionale, si caratterizza per punti di svolta, eventi focali, presenza e assenza di mentori e antimentori, e così via. La dimensione narrativa dell'orientamento può così contribuire a sostenere il soggetto in formazione nel suo sforzo di indagare, problematizzare, riflettere sui propri saperi ed emozioni e sulle proprie esperienze, su ciò che già sa e sa fare e su ciò che può ancora imparare, a riscoprire continuità anche nella discontinuità delle proprie esperienze personali e professionali, in funzione di ri-orientamento delle proprie risorse e delle proprie capacità. “Quando raccontiamo, infatti, diamo un senso non solo all'evento specifico ma ad una intera classe di eventi; cioè esplicitiamo l'interpretazione che diamo a ciò che ci accade” (Batini, in Loiodice, 2010).

In tale prospettiva si muovono, per l'appunto, i modelli della “career construction” e del “self constructin”: “both of these models refer to the epistemology of social constructionism and assert that (a) an individual's knowledge and identity are the product of social and cognitive processes taking place in context of interactions between people and group as well as negotiation between them, and (b) the meaning an individual give to reality is co-constructed in a social, historical and cultural context through the discourse with which we form our relationships” (http://larios.psy.unipd.it/files/life_design.pdf).

Il punto di partenza è, dunque, un'idea di orientamento come “progetto”, come “sistema dialogico-relazionale” in cui la comunicazione assume tratti di efficacia e di predittività del successo formativo di una persona.

In quanto processo dall'alta caratura pedagogica, esso si apre proprio alla dimensione progettuale che è sempre legata alla capacità di prendere decisioni da parte del soggetto e alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi “in grado di affrontare il nuovo, l'imprevisto, il disordine, poiché appunto il suo metodo si ristruttura retroagendo e riassessando il conosciuto con i nuovi eventi-processi conoscitivi. La conoscenza è sempre conoscenza della conoscenza e presuppone una competenza da parte del [professionista] che lo porta ad analizzare le sue stesse osservazioni, a coglierne gli impliciti punti di vista, a svelarne i pregiudizi, a ripercorrere i processi e le dinamiche” (Righetti, 2007, p. 17).

Il processo di orientamento è qui inteso, dunque, come capace di attivare quella “tensione mentale” che il soggetto deve far propria per divenire competente, per imparare a “orientare, gestire, presidiare le direzioni del proprio essere parte attiva, soggettivamente intenzionale dei processi che coinvolgono la sua sfera di vita” (Patrizi 2005, p. 12). È così che la mentalità progettuale si fa operativa in un saper agire in modo costruttivo e generativo sul proprio percorso di sviluppo formativo e professionale. Certamente, alla base di una mentalità progettuale risiede una mentalità di

ricerca che aiuta ad analizzare la natura di una situazione, a evidenziarne i punti di forza e di debolezza, a individuare le possibili soluzioni alternative a un problema. Una mentalità, secondo Schon, che “probabilmente rappresenta uno degli elementi del nucleo centrale della competenza professionale” (Schon, 1993) e che, secondo Sarchielli, rende possibile la “traduzione operativa del proprio self” (Sarchielli, 1998) e dunque delle proprie potenzialità e risorse, rendendo inevitabilmente più empowered, resiliente e capabiled il soggetto.

Proprio in tal senso Pombeni aveva evidenziato quanto l’orientamento sia:

- «un *processo attivo* che accompagna la persona lungo *tutto l’arco* della sua esperienza di vita;
- *gestito* dal soggetto con le proprie *risorse* (personali e sociali) e con riferimento ai propri *vissuti* (formativi e lavorativi);
- *influenzato* dalle proprie *appartenenze* (gruppi sociali, comunità locali, ambienti familiari);
- *storicizzato*, cioè dentro un certo tipo di *sistema formativo* e un *mercato del lavoro* complesso e globalizzato, primario e secondario;
- *attento* alle diversità culturali e alle *specificità di genere* dei singoli attori del processo;
- *promosso nella persona* attraverso la diffusione di pratiche professionali dalle finalità diverse (educazione all’autorientamento, consulenza professionale, ecc.)» (Pombeni in Isfol, 2006a, p. 67).

Si tratta quindi di un processo complesso e multidimensionale che, come recita il documento redatto dalla Conferenza Unificata Stato-Regioni sugli *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento* (13 novembre 2014), risponde a differenti e integrate funzioni di seguito elencate:

Educativa: indica le attività per lo sviluppo di risorse/competenze e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l’adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità.

Informativa: riguarda le attività volte a sviluppare la capacità di attivazione della persona e di ampliamento, acquisizione e rielaborazione di conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo/professionale specifico.

Accompagnamento a specifiche esperienze di transizione: indica le attività di sostegno allo sviluppo di competenze e capacità di decisione e di controllo attivo sull’esperienza formativa e lavorativa in essere, al fine di prevenire rischi di insuccesso.

Consulenza orientativa: concerne le attività di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorati-

va e di promozione all'elaborazione di obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale.

Sistema: le funzioni e le attività dell'orientamento necessitano, inoltre, di essere supportate da funzioni di sistema, quali "assistenza tecnica", "formazione operatori", "promozione della qualità" e "ricerca e sviluppo" al fine di assicurare l'efficacia degli interventi.

Queste funzioni non possono essere considerate come scollegate tra loro ma, al contrario, rappresentano gli anelli di congiunzione tra le molteplici situazioni e i molteplici obiettivi di un intervento orientativo diacronico-formativo (Domenici, 2009).

Orientamento al lavoro e career management skills

In particolare, la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 aprile 2013, dedicato all'istituzione di una garanzia per i giovani, recita che "investendo ora nel capitale umano dei giovani europei si otterranno vantaggi a lungo termine e si contribuirà ad una crescita economica sostenibile ed inclusiva".

Questa citazione sintetizza in modo efficace il ruolo cruciale che la formazione e l'orientamento giocano oggi per tutti i soggetti e ancora più in particolare per le giovani generazioni. Già nel 2004, del resto, il comunicato di Maastricht dei ministri di 32 paesi europei, delle parti sociali europee e della Commissione aveva richiamato l'attenzione sull'orientamento come priorità a livello nazionale e internazionale.

Il focus sulle giovani generazioni è altresì motivato dalla stessa Raccomandazione del 2013 che ricorda come "i giovani sono stati particolarmente colpiti durante la crisi. Essi sono vulnerabili perché si trovano in una fase di transizione, non dispongono di esperienza professionale, talvolta la loro istruzione o formazione non è adeguata, spesso la loro copertura assistenziale è limitata, hanno un accesso ridotto a risorse finanziarie e condizioni di lavoro precarie".

Anche nella Risoluzione del 6 luglio 2010 dedicata alla "promozione dell'accesso dei giovani al mercato del lavoro, rafforzamento dello statuto dei tirocinanti e degli apprendisti" il Parlamento europeo aveva sottolineato quanto fosse necessario avviare policy in grado di assicurare "ad ogni persona giovane dell'Unione il diritto a un lavoro, a un apprendistato, a una formazione aggiuntiva o a una combinazione di formazione e lavoro dopo un periodo massimo di quattro mesi di disoccupazione".

Quella del lavoro è, in tal senso, una delle più cogenti emergenze pedagogiche e formative che richiede un preciso impegno da parte delle istituzioni formative e dell'università in particolare.

Scuola e università sono le prime istituzioni ad essere chiamate ad avviare e consolidare una approfondita riflessione sugli obiettivi formativi, sui modelli e le strategie che possono promuovere – accanto alla mission costitutiva dell’istruzione e della formazione – anche l’esercizio esperto di competenze decisionali, di scelta, di self-assessment e di placement, attraverso attività e servizi di supporto alla didattica curricolare.

Alle istituzioni formative spetta oggi l’inedito e impegnativo compito di promuovere nelle giovani generazioni non solo competenze di contenuto e tecnico-professionale ma anche competenze trasversali e di orientamento al lavoro.

Si tratta di offrire ai giovani l’opportunità di sviluppare capabilities idonee a compiere le scelte migliori per se stessi e, insieme, per la comunità di appartenenza e via via per un mercato del lavoro e per contesti economici, sociali e professionali globali.

Tra i molteplici obiettivi, sicuramente quelli relativi alla promozione di “capacitazioni”, intese come “competenze in azione”, quindi utili a rendere i cittadini capaci di diventare competenti nella programmazione e nella gestione dei loro percorsi d’apprendimento e professionali e in tutte le fasi di transizione e cambiamento; di divenire capaci, ancora, di attivare reti di collaborazioni con gli stakeholders, con le famiglie e la comunità intera.

In particolare, ciò significa anche migliorare le prestazioni sul lavoro, incentivare la motivazione e il tasso di conservazione del lavoro, ridurre il tempo trascorso alla ricerca di un impiego o senza lavoro, conciliare meglio le competenze e gli interessi del singolo con le opportunità professionali e di carriera, aumentare la consapevolezza delle attuali e delle future opportunità occupazionali e d’apprendimento nonché favorire la mobilità geografica e professionale (Cedefop, 2006).

La sfida più difficile è la progettazione e messa a punto di strategie efficaci in grado di rispondere a tali bisogni formativi profondamente mutati rispetto anche a un recente passato.

Un discorso a sé merita, a partire da tali riflessioni, il dibattito recente sulle career management skills (CMS) utili al soggetto per analizzare, selezionare, condurre a sintesi in modo autonomo tutte le informazioni sul mondo dell’istruzione, della formazione e del lavoro, per “prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione. La formazione a tali competenze può aiutare gli individui a gestire percorsi di carriera (formativa e professionale) non lineari” (Linee guida, 2014).

La Rete Europea per l’Orientamento Permanente (Elgpn) le ha definite competenze utili a supportare la “capacità di orientamento al lavoro”, “un insieme di competenze che forniscono, a individui e gruppi, modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro nonché per prede-

re decisioni e affrontare i momenti di transizione. Si tratta di competenze necessarie ai cittadini per poter gestire le complesse transizioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali”.

Sono, queste, competenze che devono essere promosse in primis nei luoghi deputati alla formazione perché possono offrire gli strumenti per imparare a gestire i propri percorsi di carriera che, come è noto, sono sempre più caratterizzati da liquidità e cambiamento.

Anche in ambito universitario, la promozione di tali competenze deve essere un obiettivo irrinunciabile, raggiungibile attraverso l'esercizio di forme di apprendimento significativo e attivo in grado di attivare nelle giovani generazioni processi di self assessment e autoplacement.

La vera sfida è proprio quella di “integrare le CMS in un contesto educativo. Le opzioni includono la possibilità di avere le CMS come una “materia” autonoma e programmata; la trasmissione delle stesse attraverso il curriculum; l'inserimento delle CMS quale attività extracurricolare o un mix delle suddette strategie; • lo sviluppo di pedagogie sperimentali e innovative. È fondamentale che gli educatori vadano oltre le indicazioni puramente didattiche per includere una serie di strategie di apprendimento esperienziale, giochi interattivi di autovalutazione e orientamento alle scelte professionali (career game), risorse informatiche, ecc.; • la valutazione delle CMS (Elgpn, 2011).

Il ruolo dell'università

Il documento poc'anzi richiamato, assieme alla *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014, come del resto le precedenti *Linee di Indirizzo* del marzo 2007 del Miur e anche le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* sempre redatte dal Miur nel 2009, sono passaggi importanti per comprendere come l'apprendimento permanente e l'orientamento siano destinati a divenire sempre più rapidamente e in modo sostanziale un compito istituzionale peculiare anche delle università.

Documenti per certi versi profetici a fronte di un profondo rinnovamento della mission delle università e della loro stessa governance che, come sappiamo, accanto ai peculiari compiti della ricerca e della formazione superiore, hanno aggiunto negli ultimi anni una terza mission, legata appunto all'apprendimento permanente e al public engagement della ricerca.

Ci riferiamo in particolar modo, così come recita il *Manuale per la valutazione della terza missione nelle università italiane* del 13 febbraio 2015, alla “produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale” e dunque alla capacità degli atenei e dei singoli dipartimenti di mettere a disposizione della società, nelle sue varie articolazioni, i risultati della

propria ricerca, la quale prevede per sua natura anche forme di appropriazione necessarie all'innescio di processi di innovazione da parte delle imprese. Le aree interessate in sede di prima applicazione sono le seguenti:

- produzione e gestione dei beni culturali;
- sperimentazione clinica, infrastrutture di ricerca e formazione medica;
- formazione continua;
- public engagement.

Le ultime due aree sono un importante riferimento rispetto al tema da noi trattato, perché contribuiscono a collocare l'impegno dell'Università per le azioni e i servizi di orientamento, soprattutto in uscita, come strumenti di sviluppo e di crescita di una intera comunità, non solo del singolo studente.

Come dire. L'impegno verso le dimensioni della ricerca e della formazione in materia di orientamento è un passaggio fondamentale per la formazione di cittadini attivi, responsabili, capabiled in grado, cioè, di sviluppare un pensiero progettuale e previsionale, competenze decisionali e di fronteggiamento della complessità che non sono solo funzionali allo sviluppo professionale ma si riferiscono più in generale al proprio "essere al mondo".

Studenti efficaci e strategici sono cittadini responsabili e attivi, sono professionisti neotecnici capaci di tollerare il cambiamento e di governarlo, attuando quella adattività che Savickas definisce non come mera passività ad un evento ma, al contrario, come capacità di sviluppare un pensiero pro-teiforme carico di fiducia nel futuro, di curiosità intellettuale, di intraprendenza e resilienza.

Tale obiettivo non può che collimare con la nuova mission universitaria legata al community engagement della ricerca e della formazione. Lì dove le lezioni in aula o le attività extracurricolari non sono mere occasioni per riempire teste, come più volte ha ribadito Morin (2000), e collocare competenze al lavoro, ma rappresentano strumenti di coltivazione dell'umanità e fioritura di talenti e intelligenze.

Il già citato documento dedicato agli *Standard minimi* del 2014 sottolinea, del resto, che l'istituzione universitaria in materia di orientamento deve aiutare gli studenti a: "acquisire strategie di apprendimento efficaci per ottimizzare lo studio; gestire l'offerta formativa e pianificare il proprio progetto accademico; evitare la dispersione e l'abbandono".

Ancora. Come ricordano anche Fabbri e Rossi, gli atenei devono oggi ripensare la propria *mission* a partire dalla consapevolezza del loro ruolo di "attori di politica attiva del lavoro" e devono "promuovere e sviluppare servizi di placement universitario destinati ad incrementare l'occupazione e l'occupabilità dei giovani laureati, sperimentare percorsi assistiti di accom-

pagnamento al lavoro di giovani laureati, avviare e sostenere itinerari formativi di giovani laureati non occupati [...]” (Fabbri, Rossi, 2008, p. XX).

Si tratta, in tal caso, di non dimenticare come, anche in una prospettiva narrativa e progettuale, l’orientamento debba essere coltivato, con particolare riferimento al percorso universitario, in tutte le sue fasi che vanno dal momento dell’ingresso fino al momento dell’uscita.

Il rischio è quello di appiattirsi su una logica funzionalistico-operativa, schiacciata sull’emergenza e priva di un respiro longitudinale, ecosistemico e significativo utile a formare menti “ben fatte” oltre che “ben piene”.

Emerge, in tale prospettiva, la crucialità di ogni singolo intervento formativo che, se non inteso come episodico bensì inserito in un progetto complesso e integrato, può configurarsi come elemento cruciale di un più articolato sistema orientato allo sviluppo integrale e integrato dello studente.

Così, se l’orientamento in ingresso è utile a contribuire a una scelta consapevole e partecipata diminuendo i rischi di drop out e di dispersione, che essa sia implicita o esplicita, l’orientamento in itinere promuove successo formativo migliorando per esempio le abilità di studio, garantendo la qualità dell’esperienza del tirocinio, seminando tracce per la costruzione di un progetto di sviluppo formativo e professionale; infine, l’orientamento in uscita è utile a creare strumenti di ricerca attiva del lavoro, di autoplacement e occupabilità ecc.

Tali obiettivi possono essere realizzati attraverso il potenziamento della valenza orientativa delle discipline, autentici “laboratori di esperienze cognitive” in quanto funzionali non solo a trasmettere conoscenze ma anche ad ampliare l’esercizio del pensiero attraverso la discussione, la problematizzazione, l’investigazione e la negoziazione di idee, punti di vista, esperienze. Obiettivi, questi, da perseguire anche attraverso la promozione di progetti trasversali con valenza orientativa di educazione alla scelta, al problem solving, alla progettualità partecipata e consapevole. Non si tratta di un aut/aut quanto di un et/et che permette alle due dimensioni (curricolare ed extracurricolare) di integrarsi per rendere più efficace il percorso di formazione.

In tal senso, la didattica orientativa è da intendersi come insieme di

azioni intenzionali finalizzate a sviluppare un mentalità o metodo orientativo, a costruire e potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline (Miur, 2009).

E che essa debba

- essere componente strutturale dell’offerta formativa;
- fondarsi sul coinvolgimento attivo e partecipe del soggetto;
- utilizzare la modalità operativa del la-

boratorio, con risvolti concreti e anche manuali, che fanno capo alla realtà di ogni giorno; • tendere a produrre un risultato, in termini di modifica di una porzione di realtà; • essere spendibile e utilizzabile nella realtà di ogni giorno; • essere collegata ad altre discipline e, perciò, trasversale e applicabile ad altri campi e settori disciplinari; • produrre informazioni e competenze anche riferite al mondo del lavoro e non solo a quello dell'elaborazione concettuale e intellettuale (Miur, 2009).

La *mission* del gruppo di ricerca-azione di Unifg

A partire da tali presupposti, il gruppo di ricerca pedagogico del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia, recependo le indicazioni europee e nazionali, ha inteso progettare, avviare e perfezionare una serie di attività e servizi di orientamento al lavoro, con particolare riferimento anche agli obiettivi del progetto EDOC@WORK.

Inutile ribadire che, pur riferendoci ad azioni specifiche di orientamento al lavoro, esse si collocano, secondo quanto precedentemente annotato, all'interno di un più complesso processo di orientamento formativo inteso come processo continuo lifelong e lifewide. Ciò nella consapevolezza che il momento della formazione universitaria riveste un ruolo cruciale per la costruzione di un progetto di sviluppo professionale del soggetto oltre che uno spazio importante per rispondere ad un mercato del lavoro in continuo cambiamento.

Nel contesto universitario, dunque, l'azione didattica rimane centrale; a questa deve poi aggiungersi anche la progettazione e implementazione di una serie di servizi integrati funzionali all'attivazione di competenze di self marketing e placement degli studenti.

Tali attività e servizi, intesi come opportunità formative ma anche come occasione di ricerca, possono ad oggi essere considerati come delle "strutture semantiche" che confluiscono in un modello di orientamento formativo al lavoro assunto dal gruppo di ricerca dell'università di Foggia.

In particolare il Laboratorio di Bilancio delle Competenze, nato nel 2004 dall'impegno di un gruppo di ricerca interdisciplinare, rappresenta il luogo fisico e metaforico di confluenza di una serie di iniziative dedicate all'orientamento formativo in generale e all'orientamento al lavoro in particolare.

Primo elemento distintivo di tale "spazio" è la condivisione di una prospettiva pedagogico-didattica che guarda, per l'appunto, allo studente come centro del processo formativo e al sapere non come mera riproduzione asettica di informazioni ma come sapere partecipato, narrativo, significativo, fortemente ancorato alla storia individuale del soggetto, alle trame narrative dell'esperienza formativa, alle sue competenze cognitive ed emotive.

Secondo elemento connotativo è la volontà di avviare nuove prassi di orientamento più funzionali ai bisogni dell'utenza universitaria e rispondenti anche alle nuove teorie del life design e della career construction che guardano al processo di orientamento come processo narrativo e co-costruito.

Istituito con l'intento di offrire agli studenti un servizio di bilancio delle competenze individuale di matrice francese, il Laboratorio ha oggi chiaramente assunto, a distanza di più di dieci anni dalla sua istituzione, i caratteri di un servizio permanente di orientamento in entrata, in itinere e in uscita, integrando teoria e prassi, quindi le attività di studio e ricerca con la realizzazione di percorsi di bilancio individuale e di gruppo, atelier di self marketing, corsi professionalizzanti sull'autoplacement e sulla ricerca attiva del lavoro, laboratori sulle abilità di studio, istituzione di un Job Point per i laureandi e i laureati dei corsi di laurea del Dipartimento e molte altre attività di ricerca e formazione.

Caratteristica principale di tutte le attività sopra richiamate è indubbiamente l'attenzione ai processi di individualizzazione e personalizzazione degli interventi, lì dove la personalizzazione corrisponde al tentativo, tutto pedagogico, di salvaguardare l'unicità del soggetto e l'individualizzazione rappresenta l'elemento costitutivo e fondamentale di una progettazione formativa che sia adeguata a rispondere ai diversi bisogni formativi nonché alle caratteristiche intellettuali e personali degli utenti, garantendo il raggiungimento di comuni obiettivi.

Per quel che riguarda in particolare l'orientamento al lavoro, l'idea è quella di progettare e realizzare percorsi di orientamento che in qualche modo siano frutto di una nuova idea di didattica che si fa orientativa e, dunque, guarda alle discipline come lenti di ingrandimento sul reale e dall'altro una idea degli atenei che, oltre come luogo di cultura e formazione, si configurino anche come "attori di politica attiva del lavoro".

Buone prassi e modelli di intervento del gruppo Unifg

Dal 2004, anno di istituzione del Laboratorio di Bilancio delle Competenze, sono stati attivati differenti e specifici servizi di orientamento che sono stati capitalizzati e migliorati all'interno del progetto EDOC@WORK.

Si precisa che si tratta di servizi fondati prevalentemente su un approccio qualitativo e dunque "clinico" che concretizza uno sguardo prossimale e micropedagogico sull'esperienza educativa. La logica seguita è, dunque, una logica idiografica che, pur non potendo garantire la generalizzazione dal punto di vista quantitativo, mantiene comunque un valore esemplare dal punto di vista procedurale/metodologico. In tal senso, il rigore scientifico delle prassi realizzate è rintracciabile nel riferimento continuo ad una

base empirica e nella coerenza metodologica che viene rispettata nella reiterazione delle prassi.

Si tratta di attività (di formazione e al contempo di ricerca in quanto costantemente monitorate e utili a ripensare la progettazione degli stessi in un'ottica di miglioramento) che intendono mettere a sistema le teorie della career construction e della career adaptability con le teorie sull'orientamento narrativo e l'apprendimento significativo.

In particolare, quindi, quelle teorie secondo cui

il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo [...] emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale (Savickas, 2005).

Tale riflessività si configura come la chiave di volta per l'occupabilità, ovvero per quella career *adaptability* intesa come "propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e le sue condizioni lavorative" (Savickas e Porfeli 2012). Sono riferimenti teorico-operativi, questi, che motivano l'idea di costruire una cultura del lavoro e competenze di occupabilità che si radicano nella storia di vita e di formazione del soggetto sin dai momenti in cui egli, ancora giovane, costruisce il suo modo di guardare al mondo, di percepirlo, di confrontarsi con il lavoro e costruire un proprio progetto di sviluppo formativo, professionale e, ancor prima, personale.

Si tratta dunque di servizi concepiti in un'ottica integrata ed ecosistemica dell'orientamento al lavoro, teso a promuovere azioni di sostegno nella transizione al lavoro che, a partire da un esercizio delle competenze di autoconsapevolezza di sé, di autoefficacia, locus of control, passa poi a quelle specificamente finalizzate alla costruzione di progetti professionali e all'attivazione di esperienze significative di avvicinamento e conoscenza del mondo del lavoro.

Si elencano, a seguire, i principali servizi di placement attivati dal laboratorio di Bilancio delle Competenze.

- *Organizzazione servizio "Job point"*

Il servizio di Job Point, attivato a maggio 2015, è a disposizione degli studenti iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento di Studi Umanistici e prevede la presenza di una bacheca con gli annunci cartacei aggiornata quotidianamente. Fino ad oggi (ottobre 2015) sono state esposte e condivi-

se numerose iniziative tra bandi di concorso, offerte di lavoro, annunci relativi a corsi di formazione, seminari e convegni. Il servizio consta anche di una pagina Facebook che risulta essersi notevolmente estesa. La pagina conta ormai quasi 500 contatti che ci seguono quotidianamente soprattutto nella fascia oraria dalle 13:00 alle 14:00.

- *Organizzazione servizio “Europass Corner”*

Il nuovo servizio di “Europass Corner”, attivato a maggio 2015, parallelamente alle numerose attività nell’ambito di EDOC@WORK, si propone di offrire servizi di creazione o revisione del Cv o di qualsiasi altro documento Europass.

Il servizio attivato ha avuto un riscontro molto positivo da parte degli utenti che ne hanno beneficiato i quali hanno manifestato entusiasmo e soddisfazione per i “suggerimenti orientativi” ricevuti all’interno del servizio stesso.

L’attività richiesta principalmente è stata quella di ri-scrittura consapevole del proprio Curriculum Vitae. Nel dettaglio, infatti, gli studenti hanno presentato difficoltà:

- nel definire le proprie prospettive occupazionali future (alla voce del Cv in cui bisogna scrivere “occupazione desiderata”);
- nel fare una selezione delle esperienze professionali da inserire nel Cv coerente con il profilo occupazionale prospettato;
- nell’individuare, riconoscere e descrivere le competenze possedute ed esperite nelle esperienze professionali svolte.

Il lavoro di riscrittura del Cv ha consentito agli utenti di fare una ricognizione generale del proprio bagaglio conoscitivo per orientarsi all’interno delle loro stesse esperienze formative e professionali.

In questo percorso di “ri-lettura orientativa”, inoltre, essi hanno compreso il valore strategico del Cv come strumento di selezione professionale.

Dopo un primo contatto con l’utente via mail, il servizio si articola in due (massimo tre) incontri in presenza in base alle peculiari esigenze dell’utenza: solitamente, nel primo incontro c’è una prima visione del materiale Europass presentato dall’utente (con relative annotazioni e suggerimenti volti a stimolare una riscrittura migliore del Cv); successivamente si condivide il lavoro di riscrittura del Cv svolto dall’utente facendo tesoro dei nuovi feedback e si giunge ad “affinare” insieme ad esso/a la stesura finale dell’intero documento Europass.

- *Atelier sul self marketing per promuoversi nel mercato del lavoro*

Sono state già svolte quattro edizioni degli atelier sul “Self Marketing per promuoversi nel mercato del lavoro” Le tematiche affrontate sono ineren-

ti alle pratiche necessarie per promuovere al meglio la propria occupabilità nel mercato del lavoro; hanno riguardato, dunque, la costruzione del proprio curriculum vitae, la conoscenza ed il riconoscimento delle proprie “soft skills”, la gestione del colloquio di lavoro sia di gruppo che individuale, l’autovalutazione del proprio profilo di occupabilità, la promozione dell’empowerment e infine la costruzione del proprio progetto di sviluppo personale.

In totale rispetto alle quattro edizioni hanno partecipato circa 90 studenti con una fascia d’età compresa tra i 21 ed i 42 anni.

Anche lo status è risultato molto eterogeneo, infatti si sono registrati studenti della triennale, laureandi, laureati, dottorandi di ricerca.

La maggior affluenza registrata è stata di studentesse appartenenti al Dipartimento di Studi Umanistici ed in particolare dei corsi di laurea in Scienze dell’Educazione e Formazione, ed in misura minore Economia ed Agraria.

- *Dialoghi di “Pedagogia per l’impresa. Testimonianze dal mondo del lavoro” (coordinamento scientifico prof.ssa Daniela Dato – Cattedra di Pedagogia del lavoro)*

La cattedra di pedagogia del lavoro con il coordinamento scientifico della prof.ssa Daniela Dato ha avviato il ciclo di “*Dialoghi di pedagogia per l’impresa*”, una serie di incontri svoltisi con professionisti del settore educativo e formativo. I Dialoghi sono nati con la precisa intenzione di accorciare la forbice tra teoria e prassi e avvicinare i giovani studenti al mondo del lavoro con specifico riferimento alle professioni educative legate ai profili in uscita del corso di Laurea di Scienze dell’Educazione e della Formazione.

Ai “Dialoghi” hanno preso parte il Responsabile del *Centro Interculturale Baobab* di Foggia; la coordinatrice di un ente di formazione presso l’ENAIIP, impresa sociale; una progettista della Formazione presso la cooperativa sociale *Euromediterranea* di Foggia; un esperto di sviluppo locale e consulente per l’ENAC Puglia; un esperto di inclusione sociale, nonché presidente della cooperativa sociale *Medtraining* di Foggia; una educatrice museale presso l’associazione di promozione sociale *Utopikamente*; una esperta di coworking e welfare aziendale – Piano C di Milano.

Ad oggi si sono concluse due edizioni con una partecipazione di circa 60 studenti per lo più di età compresa tra i 20 a 22 anni.

I dialoghi si pongono rispettivamente i seguenti obiettivi:

Obiettivi per gli studenti:

- ridurre la forbice tra teoria e prassi;
- promuovere forme di apprendimento significativo;
- promuovere la conoscenza dei profili professionali in uscita del proprio corso di laurea;

- sviluppare la consapevolezza delle competenze richieste dal mercato del lavoro;
- promuovere riflessività e competenze di progettazione.

Obiettivi per l'istituzione universitaria:

- acquisire conoscenze sulle richieste del mondo del lavoro;
- promuovere un ripensamento dell'offerta formativa in termini di efficacia e riduzione del mismatch;
- costruire una cultura del *networking*;
- promuovere *community engagement*.

- *Corso professionalizzante su Occupabilità e Placement*

Il corso, avviato nell'aprile del 2015, è nato dalla co-progettazione tra Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente e AIDP (Associazione Italiana Direttori del Personale) della Puglia. Il corso ha avuto l'obiettivo di aiutare gli studenti a meglio comprendere il mercato del lavoro e le sue richieste in termini di tipologie contrattuali, di gestione delle risorse umane, di percorsi di selezione, formazione e riqualificazione del personale, di opportunità presenti in ambito locale, nazionale ed eventualmente internazionale. Al corso hanno partecipato in media 30 studenti.

- *Bilancio di competenze individuale e di gruppo*

Da alcuni anni è attivo presso il laboratorio di Bilancio delle competenze il servizio di consulenza orientativa. Il Laboratorio offre agli studenti che ne facciano richiesta un servizio di bilancio individuale e di gruppo.

Il modello del percorso di bilancio adottato, sul modello francese, consta di tre fasi: dall'accoglienza al momento della messa a punto del documento di sintesi. Unitamente agli atelier, previsti nella metodologia di bilancio, l'intero percorso dura all'incirca 24 ore. Il percorso di bilancio ha come finalità principale quella di migliorare e favorire nella persona la consapevolezza delle proprie conoscenze, competenze ed esperienze professionali e sociali, in modo da far emergere il suo potenziale e definire un percorso di sviluppo professionale e formativo in linea con i personali bisogni, desideri, vocazioni. Fino ad oggi sono stati realizzati circa 60 percorsi individuali di bilancio di competenze rivolti a laureandi, laureati e studenti lavoratori adulti. Di questi 60 percorsi, 45 bilanci di competenze risultano ultimati. Il Laboratorio di bilancio di competenze, inoltre, nel 2007 ha aderito alla rete europea FECBOP (*Fédération Européenne des Centres de Bilan et d'Orientation Professionnelle*). La Federazione Europea de Centri di Bilancio e di orientamento professionale (FECBOP) riunisce, a livello europeo, organismi che intervengono nei settori dell'orientamento professionale, della con-

sulenza di carriera, della valorizzazione delle competenze acquisite e nella pratica del Bilancio di competenze.

Nell'anno 2014 il gruppo di ricerca del Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia ha avviato una nuova sperimentazione scientifica sul tema dell'orientamento e del bilancio delle competenze, realizzando quattro percorsi di bilancio di competenze di gruppo.

La scelta di utilizzare la metodologia del bilancio di competenze in piccoli gruppi nasce da una riflessione, ricca e articolata, su quali siano oggi i fattori e i processi che intervengono nella costruzione del Sé (life construction), dell'identità professionale e in che modo le persone possono progettare al meglio la loro vita (career construction) per adattarsi al cambiamento nel mondo del lavoro e alla complessità della società contemporanea. L'idea di progettare e sperimentare presso il Dipartimento di Studi Umanistici un percorso di bilancio di competenze di gruppo, con funzioni orientativa, rivolto agli studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale dell'Università di Foggia nasce, come precedentemente detto, con precise finalità formative e nella convinzione di poter capitalizzare, anche in una dimensione "grupuale", la positiva esperienza (quasi decennale) realizzata nei percorsi di bilancio di competenze "tradizionali".

- *Servizio di career advising*

Il servizio, in via di progettazione e sperimentazione, che sarà dettagliatamente presentato nel contributo di Severo Cardone, nasce anche grazie all'esperienza del progetto EDOC@WORK3.0 e il confronto con i partner di progetto che non ha solo consentito di migliorare i servizi già attivi presso il laboratorio (destinati alla promozione del placement e più in generale dell'orientamento al lavoro) ma ha altresì reso possibile la progettazione di un nuovo e più integrato servizio di orientamento al lavoro. Con l'auspicio di capitalizzare le buone prassi dei servizi già avviati e consolidati, il gruppo di ricerca grazie anche all'apporto dei percorsi di ricerca, di formazione e progettazione partecipata nell'ambito del Progetto EDOC@WORK3.0, intende, anche in linea con i richiamati documenti internazionali e nazionali, portare a sistema le attività d'orientamento attraverso l'implementazione di un servizio permanente di career advising. Si tratta di un servizio di orientamento formativo "personalizzato" in grado di "accompagnare" gli studenti della triennale durante l'intero corso di studi nelle decisioni che dovranno prendere, traducendo attitudini e vocazioni in precise scelte universitarie e piani di azione utili al raggiungimento di un preciso obiettivo formativo-professionale.

- *Servizio di orientamento e bilancio di competenze on line*

Trattandosi di servizi svolti in ambito universitario – sede, innanzitutto, di ricerca accademica – si sta al momento procedendo ad una approfondi-

ta e ampia analisi delle teorie (di natura interdisciplinare) che ne sono alla base oltre che alla ricognizione delle molte esperienze di orientamento on line in ambito nazionale e internazionale realizzate negli ultimi anni, finalizzate fundamentalmente ad accompagnare gli studenti nella costruzione della propria carriera e più in generale nella elaborazione di un proprio progetto di vita. Più in particolare, si intende capitalizzare l'expertise che l'Università di Foggia ha in tema di orientamento/apprendimento permanente e metodologie didattiche innovative intrecciandolo con quello relativo alle tecnologie educative, grazie alle attività condotte da molti anni dal Laboratorio di tecnologie didattiche EridLab (coordinato dal prof. Limone). Gli sviluppi della ricerca accademica potranno dar corso all'attivazione di servizi specifici di orientamento e bilancio delle competenze on line.

Conclusioni

Le attività di ricerca, di formazione e orientamento finora realizzate rappresentano la base di partenza per l'ulteriore sviluppo e perfezionamento di un sistema integrato e permanente di orientamento per gli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici e più in generale dell'Ateneo foggiano, con l'obiettivo di contribuire alla riduzione del fenomeno dei drop out e della dispersione universitaria ma soprattutto per potenziare ulteriormente le competenze di occupabilità e placement dei laureati.

Come già evidenziato, qualsiasi progettazione e realizzazione di servizi universitari non può prescindere da una preliminare e contestuale attività di ricerca accademica e di riflessione epistemologicamente fondata sui temi dell'orientamento, visto nella sua dimensione diacronico-formativa. In tal modo "resistendo" anche alla tentazione di fare solo un uso strumentale delle attività di orientamento – in funzione della necessità che gli atenei hanno di ridurre il numero dei fuori corso, pena la decurtazione dei propri fondi di finanziamento – dimenticando e rinunciando alla pregnanza formativa che la dimensione orientativa ha rispetto alla finalità più generale di *formare una persona* capace di governare criticamente e creativamente i processi di costante cambiamento che lo coinvolgono personalmente e comunitariamente.

L'obiettivo, squisitamente pedagogico, non è quello di contribuire a promuovere quello che Fabio Merlini ha definito come "uomo della risposta", estraneo a sé stesso, cui è inibita la possibilità di una costruzione narrativa del sé, "costantemente soggetto all'obbligo di dover reagire alle urgenze che lo incalzano, [...] smemorato nella misura in cui non trova nel suo passato e nel passato della storia cui appartiene, nessuna risorsa valida per costruire le risposte di cui necessita puntualmente la realtà nella quale è im-

merso. Pensiero e riflessione fanno difetto perché le risposte che pongono il soggetto in relazione con il mondo, in questo caso si riferiscono sempre e solo a compiti e a stimoli propri di un universo autoreferenziale, per il quale non vi è nulla oltre se stesso: nulla da progettare e nulla da pensare” (Merlini, 2009, p. 66). Questa concezione paradossalmente statica del processo di orientamento, schiacciata sul presente e sulla necessità, riduce a mero funzionalismo il cambiamento del soggetto, lo traduce in una forma di adattabilità che fa quasi rima con passività (Dato, 2015).

È questa una forma di orientamento foriera di “pensieri brevi” aggiunge Boscarello, a fronte dei quali i pensieri “lunghi” sono scomparsi, proprio quei pensieri che “si prendono tempo, che riflettono, che recuperano memoria, che non sono estranei a sé, qualunque e ipocriti” (2015). Pensieri brevi, legami deboli, logica della necessità che non invadono solo la dimensione esistenziale del soggetto ma anche quella formativa e professionale.

In tal modo si finisce con il far prevalere quella logica dell’effimero descritta da Bauman (2009) che inibisce la dimensione del futuro e obbliga tutti – specialmente i giovani – a rimanere schiacciati sul presente, su un “presente-onnipresente” che finisce con il bloccare sul nascere desideri da realizzare e progetti da costruire, ripiegandoli su occasioni da consumare velocemente e avidamente, secondo una logica che non motiva a costruire futuro ma induce a godere dell’effimera possibilità dell’attimo, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita che si percepisce come priva di prospettive.-

Orientare al lavoro e più in generale alla vita significa, invece, per dirla con Nussbaum, “coltivare l’umanità”, coltivare cioè quelle competenze utili al soggetto per essere un buon cittadino oltre che un buono studente e un buon lavoratore. Ciò al fine di costruire “un mondo degno di essere vissuto, con persone che siano in grado di vedere gli altri essere umani come persone a tutto tondo, con pensieri e sentimenti propri che meritano rispetto e considerazione, e con nazioni che siano in grado di vincere la paura e il sospetto a favore del confronto simpatetico e improntato alla ragione” (Nussbaum, 2010, p. 154). Obiettivi formativi, questi ultimi, che ci sembrano tanto più essenziali e urgenti in un momento storico che sta “riscoprendo” e “rivivendo” i fantasmi di un recente passato, fatto di guerre mondiali ma “a pezzetti”, come ha di recente ribadito in numerose occasioni Papa Francesco, un tempo nel quale alla logica del dialogo sembra sostituirsi quella del conflitto e della contrapposizione portata alle estreme conseguenze.

Significa, ancora, promuovere quella forma di “apprendistato cognitivo”, di apprendimento partecipativo che integra cultura generale a saperi tecnico-professionali, che capitalizza la dimensione metacognitiva dell’esperienza educativa e, naturalmente, modifica completamente il ruolo del docente

che si fa mediatore tra contesti, conoscenze e competenze molteplici e differenziate.

Significa, altresì, dare agli studenti strumenti cognitivi ed emotivi per muoversi nella complessità e non aver paura del rischio quando esso costituisca un momento costruttivo di riprogettazione. La *dimensione transitoria*, peraltro, rappresenta ormai una caratteristica fondativa della società nella quale viviamo, ci porta a fare quotidianamente i conti con il rischio ma anche con il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé. La transizione, infatti, comporta il rischio dell'ignoto ma anche l'opportunità di migliorare la propria condizione esistenziale, nella molteplicità dei contesti, delle situazioni, delle relazioni e delle esperienze attraverso cui essa si realizza (Loiodice, 2013).

Senza trascurare o sottovalutare i rischi impliciti nella gestione della permanente transizione, sotto il profilo pedagogico occorre predisporre interventi formativo-orientativi idonei a offrire agli studenti la possibilità di poter affermare – come ci ha raccontato uno studente che ha trovato lavoro dopo aver seguito un percorso di bilancio delle competenze – “Qualche mese fa avrei detto ‘sono stato fortunato’; ora, dopo i nostri incontri, posso dire ‘sono stato bravo’”. Emerge in tal modo l'importanza di lavorare sulla promozione dell'empowerment delle persone in formazione, mettendole cioè in grado di investire sulle proprie risorse – cognitive ed emotive – e al contempo di gestire i fallimenti e le difficoltà che possono presentarsi nella molteplicità delle occasioni di vita e di esperienza.

L'*empowerment* può essere quindi definito come una metacompetenza che comprende in sé ulteriori competenze, tra cui: il *saper governare differenti situazioni* e il saper mobilitare tutte le proprie risorse per fronteggiare situazioni di incertezza; il *saper gestire le relazioni* più varie a seconda dei contesti (amicali, familiari, professionali, ecc.); più in generale, il *saper affrontare il cambiamento in situazione*, o meglio nelle molteplici e diversificate situazioni nelle quali ciascuna persona si troverà, nel corso della propria esistenza, ad agire. Situazioni, tutte, che richiedono il saper integrare tra loro conoscenze e competenze logiche e critico-inventive, imparando a ridefinire in termini costruttivi e riflessivi il rapporto con se stesso, con gli altri, con il contesto di vita, da quello locale a quello globale. Imparando altresì a gestire l'ambiguità e la polivalenza di una società in perenne trasformazione, analizzandone rapidamente i cambiamenti: di conoscenze, di atteggiamenti, di contesti, di situazioni; fino ad assumere decisioni congruenti e applicare strategie idonee a determinare nuove scelte e nuovi percorsi, personali, professionali ed esistenziali.

Allora orientare – alla formazione, al lavoro, alla vita – significa permeare i percorsi di studio universitari (nella dimensione curricolare come in quella extracurricolare) di una prospettiva orientativa che sia trasver-

sale, che passi dai libri di testo utilizzati nei corsi di insegnamento universitario alle strategie didattiche, alla predisposizione degli spazi (aule, laboratori, biblioteche, sale di ritrovo, spazi per i lavori di gruppo, aule multimediali ecc.) fino alle competenze didattico-orientative dei docenti universitari.

A fare da cornice epistemologica e ad aprire nuove piste di riflessione due Progetti Prin, uno del 2004¹, l'altro del 2012², che hanno orientato lo sguardo dell'equipe prima verso i servizi agli studenti e poi verso le competenze di orientamento dei docenti di scuola e universitari.

Esperienze di ricerca, allora, ma anche di didattica partecipata, di apprendimento per problemi, di cooperative learning, di didattica blended, percepite e vissute come occasioni concrete per mettersi in gioco, per formare e allenare nuove forme mentis e nuove competenze, per formalizzare e diffondere un modello di professionalità dei docenti universitari che sappia investire sulla ricerca vitalmente coniugata alla didattica, quest'ultima non più limitata alla sola "lezione accademica" ma alla pluralità di occasioni di formazione rese possibili da un approccio radicalmente differente al sapere e alle forme di diffusione della conoscenza.

In tal modo disegnando un triangolo di priorità per la promozione di un sistema orientativo d'eccellenza:

- servizi agli studenti;
- didattica;
- competenze orientative dei docenti.

1. La ricerca di rilevante interesse nazionale (Prin) del 2004 era intitolata al tema dell'"accoglienza, primo orientamento e tipologia dell'offerta formativa per gli studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento" (Loiodice 2007) e aveva appunto messo in evidenza l'esigenza e l'urgenza di predisporre servizi specificamente dedicati alla nuova utenza adulta universitaria. Proprio per le suddette ragioni si decise di avviare un Laboratorio di bilancio delle competenze, predisponendo una serie di attività (bilanci, atelier, consulenze di orientamento ecc.) dedicate specificamente agli studenti adulti.

2. La ricerca di rilevante interesse nazionale (Prin) 2012, che si concluderà nel febbraio 2016, ha come titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale", nell'ambito del quale l'unità di ricerca locale si sta occupando specificamente delle "Teorie e pratiche dell'orientamento formativo in funzione del successo formativo, dell'inclusione e della coesione sociale". Le azioni previste e realizzate nelle varie fasi della ricerca di Unifg partono dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale sui temi dell'orientamento universitario e da quella relativa ai servizi di orientamento nei principali atenei italiani e studio di buone prassi, per poi definire e progettare gli strumenti quantitativi e qualitativi per la conduzione della ricerca (somministrazione di questionari, focus group, interviste in profondità ecc.) in relazione alla ricognizione e all'analisi delle competenze orientative dei docenti di scuola superiore e dei docenti universitari e le competenze auto-orientative degli studenti universitari.

Studente, docente e sapere costituiscono, come scrive Elio Damiano (2015), il “triangolo pedagogico” attorno al quale è necessario costruire l’azione formativa, dalla scuola dell’infanzia all’università. Quella del docente universitario, come e più forse di altre professioni della formazione, è oggi una “epistemologia professionale in movimento” (Dato, 2014) che in un certo qual modo deve traghettare la propria professionalità verso nuovi modelli di governance, capace di mantenere gli obiettivi prioritari dell’università – quelli di essere il *laboratorio di costruzione critica delle menti*, per diffondere ma soprattutto per produrre nuova conoscenza, ponendola al servizio dello sviluppo emancipativo delle società, delle culture, dei territori di appartenenza – attraverso un ripensamento complessivo e radicale del proprio ruolo. Si tratta di “trasformazioni” che possono essere passivamente subite o, al contrario, fronteggiate costruttivamente per dare origine a nuove progettualità professionali, nella consapevolezza che è lo stesso docente universitario a poter “favorire una riqualificazione delle funzioni delle università” o, ancora “favorire la modernizzazione dei metodi formativi e un migliore collegamento con il sistema economico e occupazionale” (Ballarino, Regini, 2005, p. 21).

Viene in mente, per concludere, un’affermazione del sociologo Morin al Convegno Unesco del 2001 quando ha affermato che “tutto ciò che non si rigenera degenera”, affidando proprio all’educazione, “per tutti e per tutta la vita” (potremmo dire ricordando Comenio), dalla scuola dell’infanzia all’università, il compito di “insegnare a vivere”. Un saper vivere che deve innescare un circolo virtuoso tra due differenti approcci:

- quello che aiuta a sbagliarsi di meno, a comprendere, ad affrontare l’incertezza, a conoscere la condizione umana, a conoscere il nostro mondo globalizzato, ad attingere alle sorgenti di ogni morale, che sono solidarietà e responsabilità;
- quello che aiuta a orientarsi nella nostra società, a conoscerne la parte sommersa, che come quella dell’iceberg è più importante della parte emersa (Morin, 2014, p. 107).

Bibliografia

- Aa.Vv. (2001), *Le dimensioni metacurricolari dell’agire formativo*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano.
- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma.
- Angori S. (a cura di) (2012), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.

- Ballarino G., Regini M. (2005), *Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F. (2010), *L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno*, in Loiodice I. (a cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Bauman Z. (2009), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna.
- Binetti P. (2010), *Il counselling come forma di innovazione sul piano didattico-metodologico, centrata sulla relazione d'aiuto*, in A. Di Fabio, S. Sirigatti (a cura di), *Counseling*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Cedefop (2006), *Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.
- Commissione Europea / EACEA / Eurydice (2013), *Istruzione e formazione in Europa 2020: risposte dagli Stati membri dell'Unione europea*, Bruxelles.
- Commissione Europea / EACEA / Eurydice / Cedefop (2014), *Affrontare l'abbandono dall'educazione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*, Lussemburgo.
- Cunti A. (2008), *Aiutami a scegliere*, FrancoAngeli, Milano.
- Cunti A. (2015), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Angelo L. (a cura di) (2008), *Integrazione europea in materia di istruzione e formazione. Una sfida ancora aperta*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. (2014), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (2007), *Questioni di potere. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano.
- De Masi D. (2014), *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, Rizzoli, Milano.
- Di Fabio A. (2009), *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*, Giunti, Firenze.
- Di Fabio A., Sirigatti S. (a cura di) (2010), *Counseling*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Di Nuovo S. (2006), *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Giunti, Firenze.
- Domenici G. (2009), *Manuale di orientamento e didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Domenici G., Margiottini M. (2007), *L'orientamento diacronico-formativo tra scuola e università*, in Grange T. (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*, Pensa Multimediale, Lecce.
- Elgpn (2011), *Politiche per l'orientamento permanente: lavori in corso. Sintesi delle attività 2009/2010 della Rete Europea per le Politiche di Orientamento Permanente*, Texi, Benevento.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2014), *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*, Finlandia.
- Fabbri L., Rossi B. (2010), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano.

- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Fernández Díaz M.J., Carballo Santaolalla R., Galán González A. (2010), “Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges”, in *Higher Education*, 60: 101-118.
- Giunta La Spada A., Brotto F. (2011), *2020: i sentieri dell’Europa dell’Istruzione. La scuola nella cooperazione europea*, Armando, Roma.
- Grage T. (a cura di) (2007), *L’orientamento nella progettualità educativa*, Pensa multimedia, Lecce.
- Guichard J., Huteau M. (2003), *Psicologia dell’orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Cortina, Milano.
- Isfol (2007), *Orientare l’orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma.
- Limone P. (2012), *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo trans mediale*, Carocci, Roma.
- Loidice I. (a cura di) (2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Loidice I. (a cura di) (2011), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*, Carocci, Roma.
- Loidice I. (a cura di) (2013), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Progedit, Bari.
- Loidice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano.
- Miur (2014), *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Morin E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Carocci, Roma.
- Moscato R. e Vaira M. (a cura di) (2008), *L’università di fronte al cambiamento*, Il Mulino, Bologna.
- Nicolini P. (2011), *Riflessioni e strumenti per l’orientamento scolastico e universitario*, EUM, Macerata.
- Noworol C. (2011), “Lifelong guidance”, in *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 17 (1-11): 33-53.
- Nussbaum M. (2010), *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- Patrizi P. (a cura di) (2005), *Professionalità competenti. Lo sviluppo del Sé nei processi formativi*, Carocci, Roma.
- Pavan A. (2008), *Nelle società della conoscenza, Il progetto politico dell’apprendimento continuo*, Armando, Roma.
- Piazza R. (2011), “The changing role of universities in Italy: placement services”, in *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 17(11-18): 173-185.
- Pombeni M.L. (1996), *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna.
- Righetti M. (2007), *Organizzazione e progettazione formativa*, FrancoAngeli, Milano.

- Sarchielli G. (1978), *La socializzazione del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Savickas M. (2014), *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Edizione italiana a cura di A. Di Fabio, Erickson, Trento.
- Schon D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Vaira M. (a cura di) (2007), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, LED, Milano.
- Vieira M.J., Vidal J. (2006), "Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria", in *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 17(1): 75-97.

Il Bilancio di competenze tra orientamento e formazione. Nuovi scenari d'uso

di *Manuela Ladogana**

Le ragioni teorico-metodologiche evidenziate nel saggio di Daniela Dato e Isabella Loiodice sono il substrato sul quale si fonda e prende linfa la scelta di costruire e attivare, tra i servizi di orientamento innovativi dell'Università di Foggia, percorsi di Bilancio di competenze in modalità *blended* (già richiamati da Isabella Loiodice e Daniela Dato).

Nei paragrafi successivi si descriveranno i tratti distintivi della suddetta procedura orientativa, ipotizzandone una declinazione anche in ambienti digitali con l'intento di rafforzare e incrementare il profilo di occupabilità del laureando e del neo-laureato.

La pratica di Bilancio di competenze. Riferimenti metodologici

La pratica del Bilancio di competenze¹ è andata, nel corso degli anni, progressivamente ristrutturandosi e ridefinendosi, nelle sue funzioni e obiettivi, sino ad assumere i caratteri di una metodologia di orientamento formativo, centrata sulla persona, declinata all'attivazione, da parte della persona stessa, delle risorse individuali (conoscenze, capacità, competenze ma anche vissuti emotivi e relazionali, attitudini) in funzione della costruzione di un progetto di vita, professionale e/o formativo, coerente con le opportunità offerte dal territorio (Ladogana, 2007).

* Dottore di ricerca in Pedagogia generale. Tecnico-scientifico di area pedagogica presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia.

1. I fondamenti epistemologici del Bilancio di competenze sono rintracciabili nel modello sullo sviluppo vocazionale di Donald Super (e più precisamente nel metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale e personale, ADVP). Si tratta di un modello finalizzato ad incrementare nell'individuo la consapevolezza di sé e, al contempo, del contesto in cui agisce in funzione di una maggiore probabilità di realizzazione delle sue "vocazioni".

Il patrimonio di risorse di cui ciascun soggetto dispone costituisce infatti quel “capitale umano” personale da mettere in gioco nella relazione con il mercato del lavoro: rappresenta cioè una “condizione” di occupabilità e di adattabilità, intesa quest’ultima come la capacità di sviluppare e/o modificare competenze in ragione dell’evoluzione del contesto del loro utilizzo, nonché di raggiungere un risultato efficace e produttivo con intenzionalità (Savickas, 2014). La “messa in trasparenza” di tale patrimonio diventa allora indispensabile per scegliere e adottare la strategia più adeguata per un accesso consapevole alle “occasioni” che possono presentarsi durante l’intero corso della vita (lavorativa e non), anche ribaltando in positivo l’attribuzione di fallimento a un dato evento esistenziale.

Pur non distinguendosi, nella sua accezione originaria, per una valenza spiccatamente orientativa, la metodologia di Bilancio si connota, per sua stessa natura, come atto squisitamente formativo nel momento in cui contribuisce a promuovere nella persona una forte soggettività progettuale orientata alla costruzione e alla messa in uso durante tutta la vita di un patrimonio di competenze, saperi, abilità. In sintesi:

Un’azione per attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da esperienze sempre più segmentate, dove è indispensabile riconoscere le competenze acquisite nel corso della vita per potersi ri-posizionare con una nuova progettualità (Isfol, 2015, p. 64).

D’altronde anche le recenti “Linee Guida Nazionali per l’Orientamento Permanente” (Miur, 2014) ribadiscono l’importanza di promuovere “compiti” orientativi che:

devono abituare i ragazzi a fare il punto su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, a trovare una mediazione sostenibile tra tutte queste variabili e a individuare un progetto concreto/fattibile per realizzarle (p. 5).

Compiti orientativi che devono impegnare gli studenti a guardarsi dentro e intorno per «*immaginarsi in avanti*» (Isfol, 2015, p. 67).

Appare evidente allora l’impegno pedagogico, intrinsecamente correlato alla pratica di Bilancio di competenze, nel formare le nuove generazioni a pensare a come utilizzare il proprio potenziale, orientandole a riconoscere non solo ciò che sa e che sa fare ma soprattutto perché lo fa e cosa potrebbe fare con ciò che sa e sa fare.

L'esperienza del Laboratorio di Bilancio di competenze dell'Università di Foggia

In continuità con una sperimentazione sulle pratiche orientative innovative in contesto universitario avviata nel 2004 nell'ambito della Ricerca PRIN "Organizzazione dei servizi di prima accoglienza ed articolazione dell'offerta didattica per gli studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento", l'equipe di ricerca foggiana ha ulteriormente approfondito la valenza intrinsecamente formativa del Bilancio di competenze.

Il modello standard francese della procedura di Bilancio è stato modificato e declinato, di volta in volta, sui specifici bisogni dell'utenza.

Proprio intorno alla scelta degli approcci da adottare, agli strumenti e ai materiali da predisporre, si è aperta, all'interno del team di ricerca, una vivace discussione che ha dato risalto al nesso inscindibile tra dimensione della ricerca e dimensione della didattica nella progettazione e realizzazione di buone prassi di orientamento, tracciando, come ben evidenziato da Isabella Loidice e Daniela Dato, nuove e originali piste di ricerca e di studio.

In particolare, l'apertura all'adozione di approcci orientativi rinnovati e "alternativi" ha reso ipotizzabili – e renderà presto realizzabili – *interconnessioni* tra forme tradizionali in presenza e forme remote *web based* per la costruzione ed erogazione di percorsi di Bilancio di competenze.

Considerando che l'assunto epistemologico di fondo della metodologia di Bilancio è la coniugazione, da parte dell'utente, tra tempo e spazio (personale, sociale) di vita, la realizzazione di percorsi orientativi in ambiente digitale potrebbe assecondare in misura maggiore (rispetto al Bilancio tradizionale) il "tempo" del soggetto nel suo processo di maturazione, analisi, sedimentazione.

Nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0, il gruppo di ricerca ha allora indagato (attraverso lo studio della letteratura nazionale e internazionale e una ricognizione delle buone prassi di orientamento online) l'efficacia che le ICT (*Information and Communication Technology*) possono avere nell'implementazione di un percorso di Bilancio di Competenze attraverso metodologia *blended*.

Le tecnologie digitali nei processi di orientamento formativo

Nella Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni "Un'agenda digitale europea del 2010" si legge: «*L'era digitale do-*

vrebbe favorire la responsabilizzazione e l'emancipazione» (2.6), riconoscendo alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione un ruolo sempre più rilevante per lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione.

Letti in chiave intenzionalmente formativa, i progressi fatti nel campo della tecnologia digitale sono innegabili e delineano possibilità inedite nel campo della formazione, aprendo a una revisione, teoretica e operativa, sui modelli della didattica rispetto sia ai contenuti, sia al tipo di operazioni mentali richieste, sia all'organizzazione degli ambienti di apprendimento. Ancor più è la "rete" ad avere rivoluzionato i processi formativi nell'ottica di una sempre maggiore promozione di costruzione e condivisione del sapere, di comunicazione e scambio, di trasferibilità di competenze. Nello specifico, la rete acquista una nuova prospettiva: non è più intesa come mero strumento/canale trasmissivo di contenuti (di materiali didattici) bensì come "ambiente" entro cui attivare processi d'apprendimento (e di orientamento) connotati da un elevato grado di interattività fra tutti gli attori coinvolti (Trentin, 2001).

Collocandosi in siffatto scenario, il nostro lavoro di ricerca è consistito preliminarmente nell'approfondimento di studi nazionali e internazionali attorno all'evoluzione tecnologica nel campo dell'e-learning con particolare attenzione alle ricadute pedagogiche e didattiche di tale evoluzione sui modelli e sulle pratiche di orientamento in contesto universitario.

Specificatamente, come già richiamato, si è scelto di approfondire un particolare dispositivo: quello del Bilancio di competenze.

Non si può oggi non riconoscere come la diffusione di tecnologie di gestione dell'informazione e della comunicazione sempre più performanti corra parallela all'evolversi delle istanze di orientamento e, pertanto, alla necessità di definire nuove modalità di erogazione dei servizi orientativi.

Questo induce un'apertura a prospettive innovative che svincolano l'azione formativa (e orientativa) da pratiche tradizionali, dunque da «*metodologie standardizzate "di massa" e secondo un modello retorico di apprendimento*» (Galliani, 1993; Rivoltella, 2002).

Alla riflessione pedagogica spetta allora il compito di ri-pensare la progettazione di metodologie fondate su un modello integrato (*blended*) di orientamento in grado di garantire un processo educativo permanente a tutti i soggetti coinvolti, nella molteplicità dei contesti nei quali questo si realizza.

Non è un caso che in tutti i documenti europei sulla formazione permanente le nuove tecnologie di rete trovino uno spazio privilegiato. Già nel "Memorandum on lifelong learning" del 2000 si specifica che «*le tecniche di apprendimento basate sulle ICT offrono un grande potenziale d'innovazione per i metodi d'insegnamento e di apprendimento*» (Messaggio-chiave 3).

Le potenzialità delle tecnologie digitali vengono ulteriormente illustrate in una serie di recenti documenti comunitari. In particolare, le due Risoluzioni UE del Consiglio Istruzione del 2004 e del 2008 riconoscono a queste tecnologie un ruolo determinante nelle pratiche di orientamento lungo tutto il corso della vita, nel momento in cui permettono a un numero maggiore di utenti di accedere più facilmente ai servizi in tempi e spazi che meglio si adattano alle loro esigenze.

Certamente, la scelta di investire in azioni di orientamento in ambienti digitali implica un impegno su diversi fronti:

- *pedagogico* in merito alla ridefinizione metodologica di pratiche di orientamento mediate dalle nuove tecnologie e alla relativa revisione epistemologica dei modelli sottesi a tali pratiche;
- *didattico* in merito alla ridefinizione dei tempi, degli spazi, delle strategie comunicative, degli strumenti dell'orientamento mediato dalle nuove tecnologie;
- *informatico* in merito alla messa a punto di specifiche piattaforme e risorse online in grado di assecondare i bisogni e le caratteristiche dell'utenza, nonché ottimizzare l'efficacia e l'efficienza degli interventi del consulente.

A tal proposito, nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0, abbiamo incominciato a lavorare, in collaborazione con l'Erid Lab, per la progettazione e implementazione di percorsi di orientamento integrati in piattaforme e-learning. Innanzitutto, si è proceduto a interconnettere sinergicamente competenze pedagogiche, didattiche e informatiche per poter definire modelli, strutture e risorse *web based* (prevedendo l'integrazione fra varie forme di media) in grado di accogliere le esigenze di: intenzionalità (rispetto agli obiettivi da condividere), di flessibilità (rispetto ai bisogni dell'utente), di personalizzazione (rispetto alle caratteristiche dell'utente) e di accessibilità (rispetto ai linguaggi).

Dimensioni queste imprescindibili per la progettazione di un'azione formativo/orientativa concretamente rivolta al pieno sviluppo (individuale e sociale) di un soggetto attivo e consapevolmente integrato nell'ampio contesto di vita democratica.

Bilancio di competenze in ambienti digitali. Spunti di riflessione

Nello specifico, riprendendo molte delle esperienze e attività formative realizzate nel corso degli ultimi dieci anni, si è concordato di proporre agli studenti dei nostri Corsi di studio percorsi di Bilancio di competenze individualizzati e personalizzati attraverso una metodologia *blended* in grado, da una

parte, di rendere ciascun utente/studente capace di pianificare dinamicamente i tempi e di utilizzare altrettanto dinamicamente i materiali e le risorse a disposizione, e, dall'altra parte, di consentire al consulente di Bilancio di personalizzare, di volta in volta, la tecnica di comunicazione e la strategia didattica.

Tali percorsi saranno implementati all'interno di un ambiente di apprendimento appositamente predisposto nel portale di servizi e-learning gestito dall'Erid Lab. Come prima cosa, si è riflettuto sulle risorse da impiegare per rendere un ambiente di e-learning realmente adattativo, con particolare riferimento alle modalità sincrone e asincrone che caratterizzano le dinamiche comunicative.

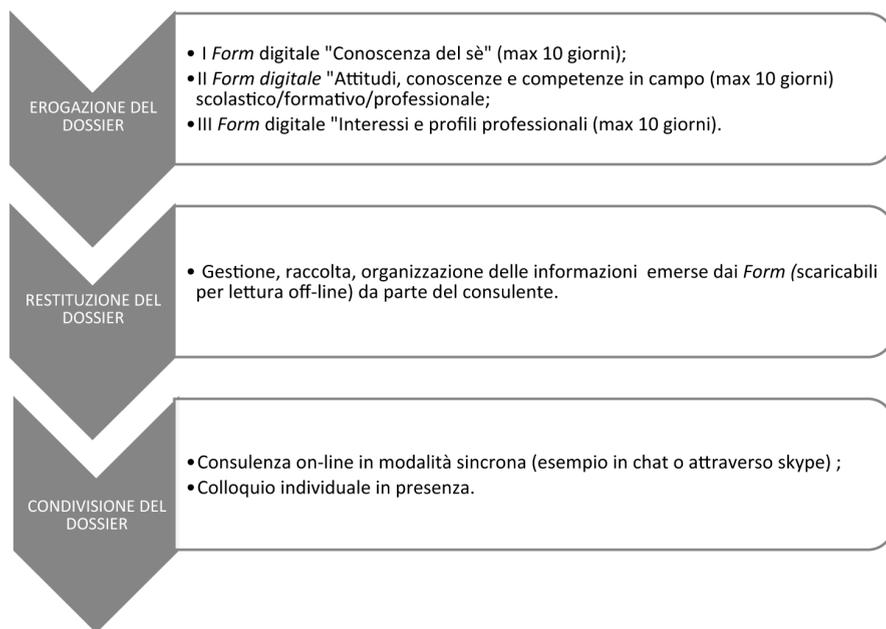
L'integrazione di uno "spazio" remoto (e dei suoi molteplici canali di comunicazione: *chat, forum, social network, skype, webinar, ecc.*) e di uno "spazio" fisico in presenza (in cui svolgere consulenze e colloqui di approfondimento) consentirebbe di rendere facilmente accessibile il servizio in quanto dà agli utenti/studenti la possibilità di conciliare tempi di studio e di frequenza delle lezioni con tempi da dedicare ad attività orientative integrative.

Il Bilancio di competenze *blended*, mediato dal consulente di Bilancio che, attraverso l'utilizzo di strumenti e metodi opportunamente condivisi con il soggetto stesso, terrà insieme le attività e le azioni dell'intero percorso orientativo, si articolerà secondo le tre fasi tradizionali:

La fase preliminare (in presenza)	La fase investigativa (blended)	La fase progettuale (in presenza)
<ul style="list-style-type: none"> • Identificazione dei bisogni della persona, delle sue aspettative e motivazioni. • Informazioni sulle modalità di svolgimento del percorso di Bilancio, sui metodi e le tecniche utilizzati, sulla tempistica. • Stipula del contratto formativo tra le parti coinvolte, specificando le condizioni di realizzazione e l'utilizzo dei risultati del bilancio, le responsabilità reciproche. • Consegna credenziali per registrazione e accesso alla piattaforma e-learning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione su motivazioni, interessi professionali e personali, competenze e potenzialità di crescita professionale. • Esplorazione del corredo di risorse personali. • Ricostruzione delle esperienze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redazione della Swot Analysis degli elementi emersi per consentire alla persona di definire strategie e obiettivi idonei alla costruzione e realizzazione di un progetto di sviluppo professionale. • Elaborazione di un Piano di azione per il raggiungimento degli obiettivi definiti. • Stesura del progetto professionale. • Stesura e condisione del Documento di sintesi.

L'incontro di accoglienza in presenza sarà propedeutico (e di preparazione) alle relazioni formativo-orientative a distanza.

Nel dettaglio, la fase di investigazione *blended* sarà così organizzata:



Si è deciso di erogare online le varie parti di cui si compone il *Dossier* di Bilancio, progettando specifici *form* digitali esplorabili da postazioni remote. Ovviamente tali *form* saranno scaricabili per la lettura e compilazione offline. L'utente si impegnerà a ricostruire la propria storia di vita, di lavoro e di formazione rispettando la tempistica data dal consulente (ogni parte di *Dossier* deve essere restituita non oltre dieci giorni). Durante il percorso di auto-indagine, l'utente potrà richiedere un "sostegno" online al consulente, che provvederà a organizzare un incontro consulenziale a distanza attraverso chat o skype (quindi in modalità sincrona).

In qualunque caso, dopo la restituzione del *Dossier* si ritiene imprescindibile lo svolgimento di un colloquio in presenza per condividere e discutere costruttivamente su quanto emerso.

È opportuno sottolineare infatti che il colloquio rimane lo strumento privilegiato della pratica di Bilancio. Attraverso il colloquio individuale in presenza che il consulente sostiene e accompagna l'utente nel percorso di narrazione e identificazione delle proprie conoscenze/capacità/competenze

e di elaborazione di nuovi orizzonti di senso entro cui ri-definire il proprio progetto di sviluppo.

Puntare su pratiche orientative più aperte e flessibili progettate in ambienti integrati (presenza/distanza) significa infatti «*non limitarsi a integrare solo artefatti tecnologici ma anche artefatti culturali, linguaggi e azioni umane*» (Baldassarre, 2011, p. 63).

Alle tre fasi appena richiamate, ne seguirà una quarta di accompagnamento a distanza (il cosiddetto “suivi”) da realizzarsi circa sei mesi dopo. Si tratta di un ulteriore momento di riflessione per verificare, nel tempo, l’attuazione del progetto da parte dell’utente, nonché l’efficacia dello stesso percorso orientativo.

La pratica del Bilancio prevede, nella sua articolazione, l’organizzazione di *Atelier* di gruppo finalizzati a una chiarificazione delle possibilità di sviluppo professionale e/o alla migliore conoscenza delle opportunità e delle richieste del sistema aziendale o socio-professionale. Essi hanno una connotazione fortemente operativa e durano dalle tre a quattro ore.

All’interno di un percorso di Bilancio di competenze *blended* abbiamo scelto di realizzare gli *Atelier* a distanza attraverso la costruzione di moduli con risorse navigabili.

Innanzitutto, si sono individuati gli specifici strumenti da utilizzare:

- *forum* tematici finalizzati allo scambio di idee, alla socializzazione e negoziazione di punti di vista, secondo la prospettiva socio-costuttivistica;
- *webinar*;
- risorse didattiche digitali.

Conformemente al modello francese, si è deciso di progettare, allestire e gestire i seguenti Laboratori:

- *L’Atelier DOC* (documentazione): dedicato prevalentemente all’informazione. Questo laboratorio si articola in due momenti distinti. Nel primo momento è il consulente che affronta alcuni temi inerenti il mercato del lavoro attraverso il *webinar*. Il secondo momento invece vede gli utenti stessi attivarsi per la ricerca autonoma delle informazioni necessarie al loro progetto formativo/professionale (dalla ricerca dei profili professionali d’interesse attraverso specifici portali a quella delle offerte formative proposte dalle varie Università, ecc.).
- *L’Atelier COM* (comunicazione): dedicato alle modalità di relazionarsi con il mondo del lavoro. Ampio spazio è riservato alle indicazioni metodologiche, relative sia alla stesura del CV e della lettera di presentazione sia alla gestione di un colloquio di selezione, erogate attraverso *webinar*. È altresì prevista la simulazione di un colloquio di selezione via *skype*

tra consulente/utente su cui poi discutere. Si potrebbe anche decidere di registrare tale simulazione, previo consenso dell'utente, e di caricarla in piattaforma in forma di video per avviare una discussione di gruppo attraverso un *webinar*.

Particolare attenzione va infine rivolta alla sicurezza del transito dei dati su Internet. All'utente andrà garantita la privacy dei propri dati e fatta, altresì, sottoscrivere una liberatoria per il trattamento dei dati stessi.

Alla luce di quanto detto, appare chiaro che la scelta dell'equipe di ricerca è stata quella di muoversi in direzione di una didattica orientativa centrata «*sulla costruzione sociale delle competenze della vita attraverso comunità di discorsi e di pratiche, reali e virtuali, nella società commessa in rete*» (ivi, p. 62) e mirata a sollecitare l'autoregolazione e la pro attività dello studente/utente.

Considerazioni conclusive

Nel nostro contesto universitario, la scelta di investire nella realizzazione di attività di *e-guidance* può rappresentare un'autentica spinta all'innovazione complessiva dei servizi agli studenti e alla sperimentazione di nuovi percorsi orientativi integrando e affiancando occasioni di formazione in presenza con momenti (individuali e comunitari) di formazione in rete.

Sviluppare un modello di *e-guidance* significa allora sviluppare un ambiente di apprendimento integrato che, attraverso le tecnologie digitali, progetti, realizzi, scelga, gestisca, verifichi, amplii le risorse a disposizione dello studente/utente, favorendo la promozione di una maggiore consapevolezza cognitiva, una maggiore produttività intellettuale, comportamenti adattivi e flessibili.

Peraltro, la possibilità di integrare interventi *face-to-face* con interventi (in) formativi a distanza potrebbe facilitare lo *screening* delle situazioni personali più complesse e assicurare una più larga diffusione delle pratiche orientative.

In sostanza, l'aumento quantitativo delle domande di orientamento stimola cambiamenti anche qualitativi. Infatti, induce una spinta a sperimentare nuovi approcci diversificando i metodi, gli strumenti e le procedure per erogare servizi efficaci. Si tratterebbe di sperimentare e validare buone prassi di orientamento *web based* attraverso una metodologia *blended*.

Gli orientamenti concettuali emersi spingono in questa direzione: capitalizzare i potenziali, forse ancora inespressi, delle nuove tecnologie digitali che, veicolando in forme originali i saperi, definiscono nuove forme di intelligenza, nuove abilità e competenze, nuove modalità di socializzazione, di comunicazione, partecipazione, comprensione.

Bibliografia

- Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique*, EAP Edition, Paris.
- Baldassarre M. (2011), *E-learning, integrazione aula-rete e criteri pedagogici per la didattica universitaria online*, in I. Loiodice (a cura di), *Università, qualità didattica e lifelong learning*, Carocci, Roma, pp. 53-82.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni (2012), *Definizione del Sistema nazionale sull'orientamento permanente*.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni (2013), *Definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni (2014), *Standard minimi dei servizi e delle competenze degli operatori di orientamento*.
- Galliani, L. (1993), *L'operatore tecnologico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcello R., Rossi A. (2015), "AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi", in *Osservatorio Isfol*, V, n. 1-2/2015, pp. 63-86.
- Ladogana M. (2007), *Il Bilancio di competenze. Una definizione in progress*, in I. Loiodice (a cura di), *Adulti all'Università. Ricerche e strategie didattiche*, Progedit, Bari, pp. 105-118.
- Ladogana M. (2014), "Il Laboratorio di Bilancio di competenze a Foggia. Un'ermeneutica dell'esperienza", in *MeTis. Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni*, anno IV, n. 1, 6/2014.
- Loiodice I. (2014), *Donne adulte all'università. Raccontarsi per formarsi*, in I. Loiodice (a cura di), *4 Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*, FrancoAngeli, Milano, pp. 6-15.
- Margiotta U. (1997), *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Clueb, Bologna.
- Miur (2014), *Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente*.
- Rivoltella P.C. (2002), *Media education*, Carocci, Roma.
- Savickas M.L. (2014), *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Erickson, Trento.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, FrancoAngeli, Milano.

Professionisti per l'orientamento: il consulente di bilancio delle competenze

di *Francesco Mansolillo**

Il profilo professionale del consulente di bilancio delle competenze

Partendo dalle teorie di Isabella Loiodice e Daniela Dato circa il ruolo dell'orientamento per lo sviluppo della società contemporanea, esso si configura quale processo che consente ai soggetti di poter effettuare scelte circa il proprio progetto formativo, professionale ed esistenziale tout court. Nello specifico, il bilancio di competenze, metodologia di orientamento personalizzata, ha come finalità principale quella di migliorare e favorire nella persona la consapevolezza delle proprie conoscenze, competenze acquisite nelle diverse esperienze professionali e sociali, in modo da far emergere il suo potenziale e definire un percorso di sviluppo professionale e formativo in linea con i personali bisogni, desideri, vocazioni. Richiamando le argomentazioni di Isabella Loiodice e Daniela Dato sul ruolo che l'Università è chiamata ad offrire attraverso una didattica più orientativa e sui diversi servizi sperimentati dal team del laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia è possibile affermare che il consulente di orientamento e di bilancio delle competenze è una figura professionale che deve possedere molteplici competenze per poter gestire un percorso di bilancio delle competenze individuale, di gruppo e in modalità *blended*.

Per quanto concerne la figura professionale del consulente di bilancio emerge la mancanza di una figura professionale accreditata che assume denominazioni diverse, dal consulente di bilancio, al consigliere di bilancio, all'orientatore, al responsabile di bilancio delle competenze, al tecni-

* Dottore di ricerca in Pedagogia e scienze dell'educazione, consulente di Bilancio delle competenze e componente del comitato tecnico-scientifico del Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia.

co dell'analisi dei fabbisogni individuali, della consulenza per lo sviluppo dell'esperienza formativa/lavorativa e della validazione delle esperienze e, infine, all'operatore del bilancio.

Per quanto concerne la certificazione delle competenze del consulente di bilancio, la Regione Puglia, con Deliberazione della Giunta Regionale n. 327 del 07 marzo 2013 ha istituito il Repertorio Regionale delle Figure Professionali che descrive gli standard professionali di riferimento per la realizzazione di efficaci interventi e servizi per il *lifelong learning*. Per standard professionali si intendono le caratteristiche minime che descrivono le caratteristiche di professionalità delle principali figure professionali rappresentative dei settori economici del territorio pugliese.

Nello specifico, il profilo professionale del consulente di bilancio delle competenze è stato trasformato nella figura professionale, inserita nel repertorio regionale e con caratteristiche analoghe, denominata "tecnico dell'analisi dei fabbisogni individuali, della consulenza per lo sviluppo dell'esperienza formativa/lavorativa e della validazione delle esperienze".

Per quanto concerne le sue funzioni, si tratta di una figura che opera a diretto contatto con il pubblico e svolge i seguenti compiti:

- gestisce e conduce colloqui di consulenza con soggetti di diversa età, condizione socio-professionale e provenienza, effettuando l'analisi dei fabbisogni orientativi e programmando azioni di consulenza coerenti con i bisogni del soggetto;
- aiuta il soggetto a scegliere l'esperienza formativa/lavorativa più adeguata, tenendo conto delle sue competenze e precedenti esperienze;
- supporta il soggetto nella ricostruzione dell'esperienza pregressa, nella compilazione del libretto formativo del cittadino e nella validazione dell'esperienza acquisita in contesti non formali ed informali.

Nello schema, ripreso dal Repertorio Regionale delle Figure Professionali, vengono indicate le Aree di Attività (Ada) e le relative Unità di Competenza comprendenti conoscenze, capacità e abilità che il tecnico dell'analisi dei fabbisogni individuali, della consulenza per lo sviluppo dell'esperienza formativa e/o lavorativa e della validazione delle esperienze deve possedere.

Codice UC – 1837

Denominazione AdA	analisi dei fabbisogni e progettazione di percorsi/azioni di consulenza
Descrizione della performance	effettuare l'analisi della domanda della persona, identificandone gli effettivi fabbisogni orientativi e progettare/pianificare percorsi/azioni di consulenza coerenti con i bisogni identificati
Capacità/ Abilità	<ul style="list-style-type: none">• focalizzare le principali dimensioni e caratteristiche delle differenti transizioni psicosociali e identificare i bisogni di scelta, cambiamento e sviluppo socio-professionale specifici dei soggetti in consulenza• monitorare e valutare la coerenza e l'efficacia dei percorsi/azioni di consulenza rispetto ai fabbisogni di cambiamento e sviluppo evidenziati• progettare percorsi e azioni di consulenza in contesti lavorativi e organizzativi nell'ambito delle strategie di sviluppo delle risorse umane• progettare percorsi e azioni di consulenza per individui e gruppi nell'ambito dei servizi di orientamento (e per il lavoro)• riconoscere e valutare i contesti dei servizi e delle attività di orientamento (sistema dei servizi e principali normative di riferimento, tipologia di clienti, servizi e prodotti, processi e strutture di erogazione ecc.)
Conoscenze	<ul style="list-style-type: none">• caratteristiche psico-socio-pedagogiche delle tipologie di utenti di riferimento (classi d'età, differenti situazioni socio-professionali ecc.) e delle problematiche di orientamento di cui sono portatori• presupposti teorici e modalità operative dell'orientamento nei diversi contesti d'applicazione e in relazione ai differenti fabbisogni• principali dimensioni e caratteristiche strutturali delle transizioni psicosociali, riferite alle diverse tipologie di utenti• tipologia di azioni orientative e contesti di riferimento

Codice UC – 1838

Denominazione AdA	consulenza per la scelta e lo sviluppo della progettualità
Descrizione della performance	aiutare il soggetto a definire progetti e percorsi di scelta e sviluppo dell'esperienza formativa e/o lavorativa, valorizzando le competenze e risorse disponibili e tenendo conto dei contesti di riferimento
Capacità/ Abilità	<ul style="list-style-type: none">• identificare ipotesi progettuali e valutarne la coerenza in relazione al set di competenze/risorse/potenzialità del soggetto• identificare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e riconoscere gli aspetti essenziali di un ruolo professionale

Codice UC – 1838

- individuare e formulare strategie di risoluzione di un problema di decisione e di presidio di un processo di scelta e/o cambiamento/sviluppo
- selezionare, adattare e utilizzare in modo appropriato strumentazioni specifiche, riferite in particolare alla ricostruzione dell'esperienza e all'analisi delle competenze e risorse
- sostenere la messa a punto di un progetto di sviluppo dell'esperienza formativa e/o lavorativa della persona, coerente con le sue scelte di vita e realizzabile rispetto alle condizioni di contesto
- valutare l'adeguatezza dei modelli teorici di riferimento in relazione alle problematiche di scelta e cambiamento e alle caratteristiche specifiche dei singoli soggetti

Conoscenze

- caratteristiche dei principali modelli decisionali e dei processi cognitivi ed emozionali coinvolti nei processi di scelta e decisione
- caratteristiche dei principali modelli di sviluppo di carriera professionale
- elementi di analisi organizzativa e di metodologie di analisi dei ruoli professionali
- metodologie e strumenti di ricostruzione e analisi delle esperienze formative e professionali, delle competenze e risorse personali

Codice UC – 1841

Denominazione gestione della relazione d'aiuto
AdA

Descrizione della performance impostare e condurre colloqui di consulenza con soggetti di età, condizione socio-professionale e provenienza diversa, attivando relazioni empatiche ed autentiche, creando setting adeguati e utilizzando metodi e tecniche di comunicazione appropriati

Capacità/ Abilità

- automonitorarsi in situazione e valutare l'adeguatezza e pertinenza del proprio approccio e stile consulenziale in relazione alle esigenze e caratteristiche della persona
 - definire, istituire e monitorare il setting del colloquio di consulenza in relazione alle esigenze e alle caratteristiche dei soggetti
 - impostare e gestire in modo corretto la relazione d'aiuto evitando i rischi connessi (induzione delle risposte, spontaneismo, atteggiamenti e risposte ostacolanti il dialogo)
 - praticare l'ascolto attivo e la comunicazione empatica, anche attraverso l'utilizzo di specifiche tecniche
 - riconoscere e fronteggiare le criticità connesse a una relazione di consulenza
-

Codice UC – 1841

Conoscenze	<ul style="list-style-type: none">• metodologie e strumenti di conduzione del colloquio di orientamento/consulenza• presupposti della comunicazione empatica, strategie e tecniche di ascolto attivo (domande, riformulazione, feedback ecc.)• teorie e tecniche autobiografiche e riflessive per l'autovalutazione e il monitoraggio della propria azione professionale• teorie e tecniche di gestione della relazione d'aiuto per comprendere le eventuali criticità che la persona vive nello sviluppo del percorso orientativo
-------------------	---

Codice UC – 1842

Denominazione AdA	validazione delle esperienze per apprendimenti conseguiti in contesti non formali ed informali
--------------------------	--

Descrizione della performance	progettare e gestire percorsi e procedure finalizzati alla validazione di apprendimenti non formali e informali, fornendo ai soggetti un supporto metodologico e processuale per ricostruire le esperienze svolte e gli apprendimenti realizzati
--------------------------------------	--

Capacità/Abilità	<ul style="list-style-type: none">• attuare le procedure di validazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite attraverso l'esperienza• definire, realizzare e monitorare i percorsi di accompagnamento alla ricostruzione delle esperienze e degli apprendimenti realizzati dai soggetti in contesti/ambiti non formali e informali• fornire ai soggetti un supporto metodologico nella costruzione/compilazione del dossier di validazione, utilizzando il set di strumenti predisposto per l'attività ricostruttiva• fornire ai soggetti un supporto nella ricerca e nella produzione di prove documentali a sostegno degli apprendimenti e delle competenze acquisite• gestire il processo di accompagnamento attraverso colloqui vis à vis, utilizzando approcci narrativi e ricostruttivi e tecniche di ascolto attivo
-------------------------	--

Conoscenze	<ul style="list-style-type: none">• logiche e caratteristiche dei processi di apprendimento in contesti formali, non formali e informali e dei relativi dispositivi di descrizione, validazione e certificazione• metodi e strumenti di ricostruzione delle esperienze e degli apprendimenti maturati in contesti non formali e informali• normativa di riferimento relativa agli standard professionali, di progettazione formativa e di certificazione• strategie e metodologie narrative e tecniche di ascolto attivo per la gestione dei colloqui vis à vis finalizzati alla ricostruzione dell'esperienza
-------------------	---

Si evince, pertanto, che le figure professionali che si occupano di orientamento sono figure complesse, poliedriche, dai contorni per certi ver-

si sfumati e indefiniti. Questo non per mancanza di professionalità ma per la molteplicità di competenze e funzioni che esse devono esercitare e svolgere, vista la grande complessità dei bisogni formativi dell'adulto in formazione. Per di più, le professioni educative comprendono figure professionali che non sono "normate" sul piano giuridico e questo contribuisce a rendere difficoltoso il loro riconoscimento.

Sono state elaborate ulteriori definizioni relativamente alla figura del consulente di bilancio di competenze. Il consulente di bilancio è un termine utile a indicare nella sua globalità il ruolo svolto da colui o colei che riceve la persona desiderosa di realizzare un bilancio e che la segue durante tutto il percorso (Lemoine, 2002), un professionista capace di sviluppare una relazione empatica, un ascolto attento e qualificato che possa aiutare gli utenti a raggiungere una maggiore consapevolezza delle proprie aree di forza e di miglioramento e accompagnare al cambiamento (Cortini, Manuti e Tanucci, 2008).

Attraverso colloqui individuali e incontri di gruppo, il consulente *sostiene e accompagna* la persona nel percorso di identificazione delle proprie conoscenze, capacità e competenze e nell'elaborazione di nuovi orizzonti di senso entro cui ri-definire il proprio progetto di sviluppo. Un percorso che si realizza a partire da una ricostruzione della propria storia, di vita, di lavoro e di formazione, focalizzando l'attenzione sulle scelte compiute nei momenti di svolta, sulle esperienze vissute recuperando aree potenziali di sviluppo, strutturandosi come percorso di potenziamento delle risorse del soggetto.

Secondo quanto afferma Lemoine (2002), il consulente di bilancio delle competenze è un professionista al servizio del beneficiario che lo sostiene nel processo di acquisizione delle sue competenze e che non fornisce soluzioni né indica ciò che l'utente deve fare. Il consulente, infatti, ha il compito di non influenzare il soggetto che si sottopone al percorso né sul piano delle rappresentazioni personali, né su quello delle decisioni e delle scelte che deve prendere. Il consulente è una guida, il suo compito è seguire lo svolgimento del bilancio affinché sia praticabile e proficuo. Tale ruolo consiste, da un lato, nel creare un'interazione positiva basata sulla fiducia, sull'ascolto, sulla rassicurazione e, dall'altro, nell'accompagnare la persona proponendole un metodo per avanzare nell'analisi delle sue competenze e delle opportunità nell'ambito professionale.

Riflettendo sulle funzioni che il consulente di bilancio delle competenze deve svolgere e riprendendo la scomposizione in ambiti di professionalità della figura dell'orientatore effettuata dall'Isfol (2003), emerge che le prime due funzioni consistono in interventi di sostegno al soggetto nel suo processo di auto-orientamento, mentre la terza funzione fa riferimento a tutti quei compiti di natura gestionale. Essesono:

- funzione relativa alla trasmissione di informazioni: essa fa riferimento ad una serie di attività relative al primo contatto con l'utente, quali l'accoglienza, in cui si stabilisce il primo contatto con l'utente, si offre la prima risposta ai suoi bisogni, nonché l'erogazione di informazioni, attraverso cui delineare il contesto entro il quale il soggetto si colloca e soprattutto aiutandolo nella definizione dei suoi obiettivi;
- funzione di consulenza nelle scelte e nella definizione di un progetto personale professionale: il compito del consulente è aiutare l'utente nell'indagare i propri interessi personali e professionali, le proprie conoscenze e competenze e il contesto sociale di riferimento al fine di realizzare un progetto personale il più possibile concreto e realizzabile;
- funzione gestionale: essa richiama tutti quei compiti di natura gestionale relativi all'analisi dei bisogni, alla pianificazione e programmazione dei piani di intervento, al coordinamento dei servizi e, infine, alla valutazione e al monitoraggio degli interventi.

Inoltre, il consulente di bilancio gestisce le suddette tre fasi del bilancio delle competenze. Nello specifico, nella *fase di accoglienza* chiarisce le procedure e le metodologie che connotano il percorso e svolge una diagnosi preliminare della storia dell'utente per giungere all'individuazione del bisogno implicito o esplicito, dell'effettiva disponibilità all'apertura e alla presa in carico di se stesso e della motivazione al cambiamento. In questa fase del percorso il consulente lascia molto spazio all'utente, fornendo prevalentemente degli stimoli; tuttavia, se la persona mostra una significativa difficoltà nell'esprimersi, è utile che l'operatore trovi delle modalità più strutturate per interagire con l'utente. Allo stesso modo, deve saper contenere l'utente che parla troppo per evitare che si allontani dall'obiettivo finale e perda di vista i contenuti specifici del processo orientativo. Nella *fase di analisi* il consulente di bilancio accompagna l'utente nel processo di ricostruzione delle proprie esperienze al fine di descrivere il patrimonio delle competenze e di individuare quelle maggiormente trasferibili. Il passo successivo è quello di far scoprire ai soggetti le caratteristiche delle professioni vicine ai loro interessi o congruenti con il loro titolo di studio, attraverso l'arricchimento delle loro rappresentazioni professionali, e nel farli riflettere sull'evoluzione del sistema produttivo e la necessità di adeguare le proprie risorse personali ad esso. La *fase conclusiva* dell'azione orientativa si pone l'obiettivo di aiutare gli utenti ad elaborare una sintesi delle riflessioni e delle elaborazioni condotte nelle precedenti fasi di lavoro, in vista della definizione di un progetto di sviluppo professionale. Il soggetto dovrà definire: il proprio obiettivo professionale, precisando il settore di riferimento, la forma di lavoro e la natura della funzione ipotizzata; indicare le tappe che devono essere seguite per sviluppare e acquisire le competenze

che non si possiedono e che sono necessarie per la realizzazione del proprio obiettivo professionale; prefigurare possibili difficoltà, di ordine personale e sociale, che potrebbero ostacolare il raggiungimento delle mete proposte e indicare possibili strategie di fronteggiamento.

Nella *fase di sintesi* i risultati dell'analisi vengono presentati all'utente ed utilizzati come base per il colloquio allo scopo di definire il documento di sintesi, che identifica in modo chiaro le sue competenze personali e professionali ed aiuta a progettare il piano d'azione futuro. La stesura del progetto implica, da parte del consulente di bilancio, la capacità di portare l'utente alla rielaborazione delle informazioni raccolte su di sé e sul mercato di riferimento durante l'intero processo di investigazione.

Tuttavia, è opportuno specificare che il ruolo del consulente di bilancio si differenzia, seppur minimamente, nel percorso di gruppo da quello che ricopre nella consulenza individuale.

A differenza del percorso individuale, in un percorso di bilancio di competenze di gruppo il consulente svolge anche la funzione di formatore e conduttore del gruppo. In tale processo è, pertanto, il responsabile del processo di apprendimento finalizzato a migliorare le conoscenze e le competenze professionali e, in particolare, trasversali degli utenti che richiedono servizi di orientamento. In tal senso, il consulente assume un profilo professionale più complesso attento non solo alla trasmissione del sapere, ma allo sviluppo del pieno potenziale umano dell'utente. È necessario, dunque, che egli diventi consapevole che l'agire educativo sia qualcosa di più della semplice trasmissione di saperi, sia anche e soprattutto un "prendersi cura" dell'utente nel processo di formazione orientativa, approfondendo la conoscenza dei singoli allievi, al fine di modulare il proprio intervento ed ottenere i massimi risultati formativi, nonché scegliendo le varie metodologie didattiche per condurre gli incontri formativi ed elaborare le valutazioni, in itinere e finali. Altra funzione fondamentale è quella di condurre il gruppo nel processo di orientamento e, quindi, gestire i rapporti interpersonali, motivare, destare attenzione, coinvolgere e facilitare l'apprendimento.

Le competenze del Consulente di bilancio

Al consulente è richiesto un repertorio ampio di conoscenze e di competenze per la natura stessa delle caratteristiche procedurali del bilancio di competenze, che «consente di coniugare insieme l'approfondimento della dimensione valutativa soggettiva e oggettiva, di integrare la riflessione articolandosi sul piano personale, formativo e professionale, di ricomporre la pluralità delle prospettive progettuali fino ad accedere all'intelligibilità operativa» (Di Fabio, 2004, p. 46).

Per quanto concerne le competenze tecnico-professionali, il consulente di bilancio deve essere in grado di:

1. analizzare la domanda dell'utente e, nello specifico, valutare la congruenza del bisogno orientativo con gli obiettivi del servizio, condurre un colloquio di accoglienza, garantire un setting relazionale adeguato, stabilire la rete di servizi sul territorio;
2. progettare percorsi personalizzati, selezionare metodi, tecniche e strumenti adatti al raggiungimento degli obiettivi specifici dell'utente, sviluppare la dinamica del bilancio, tenendo conto dei principi di qualità del modello europeo;
3. favorire l'attivazione dell'utente e, quindi, sviluppare la sua autoconsapevolezza, attraverso l'applicazione di tecniche di esplicitazione delle competenze e favorendo la ricostruzione del patrimonio di competenze;
4. gestire il percorso in rete, coinvolgendo l'équipe del centro di bilancio e attivando la rete sul territorio per la validazione del progetto dell'utente.

Pertanto, la professionalità di tale operatore fa riferimento al possesso di una serie di competenze di tipo: disciplinare, ovvero legate all'ambito delle scienze dell'educazione, scienze umane e sociali; didattico, per la capacità di lettura attenta e dettagliata dei contesti e degli obiettivi di riferimento in relazione alle diverse tipologie di utenti, per la capacità di progettazione e di pianificazione, di osservazione e di valutazione, di utilizzazione dei metodi e delle tecniche per la realizzazione del bilancio delle competenze; tecnologico, giuridico e sociologico, perché è importante che abbia una buona conoscenza del mercato del lavoro e degli strumenti normativi per potersi orientare al suo interno (Loiodice, 2004).

Inoltre, l'esperto di bilancio di competenze non può essere un semplice e freddo applicatore di metodi, schede, strumenti, ma deve essere orientato alla cura della relazione, instaurare un rapporto interpersonale basato sull'empatia e lo scambio. È necessario che l'esperto sia attento al processo di bilancio di competenze ossia al contesto, alle relazioni e al clima, poiché la consulenza di processo si configura come «la creazione di una relazione con il cliente che permette a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente interno ed esterno allo scopo di correggere le situazioni secondo la definizione del cliente stesso» (Schein, 2001, p. 22).

Infatti, una delle competenze fondamentali in possesso del consulente di bilancio, come detto in precedenza, è la capacità di saper condurre un colloquio in profondità, perché il colloquio è il cuore di questa pratica operativa. L'approccio non direttivo utilizzato nella dinamica del colloquio induce nel soggetto un processo di auto-comprensione. È opportuno precisare che

la non-direttività non coincide con la passività, poiché il consulente è attivo nella gestione del colloquio, dirige il percorso, resta il garante del raggiungimento degli obiettivi, stabilendo le modalità di svolgimento del colloquio, la decisione relativa ai campi da esplorare, la scelta delle attività da fare. Inoltre, il consulente può decidere di funzionare da specchio, uno specchio che sia il meno deformante possibile e rinvii all'utente l'immagine che egli fornisce a chi lo guarda, senza mai giudicare o schierarsi.

Pertanto, il consulente di bilancio deve essere consapevole che non esiste un unico modo di esplorare e di supportare il soggetto, *replicabile* poi con ogni utente successivo, ma bisogna rifornirsi di un bagaglio professionale tale da consentire di calibrare l'intervento sulle caratteristiche del destinatario.

Per quanto concerne le competenze trasversali, invece, è possibile delineare due macro-aree di competenze che tale figura dovrebbe possedere:

- *competenze relazionali*: consistono nel creare un clima di collaborazione sia all'interno dell'organizzazione, sia con soggetti esterni con i quali si interagisce. Esse comprendono la capacità di saper coordinare un gruppo, stimolare la partecipazione dei suoi membri, gestire i conflitti e saper comunicare, facilitando la riflessione ed elaborazione di ipotesi nuove. Fondamentale è la capacità di riformulazione, infatti, il consulente deve dare prova di una reale capacità di ascolto, «egli deve (grazie alla sua attitudine alla comprensione, basata essenzialmente sui diversi tipi di riformulazione) sviluppare un clima di fiducia per permettere al soggetto di sentire che il professionista l'ascolta per comprenderlo, non per influenzarlo né per giudicarlo» (Pombeni, 2003, pp. 57-61). La riformulazione rappresenta, per il consulente, la garanzia di non comprendere troppo rapidamente e anche lasciare che il soggetto spieghi di più il proprio punto di vista; in questo modo il consulente chiarifica quanto detto dal soggetto, riprendendo gli elementi emersi dal discorso per verificarli e metterli in ordine;
- *competenze emotive*: il consulente di bilancio di competenze per esercitare la sua funzione orientativa e il suo "potere pedagogico" deve essere «consapevole delle proprie rappresentazioni emozionali e cognitive e dell'influenza che esse esercitano sui suoi interlocutori» (Contini, 1994, p. 12). In tal senso, è importante che si conosca in maniera profonda, che sappia conoscere e ri-conoscere le sue latenze, i vissuti emotivi che condizionano i suoi comportamenti, i suoi stili comunicativi e di insegnamento e le reazioni emotive possibili; deve, inoltre, sviluppare capacità empatiche che gli consentano di relazionarsi all'altro e di accogliere la diversità come risorsa. Non ultimo, deve saper leggere e gestire emotivamente la relazione educativa, saper interpretare i messaggi impliciti e, ancora, cogliere i bisogni profondi degli studenti.

Tali competenze vanno oltre il suo bagaglio di sapere, in quanto chiamano in causa qualità personali, legate alla dimensione più prettamente emotivo-relazionale. La necessità di tale dotazione individuale sollecita una riflessione «sull'opportunità di fornire, a chi deve impegnarsi nella pratica formativa, anche un sistema di abilità relative alla sfera della comunicazione interpersonale e dei processi emozionali-cognitivi, che ne costituiscono la trama» (Contini, 1992, p. 167).

Il consulente che possiamo definire “emotivo”, conosce ed è in grado di leggere le emozioni “dell'altro” e le riconosce come valore. È in grado di “gestire” (senza censurarle) le emozioni che caratterizzano la relazione educativa; fornisce, pertanto, gli strumenti per poter esprimere e gestire la paura, la rabbia, la tristezza, il dolore, il disorientamento, l'incertezza che colgono spesso i giovani nel loro processo di crescita. È colui che conosce le strategie per gestire i conflitti che nascono nel gruppo e che promuove «quelle capacità metaemozionali e metacognitive, che consentono [...] di elaborare e raccontare la propria storia a partire dalle sue possibili ricostruzioni» (Piazza e Saracino, 2001, p. 324) e di aprire le porte del dialogo, del confronto e dell'incontro con l'altro.

Tra le funzioni di un “consulente emotivo” vi sono sicuramente anche la sintonizzazione affettiva, il contenimento, la regolazione affettiva e il riconoscimento del potenziale creativo del soggetto.

Le competenze emotive sono fondamentali per *gestire la relazione di aiuto*, che seguendo le indicazioni di Carl Rogers (1994) possono essere così enumerabili:

1. *Fiducia*: è fondamentale saper conquistare la fiducia dei propri utenti. Tale fiducia è legata all'autenticità del proprio modo di essere, in particolare, nello svolgersi della relazione di presa in cura dell'altro.
2. *Espressività*: nella relazione interpersonale con l'utente occorre accuratamente evitare situazioni in cui i messaggi possano apparire come contraddittori. È necessario saper controllare le forme comunicative ed espressive.
3. *Empatia e ascolto attivo*: corrispondono alla capacità di percepire in modo corretto il mondo soggettivo altrui come se si fosse l'altra persona. «L'empatia è un sentimento diverso dalla simpatia e dalla commozione, anche se le presuppone entrambe. Infatti, mentre la simpatia ci permette di essere con l'altro e la commozione di nutrire sentimenti profondi di solidarietà per l'altro, è soltanto 'attraverso l'empatia che noi proviamo per brevi periodi i sentimenti dell'altro, ossia ci sentiamo nello stesso modo in cui si sente lui. Non può esserci empatia senza compassione e senza simpatia ma perché si dia empatia un'altra esperienza deve integrarle: un'introspezione che, sulla base della nostra

esperienza, ci consente di avere gli stessi sentimenti dell'altra persona» (Cambi, 1998).

4. *Comprensione*: intraprendere una relazione di aiuto significa decidersi ad entrare in relazione con soggetti-persona nel rispetto della loro totalità di significati e del loro orizzonte di senso.
5. *Atteggiamento avalutativo*: la possibilità di esprimere un giudizio è una particolare pratica interpretativo-valutativa che può essere esercitata solo nei confronti di una situazione, non di un dato.
6. *Conferma*: si tratta di *accogliere* la possibilità trasformativa dell'altro come qualcosa "che è" già sempre proprio di ogni singolo soggetto-persona, nella forma di progetto in potenza e non ancora realizzato. «Se accetto l'altra persona come qualcosa di rigido, di già diagnosticato e classificato, di già formato dal suo passato, contribuisco a confermare questa ipotesi limitata. Se l'accetto come un processo di divenire, contribuisco invece, al limite delle mie possibilità, a confermare e a rendere reali le sue potenzialità» (Rogers, 1994, p. 84).

Oltre alle competenze finora descritte, in un percorso di bilancio di competenze on-line, si rendono necessarie competenze informatiche, ossia l'operatore deve avere buone conoscenze e capacità di utilizzo del computer e dei programmi più diffusi; deve anche essere in grado di navigare in Internet e di capirne la logica comunicativa. A tal proposito, sono state realizzate alcune iniziative, come il progetto "*ICTskills for guidance*" (www.ictskills.org/), volte a strutturare il profilo dell'operatore virtuale (*e-practitioner*) per operatori di orientamento e, più in generale, per professionisti che operano nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Ne consegue che le nuove tecnologie sono un'opportunità ma, al tempo stesso, una delle sfide più rilevanti per i servizi ed i professionisti dell'orientamento, come emerso durante la conferenza internazionale "*Quality and Ethics in Web-based Guidance*", promossa dalla Commissione Europea e realizzata a Göteborg (Svezia) nel 2001.

In conclusione, orientare significa sostenere il soggetto nella costruzione di un suo progetto di vita, favorendo l'affermarsi dell'identità e dell'autonomia, dimensioni costitutive della persona, idonee ad attivarlo globalmente rispetto alle sfide, alle difficoltà e agli ostacoli, ma anche alle opportunità, che la società contemporanea continuamente pone. Nella consulenza orientativa, nello specifico nel bilancio di competenze, la funzione del consulente è attivare il soggetto e supportarlo nel processo emancipativo, non certo fornendo soluzioni, ma aiutandolo nella re-interpretazione critica dei propri vissuti e delle proprie esperienze, indispensabile in un'ottica di riprogettazione esistenziale.

Bibliografia

- Alby F., Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze*, Carocci, Roma.
- Batini F. (2011a), *Storie, futuro e controllo*, Liguori, Napoli.
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, Laterza, Bari.
- Beck U. (2008), *Conditiohumana. Il rischio nell'età globale*, Laterza, Bari-Roma.
- Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cortini M., Manuti A., Tanucci G. (2008), *I mestieri della formazione*, Carocci, Roma.
- Di Fabio A., Majer V. (2004), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Domenici G. (2001), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallo R., Boerchi D. (2004), *Bilancio di competenze e assesment centre*, Milano, FrancoAngeli.
- Isfol (2003), *Orientare l'Orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Lemoine C. (a cura di) (2003), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Loidice I. (2004), *Non perdere la bussola*, FrancoAngeli, Milano.
- Loidice I. (a cura di) (2009), *Orientamenti*, Progedit, Bari.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- Piazza R., Saracino V. (a cura di) (2001), *La pedagogia del progetto*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009), *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
- Pombeni M.L. e D'angelo M.G. (2001), *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- Pombeni M.L. (2003), *Il colloquio di orientamento*, Carocci, Roma.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Rogers C.R. (1994), *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze.
- Ruffini C., Sarchielli V. (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano.
- Russo S. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze: una storia europea*, FrancoAngeli, Milano.
- Savikas M.L. (2014), *Career counseling*, Erickson, Trento.
- Schein E.H. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Cortina, Milano.
- Selvatici A., D'Angelo M.G. (1999), *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.

Il *Career Advising*: nuove opportunità per l'orientamento in università

di *Severo Cardone**

La sperimentazione di un servizio di *Career Advising* in Università

A partire dagli obiettivi della Strategia di Lisbona del 2000 fino ad arrivare all'agenda Europa 2020 il riferimento all'importanza di investire in un sistema dell'orientamento permanente di qualità, centrato sui bisogni dell'utenza, indispensabile strumento per esercitare la cittadinanza, garantire l'inclusione sociale e offrire pari opportunità formative e professionali, è divenuto sempre più esplicito attraverso un numero sempre maggiore di comunicazioni, risoluzioni e raccomandazione europee¹.

Le teorie e le argomentazioni richiamate a tal proposito da Isabella Lodi e da Daniela Dato mostrano come anche l'Università è chiamata responsabilmente ad offrire il suo contributo in tale direzione sia attraverso una didattica disciplinare più orientativa, sia attraverso un investimento maggiore in servizi di orientamento formativi e personalizzati. Accogliendo questa prospettiva (in linea con le osservazioni di Manuela Ladogana e di Francesco Mansolillo, che hanno dedicato specifici focus alle attività e ai servizi realizzati all'interno del Laboratorio) e grazie alle valutazio-

* Dottore di ricerca, consulente di orientamento e componente del comitato tecnico-scientifico del Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia.

1. Pensiamo ad esempio: al messaggio n. 5 (Ripensare l'orientamento) contenuto nel "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" (2000); alla Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" (2001); alla Risoluzione del Consiglio d'Europa "Orientamento lungo tutto l'arco della vita" (2004); al Rapporto OCSE dal titolo "Career Guidance and Public Policy" (2004); alla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo sulle competenze chiave dell'apprendimento permanente (2006); al documento del CEDEFOP "Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita" (2006); alla Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008 "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente".

ni fornite dagli studenti/laureati che, a partire dal 2004, hanno usufruito dei servizi di orientamento offerti dal Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia, è possibile evidenziare alcune opportunità ancora da cogliere e prospettive di sviluppo da perseguire: un maggiore investimento in percorsi di orientamento "in itinere" con incontri pianificati e distribuiti con una certa regolarità durante l'intero corso di studi; una più intenzionale alternanza tra attività di gruppo (*atelier*), colloqui individuali di consulenza orientativa e azioni di *networking* con i professionisti e le imprese che operano sul territorio; la realizzazione di una fase di monitoraggio "ex-post" per valutare gli obiettivi raggiunti e le criticità registrate da ogni singolo studente; la pianificazione di un numero maggiore di atelier sul *Self-marketing*, con particolare riferimento a una migliore conoscenza dei contratti e del mercato del lavoro e alla promozione dell'autoimprenditorialità; una maggiore integrazione tra le diverse attività di orientamento offerte nei singoli dipartimenti attraverso la creazione di un servizio di *Career advising* (in modalità *blended*) coordinato da un *Career Development Center* e gestito attraverso *Career Advisors* adeguatamente formati al ruolo; la progettazione di un portale *online* (in alternativa l'utilizzo di una piattaforma *e-learning* adattata per tale finalità) dedicato alle attività di orientamento, un ambiente di comunicazione e apprendimento "a distanza" che possa favorire l'interazione, la ricerca e lo scambio di risorse tra gli studenti e contemporaneamente aiutare i *Career Advisors* nel rispondere alle esigenze dei singoli studenti, nel monitorare le diverse attività orientative proposte e nel valutare gli obiettivi formativi raggiunti.

L'idea, dunque, è quella di portare a sistema (come è stato richiamato nel saggio di Isabella Loiodice e Daniela Dato) le molteplici attività e i servizi finora realizzati nell'ottica di un orientamento che possa dirsi formativo e narrativo, cioè capace di accompagnare lo studente per il suo intero percorso di studi. Soprattutto considerando come numerose ricerche realizzate negli Stati Uniti nella *Post-secondary education* hanno confermato che i fattori che più di altri incidono negativamente sul successo accademico, generando negli studenti preoccupazioni e indecisioni che si possono trasformare in un abbandono anticipato degli studi (*drop out*), sono quasi sempre legate: alla scarsa conoscenza di sé (motivazioni, vocazioni, interessi, valori, competenze), alla mancata integrazione nel contesto universitario (Tinto, 1993), ad una carente chiarificazione dei personali interessi e obiettivi professionali, all'incapacità di acquisire informazioni pertinenti sulle caratteristiche del mercato del lavoro (Herr, Cramer e Niles, 2004), a una non adeguata capacità di *problem solving* e di *decision making* ma anche ad una scarsa percezione di autoefficacia (Bandura, 1997; Betz e Hackett, 2006). In particolare gli studi condotti da Schneider e Stevenson (1999) hanno evidenziato come gli studenti hanno bisogno di assistenza so-

prattutto nel momento in cui devono tradurre le loro aspirazioni professionali in scelte universitarie mirate e piani d'azione concreti; così come Astin (1993) ha sottolineato che il successo universitario è strettamente collegato anche alla quantità e qualità delle interazioni significative che si generano nel contesto universitario (compagni di corso, docenti, personale).

Da tale consapevolezza nasce l'idea di attivare un servizio di *Career Advising* che, come suggerisce Ami Jo Metz (2009) si configura come un intervento che «si sforza di aiutare gli studenti a comprendere meglio le relazioni spesso complesse fra esperienze accademiche e settori professionali, promuove inoltre l'auto-esplorazione, l'acquisizione di informazioni accademiche e professionali e il *decision making*» (Di Fabio, 2009, p. 36), finalità orientative e formative indispensabili per migliorare il successo universitario e contemporaneamente sviluppare quella che Mark Savickas definisce “adattabilità” professionale.

Quest'ultima, spiega lo studioso, è «la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative» (Savickas, 1997, p. 254). Si tratta in sostanza di sviluppare una serie di atteggiamenti, comportamenti e abilità che vanno dalla proattività, alla percezione di autoefficacia, all'adozione di strategie di *coping*, alla capacità di prendere decisioni e risolvere problemi, di controllare e modificare gli eventi (*locus of control* interno), di adattamento a differenti contesti, di tessere relazioni professionali, fino a giungere all'acquisizione di abilità diagnostiche, di progettazione e intervento (metodo di lavoro, gestione dei tempi, individuazione degli obiettivi, scomposizione degli obiettivi in azioni a breve, medio e lungo termine) e allo sviluppo di competenze trasversali, orientative e strategiche indispensabili per adattarsi alle transizioni e ai cambiamenti che connotano la vita e contemporaneamente raggiungere un maggiore benessere fisico, mentale e sociale.

L'idea di avviare, in via sperimentale presso il Dipartimento di Studi Umanistici, un percorso di orientamento formativo personalizzato in grado di accompagnare lo studente durante l'intero corso di studi (*Career Advising*) nasce, pertanto, sia dalla volontà di capitalizzare i suggerimenti e le proposte migliorative fornite nella fase di valutazione finale dai corsisti dei percorsi di bilancio di competenze di gruppo e dei cicli di atelier sul *Self-marketing* e sia dall'analisi di alcune criticità registrate a livello di Ateneo: il tasso di abbandono precoce del percorso universitario è ancora elevato e si verifica soprattutto al termine del primo anno della laurea triennale; il numero considerevole di studenti inattivi o che impiegano troppi anni per conseguire il titolo universitario di primo livello; la condizione di incertezza che caratterizza i nostri laureati/laureandi dovuta essenzialmente alla

manca, a monte, di una scelta universitaria funzionale al raggiungimento di chiari obiettivi professionali, ma anche di un “supporto” professionale in itinere in grado di sostenerli adeguatamente nelle scelte universitarie e nel processo di crescita e autonomizzazione.

Una volta terminata la sperimentazione, il percorso di *Career advising* – coordinato dal Laboratorio di bilancio delle competenze (*Career Development Center*) – potrà rappresentare una buona prassi, un *benchmark* di riferimento per innovare e migliorare i servizi di orientamento (soprattutto in itinere) offerti dai singoli dipartimenti dell’Università di Foggia trasformando le criticità registrate in opportunità in grado di migliorare e accrescere l’*engagement* verso la popolazione universitaria.

La metodologia orientativa che sarà utilizzata nel *Career Advising* trae spunti da numerose teorie e modelli di riferimento che spaziano dal *bilan de compétence* francese (Aubret, 1990; Liènard, 1991) al metodo canadese dell’*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (Pelletier, Noiseux e Bujold, 1974), a teorie di origine statunitense come la teoria degli stadi di sviluppo della carriera professionale e “dello spazio e del corso della vita” (Super, 1957; 1990), la *Social Cognitive Career Theory* (Bandura, 1977; Lent, Brown e Hackett, 2002), le teorie della *Career construction* (Savickas, 2005) e del *Self construction* (Guichard, 2005), fino a giungere al *Career Counseling Life Designing* (Savickas, 2013).

Il percorso di *Career advising* universitario, denominato JOB DESIGN, è stato pensato come un percorso orientativo con caratteristiche fortemente laboratoriali, trasversale ai tradizionali insegnamenti universitari, in grado di “mettere a sistema”, anche attraverso il supporto di un ambiente di comunicazione e di apprendimento tecnologico, una molteplicità di attività e servizi di orientamento (colloqui individuali, atelier di gruppo, azioni di *networking*, testimonianze a lezione, servizi di *placement*, ecc.), normalmente fruibili singolarmente ed esclusivamente in “presenza” attraverso la partecipazione facoltativa ai percorsi di bilancio di competenze o ai cicli di atelier *Self-marketing* organizzati periodicamente dal Laboratorio di bilancio di competenze dell’Università di Foggia.

L’idea di supportare il percorso di orientamento di un ambiente di comunicazione e di apprendimento *online* non è casuale. Al contrario si rifà ad una serie di specifici documenti, raccomandazioni e progettualità² attraverso i quali l’Unione Europea ha voluto valorizzare le potenzialità del web e delle nuove tecnologie (*online guidance*) sostenendo con forza la ne-

2. Citiamo ad esempio il “Memorandum on lifelong learning” (2000), l’iniziativa “eLearning – Designing tomorrow’s education” (2000), il progetto “ICT Skills for Guidance Counsellors” (2005) e la Risoluzione del Consiglio d’Europa “Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie dell’apprendimento permanente” (2008).

cessità di garantire a tutti i cittadini europei pari opportunità di accesso all'informazione e all'orientamento mediante un uso attento delle ICT (*Information and Communication Technology*). D'altronde i progetti di orientamento più innovativi sono proprio quelli che integrano l'uso di dispositivi tecnologici e multimediali alle tradizionali attività di orientamento "in presenza" (modalità *blended*), facilitando l'interattività e l'accessibilità alle informazioni in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo.

Questo nuovo modo di fare consulenza orientativa si pone in linea anche con quanto affermato nella sezione "Orientamento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)" delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014) nella quale si fa riferimento all'esigenza di «disporre di risorse web e supporti multimediali pensati e realizzati per rispondere alle nuove esigenze dell'orientamento e per garantire a tutti gli studenti parità di accesso alle opportunità e adeguato supporto nella scelta e nella costruzione di competenze di gestione del proprio percorso di crescita formativa e professionale».

È evidente come l'utilizzo di portali *online* può senza dubbio facilitare lo studente nella partecipazione ad alcune attività di orientamento ma non deve certo sostituirsi alla necessità formativa di incontrare periodicamente e "in presenza" il personale *Career Advisor*. D'altronde l'efficacia del colloquio nella consulenza orientativa si fonda proprio sulla capacità di ascolto attivo, di comprensione empatica, di *scaffolding* dell'orientatore che condividendo narrazioni, vissuti, stati emotivi, forme mentis, dubbi, perplessità è in grado di supportare lo studente/utente nella capacità di conoscersi meglio, di reinterpretare il significato di alcuni eventi marcatori, di assegnare nuovi significati a transizioni o cambiamenti, di capitalizzare e riutilizzare le competenze acquisite, di accompagnare e "sostenere" l'utente nella capacità di ri-progettarsi.

Nella prospettiva di una modalità *blended* che, dunque, sia in grado di valorizzare e capitalizzare i vantaggi offerti dalle nuove tecnologie e dai tradizionali canali della relazione educativa in presenza, il percorso si compone di dieci fasi distinte (9 + 1 fase di monitoraggio in itinere, denominata "manutenzione e controllo") distribuite nell'arco temporale di quattro anni – dalla fine del primo anno di iscrizione fino ai sei mesi successivi al termine del regolare percorso di studi – e prevede l'assegnazione a ciascun studente di un *Personal Career Advisor* (PCA).

Tale professionista, adeguatamente formato al ruolo e con competenze esperte nella consulenza orientativa, è in grado di accompagnare e supportare gli studenti durante l'intero corso di studi nelle decisioni che dovranno prendere, nel fronteggiamento delle crisi e degli eventuali insuccessi, nella gestione delle transizioni (scuola-università e università-lavoro), nella comprensione critica di eventi marcatori e cambiamenti, traducendo vo-

cazioni, aspirazioni, interessi e motivazioni in precise scelte universitarie e nella progettazione di piani di azione (tappe, azioni, tempi) utili al raggiungimento di consapevoli obiettivi formativi, professionali ed esistenziali. Il ruolo del *Career Advisor* è dunque “centrale” nel processo di attivazione, maturazione e trasformazione dello studente da semplice discente in attore protagonista del personale processo di crescita ed emancipazione, sempre più in grado di scegliere responsabilmente e autonomamente la “direzione” migliore da seguire per raggiungere un futuro che progressivamente sarà percepito sempre meno incerto e nebuloso.

Accogliendo questa prospettiva il PCA deve assolvere una funzione di *scaffolding* per lo studente (sul piano cognitivo, emotivo, affettivo, relazionale, riflessivo, progettuale), una solida “impalcatura” sulla quale appoggiarsi per imparare progressivamente a prendersi cura di sé, in grado di sostenere lo stesso nella capacità di mettersi in discussione, di sviluppare una maggiore riflessività e metacognizione, nel saper leggere criticamente la realtà, nell’analizzare gli eventi e i vissuti da differenti prospettive, nel fronteggiare in modo resiliente ed efficace le problematiche della vita, nell’acquisire nuovi “abiti mentali”, metodologie e strategie di lavoro indispensabili per progettare e ri-progettare continuamente il personale percorso non solo universitario ma anche professionale e di vita personale. Per tali finalità, soprattutto nei colloqui individuali di consulenza orientativa, il PCA dovrà assumere un impegno autentico e sincero nella relazione con lo studente, adottare uno sguardo incondizionatamente positivo, non giudicante e centrato sul sé dello studente, mostrare un ascolto attivo e una comprensione empatica indispensabili per immedesimarsi nell’utente e comprendere il suo modo di leggere, sentire e interpretare gli eventi, le esperienze e la realtà.

I principali obiettivi che il percorso di *Career advising* intende raggiungere sono i seguenti:

- sperimentare un servizio di orientamento formativo personalizzato in grado di accompagnare lo studente universitario per l’intero percorso di studi grazie all’azione professionale dei *Career Advisors* di dipartimento;
- contribuire alla diminuzione del *drop out* universitario e del numero di studenti inattivi;
- facilitare l’integrazione dello studente nel nuovo contesto universitario migliorandone le capacità di interazione e socializzazione (*drop-in*);
- supportare lo studente in una migliore conoscenza di sé, del contesto universitario, professionale e in generale del mercato del lavoro (*saper-si orientare*);
- promuovere nello studente un processo di attivazione, crescita ed emancipazione;

- favorire lo sviluppo di competenze orientative e trasversali, come le *Career Management Skills* (CMS);
- far acquisire conoscenze teoriche, competenze tecnico-professionali e di *Self-marketing* sempre più allineate alle richieste del mercato del lavoro e spendibili per esercitare la professione di interesse (*Career planning*);
- supportare gli studenti nella definizione di un “Progetto di Sviluppo Personale” (PSP) con descrizione analitica delle azioni, dei tempi e delle risorse necessari per la sua realizzazione (piano d’azione);
- migliorare il posizionamento competitivo del neolaureato nel mercato del lavoro (*job placement*).

Le fasi e i principali strumenti di investigazione, monitoraggio e valutazione

Il progetto JOB DESIGN, destinato in via sperimentale agli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Studi Umanistici, prevede per singolo partecipante un impegno complessivo di circa 30 ore distribuite in dieci distinte fasi:

F1) Selezione dei partecipanti: la proposta di adesione alla sperimentazione sarà formulata attraverso l’analisi di alcuni indicatori (numero esami sostenuti nel primo anno, studenti inattivi, richieste di tutorato) e la somministrazione di un questionario motivazionale;

F2) Accoglienza: presentazione del progetto, firma del patto formativo, iscrizione al portale *online* di orientamento, assegnazione del *Personal Career Advisor* (PCA);

F3) Conoscenza del Sé: conoscere meglio se stessi, esplorare le personali attitudini, motivazioni e vocazioni ma anche le paure e le incertezze legate al futuro formativo-professionale, analizzare gli eventi marcatori e i principali momenti di scelta, mettere ordine ai propri vissuti (atelier di gruppo, colloqui di orientamento individuali). Saranno utilizzate apposite schede biografiche e strumenti narrativi (film, romanzi, poesie, *photolangage*), alcuni dei quali fruibili anche sul portale *online*, in grado di facilitare il processo di esplorazione, condivisione e negoziazione di significati;

F4) Conoscenza del contesto universitario e professionale: sostenere la motivazione e la percezione di autoefficacia dello studente migliorando la conoscenza del contesto universitario (sessioni d’esame, prenotazione esami, tutorato disciplinare, borse di studio, tirocinio universitario, servizi di segreteria, biblioteca, orientamento e *placement* ecc.) e del mercato del lavoro (*focus group*, consultazione motori di ricerca e banche dati, *Job point*, testimonianze, workshop, *career day*, *career fair*, atelier *Self-marke-*

ting ecc.) valorizzando le esperienze dei laureati/laureandi (*peer guidance*), le testimonianze di imprenditori e rappresentanti di imprese operanti nei settori professionali di interesse (testimonianze di esperti a lezione) e organizzando almeno una *career fair* o un *career day* per anno di corso al fine di facilitare l'incontro e l'interazione tra *recruiters* e potenziali candidati.

F5) Analisi delle esperienze e mappatura delle competenze di forza: gli studenti attraverso la compilazione di apposite schede e griglie (anche attraverso il portale *online*) dovranno prima descrivere analiticamente le esperienze formative, professionali ed extraprofessionali realizzate e poi tradurre le esperienze più significative in competenze di forza (di base, tecnico-professionali e trasversali) da valorizzare e spendere in futuro per esercitare in modo competente un profilo professionale d'interesse o per la realizzazione di nuove progettualità. L'atelier di gruppo consentirà ai corsisti di focalizzare l'attenzione sul concetto di competenza e di comprendere l'importanza di saper scomporre ogni esperienza (anche quelle realizzate in ambito non formale e informale) in competenze potenzialmente riutilizzabili, competenze che andranno di volta in volta selezionate ed evidenziate nel CV per rispondere efficacemente a singoli annunci di lavoro d'interesse.

F5) Profili professionali e competenze richieste: i partecipanti, attraverso la consultazione di alcune banche dati presenti sul portale di orientamento *online* (come ad esempio *OrientaOnline* o *Fabbisogni Professionali* dell'Isfol), prima giungeranno all'individuazione di uno o più profili professionali d'interesse e dopo procederanno alla mappatura analitica delle competenze (sapere, saper essere e saper fare) richieste dalla professione selezionata. Competenze da acquisire totalmente o sviluppare attraverso il percorso universitario, la formazione aggiuntiva, le esperienze di stage o tirocinio universitario, di studio/formazione all'estero. L'individuazione di almeno un profilo d'interesse è indispensabile per consentire allo studente di prefigurare un Sé professionale, proiettarsi nel futuro con meno incertezze e maggiori motivazioni e "finalizzare" con maggiore consapevolezza e responsabilità le scelte formative e universitarie.

F6) Atelier Self-marketing: gli studenti, soprattutto nel terzo anno di corso, potranno partecipare ad un ciclo completo di *Atelier Self-marketing* per promuoversi efficacemente nel mercato del lavoro (costruzione del CV Europass e della lettera di presentazione o autocandidatura, gestione del colloquio di lavoro individuale e di gruppo, conoscenza del mercato del lavoro, promozione dell'*empowerment*, sviluppo delle *soft skills*, ricerca attiva del lavoro, creazione e sviluppo d'impresa). Gli strumenti di comunicazione presenti sul portale *online* (come ad esempio il forum o il *webinar*) consentiranno ai corsisti di alimentare il processo di negoziazione di significati e di co-costruzione della conoscenza avviato "in presenza" grazie alla partecipazione ai singoli atelier.

F7) Progetto di Sviluppo Personale (PSP): Attraverso la somministrazione *online* di un'apposita scheda progettuale i corsisti dovranno prima descrivere il *Progetto di Sviluppo Personale (PSP)* (“Cosa” si vuole realizzare? “Dove”, in quale contesto? “Quando” il progetto sarà a regime? “Come”, a quali condizioni? Con “chi” e in quale forma giuridica? “Perché” investire in questo progetto? Quali “risorse” sono necessarie?) e poi tradurlo in un efficace e analitico *piano d'azione* strutturato in tappe, azioni e tempi a breve, medio e lungo termine. Per facilitare l'attività di progettazione è stato predisposto un foglio di lavoro in Excel che, una volta compilato dallo studente in tutte le sezioni, dovrà essere analizzato e valutato insieme al PCA.

F7) SWOT Analysis: una volta definito il Progetto di Sviluppo Personale (PSP) gli studenti, sempre con il supporto del PCA, grazie all'utilizzo della matrice SWOT andranno ad analizzare meglio i punti di forza e di debolezza “endogeni” (personali), le opportunità e le minacce “esogene” (legate al contesto), che di fatto potranno favorire o ostacolare il raggiungimento degli obiettivi prefigurati e descritti nel PSP.

F8) Documento di sintesi e valutazione finale: a fine percorso il PCA consegnerà a ciascun partecipante il *Documento di Sintesi*, un prospetto schematico e sintetico in grado di fornire una “fotografia” delle fasi del percorso, delle scelte effettuate, degli obiettivi formativi e professionali pianificati, delle competenze acquisite e da sviluppare, degli strumenti investigativi utilizzati e dei risultati raggiunti. Inoltre attraverso la somministrazione di un questionario finale e la realizzazione di *focus group*, con piccoli gruppi di partecipanti, sarà possibile analizzare i punti di forza del percorso, le criticità registrate, gli aspetti da migliorare e le opportunità ancora da cogliere attraverso una possibile ri-progettazione del servizio di *Career advising* (valutazione finale e *redesign*).

FM) Manutenzione e Controllo (monitoraggio in itinere): il *Personal Career Advisor*, attraverso la pianificazione periodica di colloqui individuali “in presenza” e l'utilizzo di alcuni strumenti di comunicazione sincroni (come la chat o Skype), accompagnerà e supporterà lo studente per la durata dell'intero percorso di *Career Advising* non solo nella partecipazione alle diverse attività orientative programmate ma anche nella selezione degli esami a scelta, nella scelta del tirocinio, della disciplina e dell'argomento di tesi, della formazione aggiuntiva, delle esperienze di studio all'estero, monitorando continuamente i progressi registrati, le azioni realizzate, gli obiettivi raggiunti, le difficoltà incontrate.

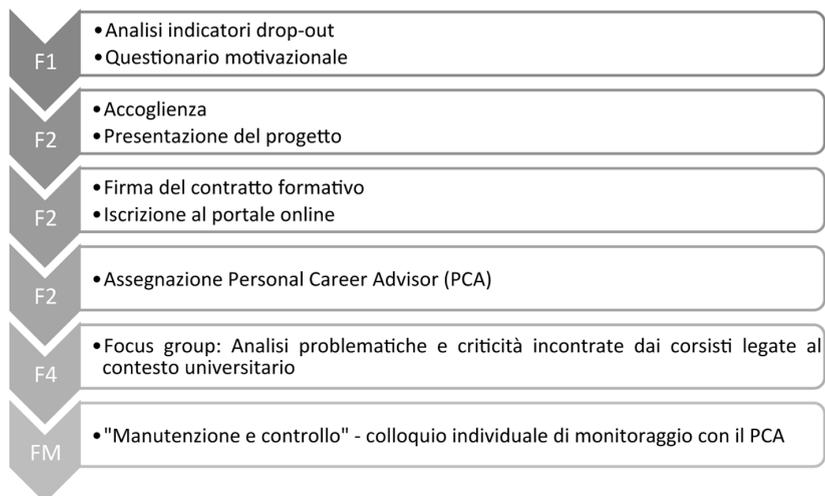
F9) Monitoraggio ex post: dopo almeno 6 mesi dalla fine del percorso si andrà a verificare il raggiungimento dei primi obiettivi pianificati dallo studente nel piano d'azione del PSP e le eventuali difficoltà o criticità incontrate. Tali informazioni, insieme ai dati sul “gradimento” del servizio

(questionario, interviste individuali o *focus group*), serviranno ai coordinatori del *Career Development Center* per riprogettare e migliorare continuamente il servizio di *Career Advising* da offrire agli studenti del dipartimento.

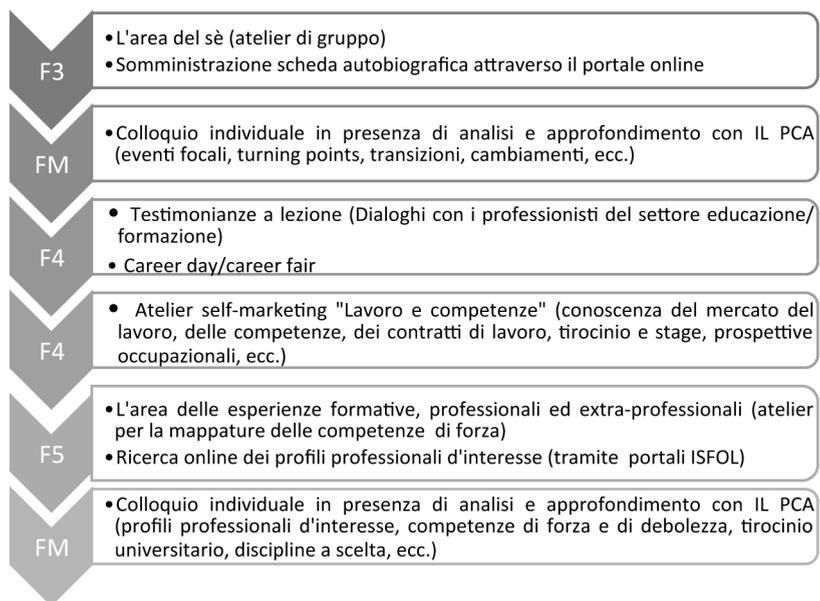
Conclusioni

Nella società contemporanea postmoderna, caratterizzata dal rischio, dall'incertezza e dall'insicurezza esistenziale ma anche da profondi e continui cambiamenti che intrecciano sempre più la dimensione privata a quella professionale, l'orientamento diventa un insostituibile strumento di accompagnamento e supporto nel processo di crescita, emancipazione e trasformazione e di adattamento a nuove forme di carriera flessibili, "proteiformi" (Hall, 1996) e "senza confini" (Arthur, 1994) nelle quali la responsabilità di gestione delle continue "transizioni" spetta sempre più al singolo individuo e sempre meno alle organizzazioni del lavoro. In questo scenario, complesso e fortemente disorientante, si inserisce il contributo dell'Università chiamata responsabilmente non solo a trasferire conoscenze disciplinari esperte o tecniche ma anche a sviluppare negli studenti competenze trasversali, orientative e strategiche (come le *Life skills* o le *Career Management Skills*) indispensabili per la formazione di "teste ben fatte" in grado di "auto-orientarsi" con consapevolezza, efficacia e responsabilità non solo nel contesto universitario bensì più in generale nel mondo delle professioni e nella vita quotidiana. La proposta di sperimentare un percorso di *Career Advising* in modalità *blended* – alternando colloqui di orientamento, atelier di gruppo e servizi di orientamento "in presenza" ad attività fruibili "a distanza" attraverso il collegamento ad un portale *online* o ad una piattaforma *e-learning* – è dunque da leggere e valutare in questa direzione, dotando l'Università di Foggia di un "sistema" integrato dell'orientamento (in ingresso, in itinere e in uscita) indispensabile per accompagnare, motivare e sostenere il processo formativo dello studente durante l'intero corso di studi e contemporaneamente in grado di contribuire efficacemente alla prevenzione del fenomeno del *drop-out* e alla diminuzione degli studenti inattivi anche attraverso le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).

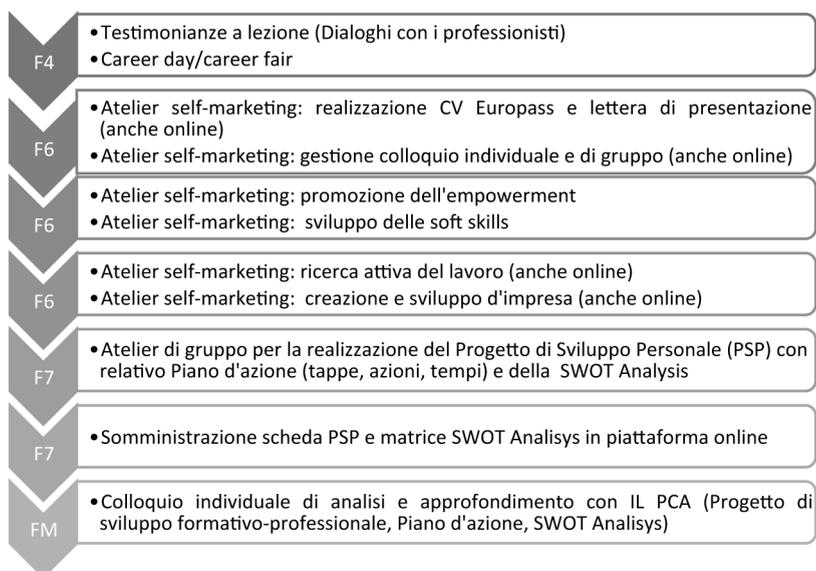
Grafici e Tabelle



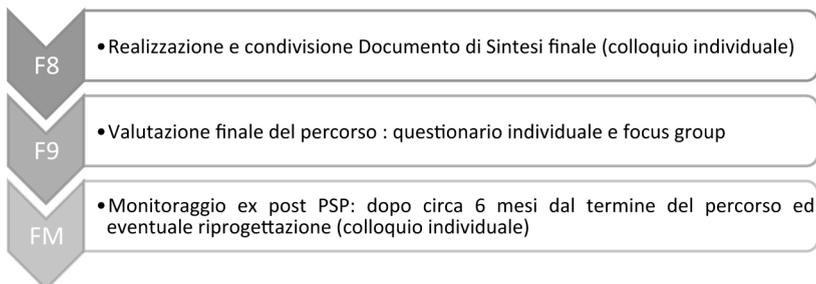
ANNO 1: avvio del percorso di Career Advising "Job Design" (al termine dell'anno di immatricolazione)



ANNO 2: Conoscenza del sé e del contesto professionale



ANNO 3: Atelier self-marketing e progetto di sviluppo personale



Anno 4: Documento di sintesi e monitoraggio ex post

Bibliografia

- Arthur M.B. (1994), "The boundaryless career", *Journal of Organizational Behavior*, 15(4).
- Astin A.W. (1993), *What matters most in college: Four critical years revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Aubret J., Aubret F. e Damiani C. (1990), *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*, EAP, Paris.
- Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs. NJ.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- Betz N.E. e Hackett G. (2006), "Career Self-efficacy Theory: Back to the Future", *Journal of Career Assessment*, 14: 3-11.
- Blustein D.L. (2011), "A relational theory of working", *Journal of Vocational Behavior*, 79.
- Brown S.D. e Lent R.W. (Eds.), *Career development & counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.), Wiley, New York.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Dato D. (2014), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*, Progedit, Bari.
- Di Fabio A. (a cura di) (2009), *Career Counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*, Giunti O.S., Firenze.
- Guichard J. (2005), "Life-long self-construction", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5.
- Hall D.T. (1996), *The career is dead. Long live the career*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Herr E.L., Cramer S.H. e Niles S.G. (2004), *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches*, Prentice-Hall, Boston, MA.
- Kelly G.A. (1955), *The psychology of personal construct*, Norton, New York, NY.
- Lent R.W., Brown S.D. e Hackett G. (2002), "Social cognitive career theory", in D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (4th ed.), Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 255-311.
- Metz A.J. (2009), *Modelli post-secondari di career development e counseling negli Stati Uniti*, in Di Fabio, A. (a cura di), *Career Counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*, Giunti O.S., Firenze, pp. 29-49.
- Liènard B. (1991), "Institutionnalisation d'une pratique: les bilans", *Éducation permanente*, 108: 137-145.
- Loidice I. (a cura di) (2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari.
- Loidice I. (a cura di) (2007), *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Pelletier D., Noiseux G. e Bujold C. (1974), *Développement personnel et Croissance personnelle*, McGraw-Hill, Montreal.
- Pombeni M.L. e D'Angelo M.G. (1998), *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- Rogers C.R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci, 1997.

- Savickas M.L. (2013, September), *Life designing in 21th century*, Closing Conference at the IAEVG Conference, Montpellier, France.
- Savickas M.L. (2005), "The theory and practice of career construction", in S.D. Brown e W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Savickas M.L. (1997), "Career adaptability: an integrative construct for Life-span, Life-space theory", in *The Career Development Quarterly*, 45: 247-259.
- Savickas M. e Walsh W. (1996) (Eds), *Handbook of career counseling theory and practice*, Davies Black, Palo Alto, CA.
- Schneider B. e Stevenson D. (1999), *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Soresi S. (a cura di) (2000), *Orientamenti per l'orientamento*, Giunti, Firenze.
- Super D.E. (1957), *The psychology of careers*, Harper & Row, New York, NY.
- Super D.E. (1990), "A life-span, life-space approach to career development", in D. Brown e L. Brooks (Eds), *Career choice and development*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Tinto V. (1993), *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*, University of Chicago Press, Chicago, IL.

Piattaforme digitali per il bilancio di competenze: una proposta ai fini dell'alternanza scuola-lavoro

di *Maria Grazia Celentano**

Introduzione

Il tema del miglioramento delle competenze al fine di formare soggetti occupabili, è uno dei punti qualificanti del provvedimento 'La Buona Scuola' (Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (15G00122) (GU n. 162 del 15/7/2015) Vigente al: 16.7.2015").

Il provvedimento prevede per gli studenti non solo un'offerta formativa più ricca che guarda alla tradizione (potenziamento di Musica e Arte) e al futuro (Lingue, competenze digitali, Economia) al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti mediante curriculum flessibili che tengono conto delle esigenze specifiche, ma anche l'attivazione di nuovi strumenti operativi volti ad introdurli nel mondo del lavoro mediante progetti di alternanza scuola-lavoro e un sistema di *curriculum* digitale capace di tenere traccia delle competenze maturate dagli studenti, anche in ambito extra scolastico (volontariato, attività sportive, culturali, musicali).

L'idea del *curriculum* digitale rimanda al concetto di portforlio e bilancio delle competenze. È dunque in un'ottica di maggiore apertura ed attenzione ai contesti che la scuola ribadisce l'idea che la formazione è leva di cambiamento per sviluppare nel soggetto capacità riflessiva (capacità di interrogarsi, capacità di autoregolazione) e padronanza di strumenti metodologici (apprendere ad apprendere), al fine di renderlo in grado di 'essere' e di 'fare' ciò a cui aspira, nel quadro di una armonizzazione delle determinanti personali con quelle socio-culturali¹. Il Welfare state è a sua volta

* Assegnista di ricerca c/o Università del Salento.

1. Cfr. A. Mongelli (2004), *Il futuro della formazione. Un approccio sociologico*, FrancoAngeli, Milano.

sollecitato a dare risposte individualizzate e a sviluppare politiche di network, nell'ottica dello sviluppo della personalità e del perseguimento della cittadinanza attiva.

Il contributo analizza il tema del bilancio delle competenze (BdC) proponendo un possibile modello implementabile in ambiente digitale, capace di potenziare nel soggetto competenze strategiche per l'occupabilità (le cosiddette *employability skills*).

Occupabilità e competenza

Il significato di “occupabilità” ha subito, nel corso dei decenni, degli slittamenti semantici, in ragione dei differenti scenari sociali e di lavoro che si andavano determinando e delle politiche di welfare messe in atto. A partire dagli anni '80 il significato del termine viene riformulato alla luce delle nuove prospettive introdotte dall'implementazione delle “politiche attive del lavoro”, assumendo una dimensione maggiormente interattiva, negoziale e collettiva, coinvolgendo aspetti relazionali e di competenze. “Occupabilità” come condizione complessa, essendo sia risorsa del soggetto, sia spazio di interazione “tra il soggetto, il lavoro e l'ambiente lavorativo, in una prospettiva dinamica”². Non è solo qualità soggettiva (men che mai una qualità acquisita una volta per tutte), ma coinvolge pure i modi attraverso cui si struttura e si sviluppa la relazione individuo-contesto.

Da ciò scaturisce in primo luogo che il *capitale sociale* di un soggetto assume un'importanza fondamentale per la sua occupabilità. Il capitale sociale ha carattere situazionato e dinamico, in quanto non si riferisce ad un dato oggetto o struttura sociale, ma volta a volta esso viene determinato in relazione agli scopi, ai contesti ed agli attori sociali. Rispetto al grado di occupabilità di un soggetto, il capitale sociale può rappresentare:

- un fattore di influenzamento che agevola e/o determina l'accesso del soggetto al mercato del lavoro;
- un fattore di informazione, che consente al soggetto di accedere ad informazioni utili al fine della occupabilità;
- un fattore di apprendimento, in quanto si riferisce ad una rete sociale capace di sollecitare il soggetto in funzione del conseguimento di apprendimenti utili nell'ottica dell'occupabilità.

2. G. Di Francesco (a cura di) (2004), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, FrancoAngeli, Milano, p. 42.

Queste considerazioni ci portano ad affermare che il correlato immediato dell'occupabilità è la *competenza*.

Nella Comunicazione della Commissione “e-Learning – Pensare all’istruzione di domani”, che dettaglia e puntualizza le decisioni prese durante il Consiglio Europeo di Lisbona, vi è un’attenzione preminente sulle competenze in grado di garantire l’occupabilità delle persone, il loro saper vivere e lavorare nella società dell’informazione³.

Agire nell’ottica dell’occupabilità significa: intervenire ed incentivare competenze che consentano al soggetto di auto-leggersi, di compiere un processo di riflessione su sé stesso, di autoconsapevolezza al fine di rendere evidenti ed espliciti gli apprendimenti conseguiti in modo informale e tacito durante le esperienze pregresse, potendoli pertanto ‘capitalizzare’; incentivare competenze che consentano al soggetto di poter svincolare tali saperi e abilità dalla cornice di contesto in cui li ha realizzati e di saperli trasferire ai nuovi contesti lavorativo-organizzativi.

Se riferiamo il concetto di occupabilità ai giovani, ed in particolare a giovani che debbono fare il loro ingresso nel mondo del lavoro, entrano in gioco altri elementi che richiedono al soggetto il possesso di ulteriori competenze. In primis occorre fare i conti con la problematica corrispondenza tra i percorsi di studio scolastici e la domanda di lavoro proveniente dal mercato. Perché la dinamicità dei contesti organizzativi-lavorativi attuali non si traduca in inadeguatezza del titolo di studio rispetto alle competenze richieste, la transizione dalla scuola al lavoro, almeno per gli Istituti Tecnici, oggi è supportata ed orientata da interventi volti all’alternanza scuola-lavoro, preparando così i giovani al mondo del lavoro e alle sue richieste.

Durante questa fase il soggetto realizza diverse esperienze utili sia a raccogliere informazioni sul mondo esterno (il mondo del lavoro ad esempio), “ma anche ad esplorare, scoprire, formare, le proprie preferenze, il senso di sé”⁴. Queste esperienze possono rappresentare un’occasione preziosa di auto-formazione, di auto-apprendimento al fine di intraprendere un processo di costruzione di senso su di sé e sul lavoro. Ma questo non è un processo automatico, che tutti sono in grado di compiere, anzi molto spesso i giovani non riescono a cogliere gli aspetti costruttivi di questi percorsi apparentemente inutili e dispersivi, i quali pertanto non vengono significati in modo positivo ma visti riduttivamente come un diversivo in attesa del lavoro che verrà.

È evidente che soggetti diversi, in condizioni diverse, hanno bisogno di competenze diverse per poter essere soggetti occupabili. L’occupabilità im-

3. Cfr. Piano d’azione “e-Learning – Pensare all’istruzione di domani”. Com (2001), 172, 28/03/2001.

4. G. Di Francesco (a cura di), *op. cit.*, p. 63.

plica il possesso di un nucleo di competenze – trasversali rispetto a età, professioni, realtà organizzative e contestuali – definite *strategiche*. Sono strategiche in quanto rendono il soggetto capace di gestire il cambiamento; hanno a che fare con la dimensione dell'immagine di sé, dei contesti, e di sé nei contesti. Il soggetto occupabile è tale in quanto possiede quel complesso di competenze che di volta in volta gli consentono di godere di una condizione di *empowerment*.

Guardando, dunque, all'occupabilità come empowerment, è possibile ricondurre le competenze strategiche a due principali, rispetto a cui si possono correlare ed innestare delle altre, che ne costituiscono un'ulteriore specificazione e sviluppo. Si tratta della competenza di "partecipazione" e di "riflessività". La competenza di partecipazione riguarda i contesti e la capacità del soggetto di riflettere sul proprio 'stare' nelle organizzazioni e nei gruppi sociali, la capacità di riconoscimento reciproco sé/altri, la capacità di agire la propria identità (che non "è", ma "si fa"), la capacità di visione (ossia capacità di attraversamento dei confini, di policontestualità). La riflessività consente di sviluppare consapevolezza di sé, delle proprie competenze; si esercita sull'azione, sia a posteriori per valutarne l'appropriatezza ed eventualmente modificarla, sia 'in corso', dunque durante lo svolgimento dell'azione stessa, cosa ancor più sofisticata e che consente al soggetto di interagire attivamente i contesti, sapendoli interpretare in modo personale e creativo. È la competenza che riesce ad esplicitare tutto ciò che di implicito vi è nell'esperienza del soggetto, nel suo agito, al fine di ricavare autoapprendimento e nuove competenze.

Una scuola che voglia fare i conti con la occupabilità è quella che progetta interventi capaci di innescare nel soggetto un processo che lo renda occupabile. Essa deve riuscire cioè ad innescare processi di attivazione del soggetto in vista della costruzione di competenze strategiche, ragion per cui il progetto formativo risulta particolarmente impegnativo.

Il Bilancio di competenze

Il Bilancio di competenze⁵ è strumento formativo proficuo ed efficace per lo sviluppo di competenze per l'occupabilità, essendo i suoi obiettivi fondanti obiettivi di *empowerment*. Scopi principali di un bilancio di competenze sono infatti:

5. A. Manfreda (2006), *L'esperto della formazione come counselor per l'occupabilità*, in F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano-Lecce, pp. 155-182.

- la costruzione dell'identità professionale;
- la costruzione dell'immagine del lavoro;

mediante un processo volto a “recuperare e valorizzare le proprie esperienze personali e professionali, ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie competenze e aree di miglioramento, a valutare la trasferibilità delle proprie esperienze a nuove aree professionali, ad acquisire strumenti di lettura dei contesti e dei comportamenti organizzativi, a realizzare un progetto di sviluppo personale e professionale”⁶.

Il Bilancio di competenze si sviluppa a partire dalle esperienze avute dal soggetto, quali fonti di apprendimento e conoscenza, per realizzare una comprensione di sé stesso, grazie all'accompagnamento e al sostegno di un 'altro', il counselor, che è l'esperto con cui confrontarsi. Per tale ragione il Bilancio di competenze è essenzialmente:

- un processo di ricerca-azione in quanto nel mentre si analizza e si conosce, si introduce cambiamento;
- un processo di autovalutazione e di eterovalutazione, in quanto stimola il soggetto ad autoleggersi e ad autorappresentarsi, nonché a leggere e decodificare la valutazione condotta dal counselor.

Nel suo svolgimento vengono impiegati:

- metodi attivi, quali il briefing e debriefing, lo studio di casi, la costruzione e analisi di autocasi, il role play;
- metodi narrativi e autobiografici, come il learning narrative, le storie di vita, il record biografico.

Nel 2008 l'Isfol pubblica un Documento tecnico sul Bilancio di Competenze, a seguito di un significativo lavoro di messa a punto e sperimentazione sul territorio nazionale di un percorso di bilancio, denominato “Bi.dicomp.”⁷. Perviene così alla definizione di linee-guida condivise con l'obiettivo di promuovere un processo di omogeneizzazione delle pratiche di bilancio cercando di delineare, sempre nel rispetto dei criteri di flessibilità del servizio e delle peculiarità territoriali, contenuti e linee d'intervento

6. F. Alby-Franca Mora (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci, Roma, p. 80.

7. Isfol (Grimaldi A., Rossi A., Montalbano G.) (a cura di) (2006), *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di Bilancio di Competenze*, Isfol, Roma (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 16); Isfol (Grimaldi A., Rossi A.) (a cura di) (2007), *Alla ricerca delle mie competenze. Una guida per orientarsi tra servizi e pratiche di bilancio*, Isfol, Roma (Temi&Strumenti. Percorsi; 5).

sia teorico-culturali sia tecnico-professionali. Il lavoro risulta interessante perché traccia l'evoluzione della pratica nel contesto internazionale, definisce le funzioni, gli obiettivi e i prodotti del bilancio, fornendo altresì indicazioni sui requisiti metodologici del processo di erogazione del bilancio e sulle tipologie di strumenti utilizzabili.

Analisi di alcune piattaforme per il bilancio di competenze

Per avanzare una ipotesi di modello di Bdc in ambiente digitale riferito specificatamente ad un utilizzo già a partire dagli ultimi anni degli Istituti Tecnici e Professionali, è stato necessario effettuare una ricognizione delle principali piattaforme di Bdc oggi rintracciabili sul Web. La ricerca condotta nell'ambito del progetto EDOC@WORK3.0, ha riguardato 13 piattaforme on line di cui 9 italiane, 2 francesi, 2 inglesi, che offrono servizi gratuiti o a pagamento per differenti tipologie di destinatari. Infatti:

- 7 piattaforme sono rivolte a chiunque vuole mettersi alla prova ed effettuare un bilancio delle competenze, nonché disoccupati, giovani alla ricerca del primo impiego, ecc.;
- 2 piattaforme sono rivolte ai dirigenti;
- 3 piattaforme sono rivolte al mondo della scuola, quindi a studenti e docenti;
- 1 piattaforma ai datori di lavoro che vogliono valutare il potenziale del personale.

In merito alle piattaforme destinate al mondo scolastico si riporta nel seguito una breve descrizione.

La piattaforma accessibile al link "www.competenzestrategiche.it" di CNOS-FAP di Roma è rivolta a scuole, istituti e enti di formazione per fornire loro strumenti di supporto all'azione educativa e scolastica mediante forme di autovalutazione e valutazione esterna delle competenze strategiche. Dopo aver fatto richiesta di specifiche credenziali, al soggetto sono presentati alcuni test. Nello specifico sono forniti due questionari di autovalutazione delle competenze rivolti a studenti ai vari livelli dei percorsi formativi, sulle strategie di apprendimento (anche in versione slim) e sulla percezione delle proprie competenze strategiche.

Con l'ausilio di un sistema di elaborazione e restituzione degli esiti, sono possibili analisi individuali, di classe e di istituto.

L'ambiente di comunicazione favorisce l'interazione tra studenti, docenti ed esperti, vengono sviluppati suggerimenti e proposte di utilizzo dei dati raccolti, allo scopo di favorire la progettazione di percorsi orien-

tati a consolidare o a promuovere le competenze che risultassero meno sviluppate.

La piattaforma francese Scolatix accessibile al link www.scolatix.org è centrata sull'innovazione scolastica con nuovi metodi di apprendimento ed è rivolta a studenti e docenti. La piattaforma contiene materiali di studio suddivisi in moduli e riguardanti specifici argomenti con l'obiettivo di accompagnare lo studio individuale dello studente. Si parte da un livello base fino ad arrivare a un modello di consolidamento delle competenze, utile a valutare in tempo reale i progressi raggiunti. Ciascun modulo è arricchito da test per valutare le nuove competenze acquisite. Lo studente in sede di valutazione delle competenze mette in campo una serie di abilità e competenze trasversali, che lo guidano fino alla redazione di un vero e proprio progetto formativo. Anche gli insegnanti possono interagire con lo studente per valutarne i punti di forza e di debolezza, con l'obiettivo di migliorare il proprio metodo didattico.

Un altro esempio di portale per il BdC è quello del Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Istruzione superiore e della Ricerca (www.eduscol.education.fr) che mira a valutare le competenze degli studenti dalla scuola primaria sino al College. Si tratta di un sistema che accompagna ciascun allievo durante tutto il percorso di studi. Al termine dell'anno scolastico si istituisce un libretto delle competenze, utile alla certificazione delle competenze base. Nelle scuole primarie sono valutate le competenze relative alla padronanza della lingua francese, i principali elementi della matematica, le competenze sociali e civiche, ed ulteriori 7 competenze personali. Conclusa questa prima fase nella successiva sono aggiunte nuove materie in base al piano di studi. Nella terza fase, alla fine degli anni del college, sono oggetto di valutazione ulteriori competenze specifiche delle materie fondamentali indicate nel piano di studi dello studente, in aggiunta a quelle personali e trasversali.

Quest'ultima piattaforma implementa dunque un sistema di bilancio delle competenze lungo tutto il percorso formativo dello studente.

Un ambiente per il BdC in ottica di life long learning

L'analisi delle piattaforme e degli strumenti in esse presenti, ha portato la ricerca ad avanzare l'ipotesi di un modello integrato di BdC implementabile in ambiente digitale capace di seguire il soggetto durante il periodo formativo scolastico e quello professionale senza soluzione di continuità. Si tratta di pensare ad un ambiente web-based in grado di seguire l'iter canonico del processo di elaborazione del BdC, sia in una logica di autonoma gestione del processo da parte del soggetto beneficiario, sia in una lo-

gica di apertura e condivisione a esperti esterni, ma in una prospettiva di *Life Long Learning*.

L'ipotesi di poter ricorrere ad una piattaforma online per il BdC insiste non sull'idea che il BdC sia un processo completamente autogestibile dal soggetto nella sua individualità, bensì sul presupposto che sia possibile dotare ogni soggetto di un ambiente online progettato e realizzato per supportare l'azione di autovalutazione, altresì accessibile da esperti counselor che possono aiutare il soggetto nel processo di costruzione della sua identità professionale-competenziale e dell'immagine del lavoro e della professione. Conseguo che il consigliere/esperto a cui il bilancio è condiviso, rappresenta quel punto di vista esterno con cui confrontarsi e una guida al percorso che comunque ciascuno deve compiere per:

- identificare competenze e potenzialità da investire nell'elaborazione/realizzazione di un progetto di inserimento professionale e sociale;
- acquisire autonome capacità di autovalutazione e scelta;
- sviluppare, rispetto a sé e al mercato del lavoro, quadri di riferimento socio-culturali e registri emotivi appropriati per affrontare positivamente situazioni di transizione/cambiamento, per investire sulla propria progettualità;
- costruire un progetto di sviluppo professionale.

È fondamentale, quindi, nell'attuazione del bilancio delle competenze, una dimensione procedurale di condivisione e "concertazione", che vede una assunzione bilaterale di impegni fra il *soggetto* che esprime esperienze, motivazioni, interessi, obiettivi ed *esperti* che chiariscono, esplicitano e collocano, in termini sistematici, la varietà individuale delle situazioni e dei percorsi. Una piattaforma di BdC consente:

- la raccolta delle narrazioni biografiche, utili alla costruzione della biografia al fine di raccontare la storia di vita del soggetto, individuando i momenti più significativi ed i sentimenti o le emozioni che li hanno accompagnati;
- la costruzione del "Curriculum Formativo", ripercorrendo a ritroso il processo formativo della persona interessata per individuare le conoscenze acquisite ed utili all'inserimento lavorativo;
- la costruzione del "Curriculum professionale" per individuare le abilità e le competenze acquisite, nel corso delle esperienze lavorative da spendere sul mercato del lavoro.

L'ambiente digitale BdC è dunque una versione avanzata di un e-portfolio che integra funzioni di raffinata autovalutazione con sistemi di supervi-

sione. Conformemente alla filosofia del *Life Long Learning*, la piattaforma rappresenta la memoria storica delle esperienze di apprendimento accumulate dal soggetto nel corso del tempo, e ogni qualvolta il soggetto lo riterrà opportuno, la memoria storica delle elaborazioni dei bilanci quale esito di momenti riflessivi di valutazione/autovalutazione. Dovrà dunque consistere di tre macro-aree:

- portafoglio⁸ di competenze: raccolta di competenze acquisite dalla persona e le potenzialità sviluppate nel corso della storia personale e professionale;
- documento di sintesi: redatto dall'esperto counselor, che descrive le circostanze del bilancio, le competenze e le risorse della persona, i suoi punti di forza e di debolezza, le competenze da sviluppare gli elementi base del suo progetto professionale;
- progetto: che descrive gli obiettivi di sviluppo professionale e/o formativo concordati insieme alla persona interessata e definisce mezzi, azioni, fasi di attività che vanno messi in atto per raggiungere gli obiettivi.

L'ambiente digitale per il BdC:

- deve richiedere la partecipazione diretta e attiva del soggetto che ne beneficia e che deve contribuire in prima persona alla gestione di tutte le fasi, anche nel caso dell'applicazione di strumenti di analisi e progettazione di tipo specialistico, non solo ricevendo informazioni e chiarimenti dettagliati su modalità, significato e conseguenze della loro applicazione, ma "assumendo responsabilità" rispetto alla loro strutturazione e applicazione. A livello implementativo ciò implica che il sistema deve offrire a ciascun utente un account personalizzato, con la possibilità di accedere ad un'area riservata eventualmente resa pubblica ad uno o più esperti selezionabili dal panel disponibile. Dotato di un insieme di strumenti di comunicazione sincrona e asincrona per l'interazione diretta con gli operatori, accesso a FAQ e a contenuti informativi;

8. Si tratta di uno strumento di riflessione e di presentazione della propria professionalità, composto da una serie di informazioni relative alla vita formativa/lavorativa della persona e si configura come uno strumento dinamico e flessibile in quanto esso può essere arricchito di volta in volta dalla persona di ogni nuova esperienza. Il portafoglio si articola in diverse sezioni: una che comprende la biografia formativa e professionale della persona e le acquisizioni maturate nel corso dell'esperienza; una che comprende tutte le "attestazioni non ufficiali" ritenute significative dall'individuo (diplomi, certificati, attestati di formazione); una che comprende tutte le attestazioni ufficiali (titoli di studio, attestati di qualifica, certificati di competenze ed altro). Anche questa definizione è tratta dal volume Isfol "Le parole dell'orientamento: un puzzle da comporre" (*op. cit.*).

- nel momento della elaborazione del documento di sintesi, deve rispettare una configurazione attuativa (fasi, calendari, tempi di applicazione, ecc.) omogenea ed articolata in relazione alle situazioni individuali così come sono state determinate dal preesistente contesto di formazione o di lavoro. A livello implementativo ciò implica che l'ambiente web deve delinarsi come una sequenza di step temporalizzati e calendarizzati, la cui fruizione da parte dell'utente segue le regole dettate da un diagramma di processo;
- deve concludersi con la redazione di un sia pur schematico e semplice "progetto" condiviso a livello individuale e, in fase conclusiva, da tutti i soggetti coinvolti nel processo (gli eventuali esperti). A livello implementativo ciò implica che l'utente deve poter visionare non solo i dati raccolti (il portfolio) ma, in forma sintetica per ciascun step di processo, anche i dati aggregati, le informazioni a corredo, gli eventuali commenti e stimoli di riflessione suggeriti dagli esperti interpellati, ecc.;
- deve mirare a rendere intelligibile al soggetto, agli esperti analisti e, in linea generale, a tutti coloro che sono in qualsiasi modo interessati ai relativi progetti, l'obiettivo di empowerment che lo sottende, sia nella più evidente dimensione individuale che in quella collettiva del gruppo di formazione/lavoro/progetto/azione.

Così strutturato l'ambiente digitale consentirebbe di perseguire:

A. Risultati formativi e di sviluppo:

- ricostruzione e valorizzazione delle esperienze di vita e di lavoro;
- formalizzazione delle competenze acquisite e la loro rielaborazione consapevole in termini di spendibilità in altri contesti;
- rafforzamento e sviluppo della identità personale e lavorativa attraverso un processo di attribuzione di significato alla propria esperienza di vita professionale e personale;
- costruzione di un progetto professionale e personale coerente con i valori e le scelte di vita del soggetto e in sintonia con l'ambiente socio-lavorativo di riferimento.

B. Risultati di attivazione del soggetto nel mercato del lavoro:

- sviluppo dell'autonomia e dell'efficacia del soggetto nella gestione a medio e lungo termine del suo percorso lavorativo.

C. Risultati di valorizzazione delle competenze acquisite:

- riconoscimento personale delle competenze acquisite;
- riconoscimento sociale delle competenze acquisite facilitando successivi processi di certificazione.

Risulta naturale che se il destinatario privilegiato (utente della piattaforma) è il giovane inoccupato (in fase di inserimento lavorativo) e/o perso-

ne disoccupate (in fase di reinserimento lavorativo), trattandosi di uno strumento capace di accompagnare il soggetto durante tutto l'arco della vita potrà essere efficacemente utilizzato anche da:

- persone occupate interessate alla riqualificazione, riconversione e/o sviluppo di carriera, o anche interessate ad azioni di lifelong learning;
- persone occupate in mobilità lavorativa e persone con esperienze pregresse di lavoro discontinue;
- persone che lavorano in aziende impegnate in processi di ristrutturazione e riorganizzazione – sempre in accordo con le organizzazioni sindacali – che intendano avvalersi del Bilancio di Competenze come leva per lo sviluppo delle risorse umane;
- persone che lavorano in aziende in crisi che prevedano un adeguamento delle competenze del personale.

Gli esperti counselor (ulteriori utenti della piattaforma) potranno entrare a far parte di un panel di esperti a cui ciascun utente potrà rivolgersi per chiedere prestazioni specialistiche atte a completare un percorso di mappatura autonomamente avviato, e dunque pervenire alla formulazione del *documento di sintesi* e del *portfolio delle competenze*, spendibili in vari contesti.

Il processo di elaborazione del documento di sintesi del BdC

Ponendo il focus dell'attenzione sul processo di elaborazione del documento di sintesi del BdC a cura dell'esperto, emerge una articolazione in tre fasi, ognuna delle quali, pur avendo specifici obiettivi, è necessariamente collegata alle altre secondo una logica di circolarità:

1. *Fase preliminare* (accoglienza e analisi della domanda).
2. *Fase centrale* (esplorazione e ricostruzione delle esperienze).
3. *Fase conclusiva* (definizione del progetto professionale, condivisione e negoziazione del documento di sintesi).

Analizzando i percorsi di BdC in presenza, per le tre suddette fasi è stato possibile definire i requisiti funzionali in ambiente digitale.

1. **Fase preliminare:** centrata sulla presentazione e l'accoglienza alla persona. Attraverso uno o più colloqui, ci si propone di analizzare la natura del problema e dei bisogni del soggetto al fine di rilevare la congruenza tra l'intervento, le attese e i bisogni della persona.

In un ipotetica informatizzazione del processo BdC, tale fase corrisponde al momento in cui il soggetto decide di registrarsi alla piattafor-

ma. La fase di registrazione alla piattaforma rappresenta il primo momento di narrazione. Oltre ai canonici dati anagrafici il sistema infatti guida il soggetto al racconto di sé, dei suoi bisogni, delle sue aspettative. In questo caso si farà ricorso all'implementazione online di uno strumento narrativo poco strutturato, realizzato con un form con campi di testo aperti riferiti a specifiche dimensioni di indagine. Tutto il materiale narrativo raccolto è sottoposto ad analisi testuale mediante trattamento statistico con calcolo delle occorrenze, co-occorrenze e clusterizzazione del corpus, ed analisi manuale, da parte dei consulenti. L'analisi delle co-occorrenze (lemmi per contesti elementari) consente di individuare i fattori che, in modo statisticamente significativo, spiegano la variabilità dei dati del corpus testuale. Ciò al fine di organizzare e aggregare i dati all'interno di dimensioni rappresentabili ed esplorabili, sulla base dei fattori stessi. Sottoponendo il corpus testuale alla Cluster Analysis, inoltre è possibile ricavare ulteriori elementi interpretativi che rafforzano e chiariscono ulteriormente la composizione dei significati riferiti ai temi affrontati ed oggetto di indagine.

2. Fase centrale: È la fase del bilancio vero e proprio, centrata sul recupero, l'esplorazione, la valorizzazione e la rielaborazione in termini di trasferibilità delle competenze acquisite nelle esperienze di vita personali e professionali, allo scopo di costruire un progetto di sviluppo lavorativo e personale, congruente con gli interessi, competenze, valori e scelte di vita del beneficiario e aderente al contesto di riferimento.

In un ambiente digitale, tale fase rappresenta il core della piattaforma perché consente di ricostruire l'identità del soggetto, raccogliere nel tempo la stratificazione dei dati e dunque supportare l'utente nell'attività di rielaborazione autonoma o assistita. È in questa fase che a pieno titolo è pensabile integrare un sistema di e-portfolio.

3. Fase conclusiva: È la fase di progetto e sintesi dedicata alla definizione del progetto di sviluppo e alla verifica della sua fattibilità. A tale scopo normalmente sono previste azioni volte alla ricerca di informazioni e dati sul contesto socio-lavorativo, alla definizione di obiettivi di sviluppo e cambiamento, alla messa a punto di un progetto di lavoro e di vita comprensivo eventualmente di un piano di azione.

In piattaforma, tale fase corrisponde al momento in cui il soggetto consapevolmente richiede il supporto specialistico di uno o più consulenti, che esaminano i dati raccolti, ne discutono con l'utente, anche facendo ricorso all'uso di chat o altro strumento di comunicazione, e assieme rielaborano i dati. Al termine il consulente prepara e consegna al beneficiario l'elaborato finale di sintesi che riassume come si è svolto il bilancio e qua-

li sono i dati raccolti: le motivazioni che hanno dato inizio al percorso, le competenze e le risorse professionali e personali che si sono accumulate nelle diverse esperienze oggetto di recupero e di analisi, gli elementi principali del progetto professionale e/o formativo messo a punto e le relative tappe d'azione per la sua realizzazione.

A livello implementativo il sistema deve consentire la storicizzazione dei dati, l'archiviazione dei prodotti (portfolio competenze, documenti di sintesi) che si stratificheranno nel tempo.

Conclusioni

Il lavori di ricerca sugli ambienti digitali per il bilancio di competenze, condotto in occasione del progetto EDOC@WORK3.0, ha evidenziato i vantaggi di un sistema basato sull'integrazione di strumenti per il portfolio delle esperienze, strumenti riflessivi per l'autovalutazione delle competenze strategiche di empowerment, e strumenti per l'interazione diretta con counselor capaci di accompagnare il soggetto in un percorso di consapevolezza e di sviluppo per la elaborazione/aggiornamento del proprio progetto formativo/professionale in un'ottica di *Life Long Learning*. Perché il sistema possa veramente configurarsi come idoneo strumento formativo utile allo sviluppo dell'autoconsapevolezza del soggetto in ordine alle competenze possedute, alle potenzialità da incrementare, ai punti di debolezza su cui lavorare, in vista della definizione di un progetto che ha un importante valore di orientamento, si condivide l'idea che questo sistema non possa essere completamente ed autonomamente gestito dal soggetto. Perché si possa parlare di piattaforma per il BdC il percorso deve essere accompagnato e sostenuto da un "altro" soggetto, il counselor o l'èquipe di consulenti assieme ai quali sviluppare in un arco di tempo ben definito un percorso di sviluppo. Tale percorso archiviato nel sistema rappresenta la base per successivi momenti di elaborazione nell'ottica della formazione continua. Analizzando infine le diverse soluzioni open source di e-portfolio, si ritiene che la piattaforma Mahara che consiste già nella combinazione di un sistema di e-portfolio e di un social network, possa essere opportunamente integrata con ulteriori strumenti di supporto alla fase preliminare del BdC e alla successiva fase consulenziale per l'elaborazione stratificata del documento di sintesi, e diventare così un'ideale piattaforma per il BdC.

Bibliografia

- Alby-Franca Mora F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci, Roma, p. 80.
- Colazzo S. (2006), *Abbozzo di un'ontologia pedagogica*, in N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Amaltea, Castrignano dei Greci (Lecce), pp. 29-68, p. 54.
- Colazzo S. (2008), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano.
- Cortellazzi S. et al. (2001), *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Francesco G. (a cura di) (2004), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, FrancoAngeli, Milano, p. 42.
- Isfol (Grimaldi A., Rossi A., Montalbano G.) (a cura di) (2006), *Bi.dicomp. Un percorso Isfol di Bilancio di Competenze*, Roma, Isfol (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 16); Isfol (Grimaldi A., Rossi A.) (a cura di) (2007), *Alla ricerca delle mie competenze. Una guida per orientarsi tra servizi e pratiche di bilancio*, Roma, Isfol (Temi&Strumenti. Percorsi; 5).
- Isfol Area Politiche Per L'orientamento (2008), *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*, dattiloscritto non pubblicato.
- Lyle M., Spencer-Signe M. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Manfreda A. (2006), *L'esperto della formazione come counselor per l'occupabilità*, in F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano-Lecce, pp. 155-182.
- Mongelli, A. (2004), *Il futuro della formazione. Un approccio sociologico*, FrancoAngeli, Milano.
- Parlamento Europeo, Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000: conclusioni della presidenza, in www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm [consultato il 2/11/2006].
- Piano d'azione "e-Learning – Pensare all'istruzione di domani". Com (2001), 172, 28/03/2001.
- Provvedimento 'La Buona Scuola' (Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU n. 162 del 15/7/2015).

Terza sezione

**Welfare to work:
pratiche sperimentali per la valorizzazione
e rappresentazione delle competenze**

Career management on the cloud: la gestione della carriera professionale in ambienti digitali

di *Giancarlo Tanucci**, *Valentina Depergola***, *Pia Fontana****,
*Antonella Alba Scaler*****, *Alessandra Fersini*****,
Dominga Camardella°, *Maria Luisa Giancaspro****,
*Amelia Manuti**

Introduzione¹

Negli ultimi anni, il tema del career management ha assunto una connotazione strategica in relazione alle radicali e profonde trasformazioni culturali, sociali, economiche e tecnologiche che hanno ridisegnato il mondo del lavoro e dato un nuovo ruolo al lavoratore che con esso si interfaccia.

Un'economia sempre più turbolenta e la pressione verso una competizione dai confini ormai globali hanno riconfigurato gli assetti organizzativi ed i modelli di management del capitale umano imponendo un ripensamento dei tradizionali approcci al tema della carriera e della competenza e conseguentemente attribuendo al soggetto coinvolto in tali trasformazioni un ruolo sempre più attivo e partecipe. In questo quadro, l'evoluzione delle tecnologie, la loro massiccia diffusione nei contesti organizzativi a supporto di specifiche esigenze produttive e gestionali e l'uso strumentale che di essa fanno i lavoratori al fine di gestire in maniera autonoma e strategica la propria carriera "senza confini" ha aggiunto elementi di complessità ulteriore all'analisi di tale transizione.

L'evoluzione ed i cambiamenti subiti dai contesti lavorativi nel corso degli anni, infatti, hanno parallelamente implicato trasformazioni sostanziali dal punto di vista del lavoratore e dell'organizzazione (Sarchielli, Depolo, 2010). Dal punto di vista del lavoratore, le mutazioni dei compiti di lavoro

* *Docente di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni*. Università di Bari Aldo Moro.

** *Docente a contratto*. Università di Bari Aldo Moro.

*** *Dottore di ricerca in psicologia del lavoro e delle organizzazioni e consulente HR*.

**** *Consulente HR*.

° *Dottoranda di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni* – Università di Bari Aldo Moro.

1. Questo paragrafo è stato scritto da Giancarlo Tanucci e Valentina Depergola.

ro, degli assetti organizzativi e delle richieste del mercato del lavoro hanno di fatto imposto una riorganizzazione delle proprie risorse non più esclusivamente fisiche ma sempre più cognitive ed affettive, orientate a gestire la complessità del mercato e l'incertezza e di variabilità del lavoro (Sarchielli, 2012). Dal punto di vista dell'organizzazione, la spinta alla competizione ha imposto la richiesta di profili professionali richiesti non più esclusivamente centrati sull'expertise tecnico-professionale ma anche e soprattutto sulla capacità di valorizzare le proprie competenze, ovvero sulle dimensioni trasversali, soft, intangibili della competenza (Fraccaroli, 2005; Claes, Heymans, 2008).

Ne consegue che lo scenario attuale pone l'enfasi sul ruolo predominante dei "lavoratori della conoscenza" rispetto ai "lavoratori proletari" e "cognitari" del passato (Marazzi, 2005). Similmente, la struttura d'impresa si è trasformata da labour intensive a knowledge intensive. In definitiva, appare evidente come i cambiamenti nei contenuti dell'attività lavorativa, nelle richieste da parte delle organizzazioni, nella definizione e gestione delle carriere lavorative e, al contempo, l'introduzione della tecnologia stiano prefigurando un mercato del lavoro sempre più dai confini "non definiti" ed in continua evoluzione.

In quest'ottica, il contributo esplora, quindi, le determinati significative che possono dare ragione e caratterizzare lo scenario attuale della gestione della carriera alla luce dei cambiamenti del mercato del lavoro, delle organizzazioni, della gestione delle risorse umane e delle strategie di gestione della carriera dei "nuovi lavoratori" in un contesto fortemente orientato alla digitalizzazione dei processi.

Assetti organizzativi: prospettive storiche e nuovi scenari per la funzione Risorse Umane²

I continui cambiamenti del tessuto economico e sociale e conseguentemente le evoluzioni del mercato del lavoro, nel corso degli anni, hanno cambiato il volto delle organizzazioni, sottoponendole a un processo di modificazione della struttura, della cultura e della filosofia aziendale. La rivoluzione industriale ha messo ben presto in crisi il modello economico ed organizzativo, tipico della produzione manuale. L'avvento della produzione meccanica e, per l'appunto, "organizzata" ha da subito portato all'affermazione di un sistema produttivo, precursore del moderno sistema d'impresa. L'evoluzione del sistema organizzativo nel tempo ha visto il passaggio dal

2. Questo paragrafo è stato scritto da Amelia Manuti e Maria Luisa Giancaspro.

modello scientifico che si propone di aumentare l'efficienza economica al modello funzionale che punta, invece, sulla razionalizzazione delle risorse, fino ad arrivare al modello sistemico orientato a valorizzare il rapporto dell'organizzazione con il suo contesto esterno di riferimento.

L'elaborazione del **modello scientifico**, cui si è accennato precedentemente, è il risultato naturale di un'evoluzione storica e culturale guidata dal progresso produttivo e dalla graduale complessificazione dei processi di una organizzazione definita come sistema razionale, inteso, in senso tecnico e funzionale, al raggiungimento degli obiettivi. Gli obiettivi aziendali, infatti, determinano i criteri di disegno della struttura, specificando il ruolo delle persone coinvolte nel processo e ponendo l'enfasi sulla formalizzazione della struttura stessa. Il modello del management scientifico – **taylorismo** – si fonda sul principio della *one best way*, ovvero sull'assunzione secondo cui esiste sempre e comunque un metodo unico e migliore per risolvere i problemi o compiere azioni di qualsiasi genere (Taylor, 1911). I principali obiettivi interconnessi a questo modello organizzativo si riferiscono all'aumento della produzione e del rendimento dei lavoratori attraverso una riorganizzazione funzionale di procedure, tempi e metodi di lavoro ed un accentramento ed una razionalizzazione delle linee di autorità all'interno dell'impresa. In una organizzazione così intesa, la gestione delle risorse umane, non ancora funzione organizzativa, si occupa di studiare scientificamente i migliori metodi di lavoro in rapporto alle caratteristiche dei lavoratori e delle macchine, di selezionare e addestrare in modo scientifico la manodopera, di instaurare di un clima cordiale e collaborativo tra dirigenza e lavoratori e di assicurare una uniforme distribuzione delle responsabilità e del lavoro tra amministrazione e manodopera.

Su questa scia, altri autori supportano una visione razionalistica dell'organizzazione. Fayol (1949) sostiene l'utilità della formalizzazione nel contesto lavorativo, enfatizzando l'importanza delle funzioni direttive, dei principi amministrativi che supportano la razionalizzazione delle dinamiche dell'organizzazione per raggiungere la coordinazione e la specializzazione delle attività stesse; in particolare il riferimento è alle funzioni di pianificazione, comando e controllo. La gestione delle risorse umane qui si limita alla responsabilità nella gestione delle diverse mansioni tra loro, in modo da completarsi reciprocamente in maniera tendenzialmente perfetta, tenute insieme dalla cosiddetta "catena scalare del comando" basata sul principio "un uomo, un capo". Quindi, le strutture gerarchiche svolgono la funzione di punti di resistenza e coordinano le attività, limitando le iniziative in certe direzioni ed incoraggiandole in altre.

A differenza di Taylor e Fayol, Weber (1965) descrive le caratteristiche tipiche delle organizzazioni burocratiche individuando precise correlazioni tra la meccanicizzazione dell'industria e la proliferazione delle forme di

organizzazione burocratica che routinizza i processi amministrativi nello stesso modo in cui la macchina routinizza la produzione. Weber evidenzia come questa concezione routinizzata del lavoro innesca anche delle pericolose dinamiche sociali e soprattutto implica dei rischi politici, in quanto di fatto ostacola la realizzazione di forme democratiche di organizzazione.

In consonanza con le assunzioni di Weber, Simon (1980), propone una riflessione che adotta un'ottica psico-sociale più che strutturale affermando che le organizzazioni non potranno mai essere perfettamente razionali, dal momento che i loro membri sono dotati di capacità limitate nel trattare le informazioni. Le organizzazioni in quanto macchine che, da un lato, semplificano le decisioni, dall'altro, sostengono le azioni dell'individuo svolgono ruolo fondamentale nella gestione delle risorse umane: servono a sostenere le azioni dell'individuo aiutandolo a prendere decisioni, a suddividere compiti e responsabilità e fornendo, al contempo, le risorse necessarie così da permettere una crescita individuale in termini di razionalità che altrimenti non sarebbe possibile.

Parallelamente al filone classico, che parte da un'utopia tecnocratica per arrivare a una critica dei sistemi razionali e ad una valorizzazione della componente umana delle organizzazioni, sin a partire dagli anni '20, si sviluppa una serie di studi sulla fatica e sulla monotonia connessi al lavoro routinario dell'industria che porta alla elaborazione di una nuova prospettiva nella collocazione dell'individuo nel contesto organizzativo; si tratta dell'approccio delle **Relazioni Umane**, che prende le mosse dalle ricerche di Elton Mayo, negli anni 1927-1932, presso gli stabilimenti della Western Electric. In sintesi gli snodi principali di questo approccio riguardano: 1) rilevanza del "fattore umano", 2) primato dei fattori informali nell'organizzazione produttiva, 3) anomia della società industriale e ruolo dell'azienda come istituzione reintegratrice. Gli studi condotti evidenziano la centralità della dimensione umana e relazionale implicita nell'esperienza lavorativa e nell'appartenenza organizzativa come fattori rilevanti ai fini produttivi. Ne deriva un ripensamento dell'organizzazione interna delle risorse e della manodopera in funzione di bisogni non più esclusivamente estrinseci come sosteneva Taylor ma anche e soprattutto intrinseci e sociali. Negli anni successivi questo filone teorico è sostenuto dai lavori di Barnard (1938) sull'azienda come sistema cooperativo e sulla gestione degli incentivi non materiali, di Maslow (1954) sui bisogni umani, di Argyris (1957) sul conflitto individuo/organizzazione, di Herzberg (1959) sulla motivazione, e di Likert (1967) sulla leadership, ancora oggi utili punti di riferimento nella progettazione organizzativa e nella gestione delle risorse umane. In questa direzione, si colloca il contributo di Selznick (1974) che evidenzia come l'organizzazione formale sia incapace di dominare e controllare le strutture informali del comportamento organizzativo.

A partire da queste considerazioni si sviluppano più di recente filoni di ricerca che interpretano l'organizzazione come un **sistema aperto** (Bertalanffy, 1951; Lawrence, Losch, 1967). L'organizzazione è un sistema finalistico ed aperto in quanto riceve continui *input* dall'esterno, li rielabora e li trasforma in *output* che influenzano l'ambiente e retroagiscono sui successivi *input*. Le relazioni, le strutture e le interdipendenze non sono attribuite, ma caratteristiche tipiche dell'organizzazione. Il fattore umano diventa fondamentale in quanto parte dell'"organismo" in quanto gli individui fanno parte di gruppi, inseriti in reparti, uffici, ecc.

A partire dalle profonde trasformazioni strutturali del mondo del lavoro registrate negli ultimi anni, le risorse umane non vengono più considerate esclusivamente un costo, ma rappresentano un investimento per il futuro benessere dell'organizzazione e meritano un'attenzione che va ben oltre la comprensibile preoccupazione per il budget aziendale. La sfida attuale della gestione delle risorse umane risiede nel possedere la capacità di governare una mole e una complessità di variabili, processi e relazioni organizzative.

In questo scenario, gli imperativi che si pongono alle aziende sono: a) attrarre, motivare e, soprattutto, non perdere le risorse migliori, b) allineare gli obiettivi dei singoli dipendenti alla strategia aziendale, c) dimostrare che le soluzioni perseguite dalle risorse umane possono giovare ai risultati operativi dell'azienda.

I cambiamenti della funzione manageriale³

La funzione del manager ha avuto una grande evoluzione nel corso del tempo, in concomitanza con i processi di cambiamento che hanno interessato le organizzazioni. L'approccio tradizionale, chiaramente di matrice tayloristica, prevedeva una gestione incentrata sulle funzioni (corrispondente all'organigramma) e sul presidio chiaro e ben definito dei loro confini operativi nella gestione. Tale funzione era focalizzata esclusivamente sui costi e sulle efficienze, dando corpo alla cosiddetta gestione per centri di costo (con il problema dei costi indiretti e generali "ribaltati").

In tempi più recenti, la funzione ha assunto un orientamento maggiormente orientato alla logica degli obiettivi secondo una prospettiva di corresponsabilità interfunzionale (quando la struttura è ancora per funzioni), o quella di Processo di Business (quando l'azienda è divisionalizzata o segmentata in Business Unit) che fanno riferimento presidi ed obiettivi di per-

3. Questo paragrafo è stato scritto da Maria Luisa Giancaspro e Amelia Manuti.

formance sui processi primari attraverso la gestione di indicatori di prestazione “di processo” (indicatori di Qualità, costo e tempo del processo).

La tendenza attuale, sposta l’attenzione verso l’ottica, della responsabilità imprenditoriale globale, cercando di impostare sistemi di gestione coerenti con le logiche della gestione imprenditoriale, caratterizzata dalla presenza di una vision e di una mission e di capacità di individuazione e di gestione di priorità.

Il paradigma organizzativo proprio dall’industria manifatturiera di serie, di impronta fordista, definiva le strutture organizzative complesse, a più livelli di responsabilità, con tendenziale accentramento verticale del potere. Il ruolo del manager si identificava con l’esercizio del potere gerarchico di coordinamento e di indirizzo generando una sostanziale identificazione e sovrapposizione dapprima del manager con il “proprietario” e poi del manager con il “dirigente”.

Con l’affermarsi di strutture organizzative ad elevato numero di dipendenti impegnati nei processi esecutivi di base e, quindi, con la conseguente necessità di strutture di coordinamento e di controllo a più livelli, si è profilata la necessità di mettere ordine e distinguere i ruoli di potere. Le funzioni manageriali cominciano a distinguersi anche nella formalizzazione dei ruoli: l’imprenditore ed il professionista “tecnico”. L’imprenditore riassume in sé funzioni simili a quelle del dirigente, ma ne esercita anche altre e, soprattutto, opera su una diversa base di legittimazione collegata all’assunzione di rischio, mentre le funzioni manageriali attengono alla gestione delle competenze per il conseguimento di obiettivi. Allo stesso modo, al professionista “tecnico”, si chiedono contributi determinanti nella definizione di soluzioni operative e, alle volte, anche l’assunzione della responsabilità di attuazione della soluzione stessa e del relativo risultato finale. Sono ruoli che sempre più spesso vengono assegnati a figure esperte, unici veri conoscitori dei metodi e delle prassi organizzative; essi si affermano come punti di riferimento per gli altri operai, più giovani e meno esperti, detenendo un’autorità definita dallo stesso Weber come una sorta di potere legittimato dalle sue diverse forme – carismatica, tradizionale, legale-razionale – consente all’organizzazione di essere sempre coordinata e funzionale. Il “superiore” è degno dell’attribuzione di potere e di rispetto perché ricopre una carica sancita dalla legge dell’organizzazione.

Tuttavia, con il crescere delle turbolenze dell’ambiente economico i modelli organizzativi classici sono stati affiancati e spesso pienamente sostituiti da modelli organizzativi flessibili, corti, spesso reticolari, tesi a individuare e tutelare i ruoli e le risorse a più alto contenuto professionale e, quindi, dotati di maggiore creatività e discrezionalità operativa espressa accentuando l’importanza delle “capacità” di relazione, motivazione, comunicazione, integrazione e guida (le social skills). Questo diverso posiziona-

mento ha visto l'affermazione del ruolo del quadro – middle manager- che, accanto alle conoscenze tecnico-pratiche sui meccanismi di funzionamento aziendali e di esecuzione dei compiti, esprime una solida competenza di carattere gestionale. Il middle management ha oggi responsabilità e autorità su parti dell'azienda (unità organizzative), risponde al top management e occupa posizioni intermedie tra la dirigenza e il livello operativo, rappresentando l'ossatura, il tessuto connettivo, l'asse portante del funzionamento aziendale.

Lo scenario che si è profilato negli ultimi anni, dunque, ha imposto la necessità di una valutazione dello sviluppo delle capacità e delle competenze sopra riportate, coinvolgendo così la funzione risorse umane e, in definitiva, portando a riconsiderare tutta una serie di concezioni e di convenzioni relative alla figura del manager d'impresa. Nelle imprese, si va sempre più alla ricerca di profili professionalmente in grado di coniugare una forte competenza specialistica e tecnica con un set consistente di abilità sociali, quali ad esempio: negoziare, comunicare, integrare, ordinare, sintetizzare (“unire intelligenza sociale e spessore specialistico”).

La complementarità tra manager e leader tende, dunque, a rappresentare uno dei punti cardine per assicurare all'impresa un corretto funzionamento. John Kotter (1990) ha espresso in modo estremamente chiaro la differenza tra management e leadership riferendolo in particolare al processo di gestione del cambiamento, per cui la funzione di management è focalizzata sul controllo del sistema mentre quella di leadership riguarda la gestione delle trasformazioni innescate. In sintesi, Kotter, polarizza la differenza tra gestire e guidare, tra leadership e management; si può ritenere che il compito del manager sia quello di mantenere in efficienza un sistema complesso, mentre compito del leader sia quello di prefigurare il futuro dell'organizzazione.

Il leader, in altri termini, ha come focus le persone, il team con il quale deve riuscire a interagire nel modo migliore, adottando la strategia comunicativa più efficace, mostrandosi empatico, degno di fiducia e di stima. Deve diventare il punto di riferimento non solo lavorativo, ma anche personale per il suo gruppo, di modo da poter essere considerato una vera e propria guida in grado di trascinare tutti verso il successo.

Il management assume, invece, una posizione “formale”, conferita a una persona dall'organizzazione di cui fa parte ed ha lo scopo di gestire nel miglior modo possibile il progetto d'impresa affinché tutto prosegua senza intoppi, in modo ordinato e fruttuoso.

La capacità di leadership, pertanto, risulta una delle componenti fondamentali per assicurare al manager un buon esercizio delle sue funzioni (Bass, Avolio, Jung, Berson, 2003). I più recenti studi sulla leadership parlano, in particolare, di leadership trasformativa che si poggia su quattro fattori o dimensioni così declinati:

- *influenza idealizzata*. Questi leader si pongono come forti modelli di ruolo, sono influenti, rispettati, ammirati, hanno standard elevati di condotta morale ed etica ed antepongono i bisogni degli altri ai propri; generano orgoglio, lealtà, fiducia, fede, rispetto, ispirazione, sono coerenti con i propri valori, principi e credenze;
- *motivazione ispirazionale*. Il leader trasformatore motiva i propri collaboratori, li coinvolge nell'immaginare situazioni future attraenti, genera spirito di gruppo, comunica chiaramente le proprie aspettative e rende il lavoro significativo; rafforza la coesione del gruppo e propone ai seguaci significati e sfide stimolanti, dimostra ottimismo ed entusiasmo ed usa simboli ed argomenti fortemente emozionali;
- *stimolazione intellettuale*. Il leader trasformatore promuove intellettualmente i propri collaboratori, li spinge ad essere creativi, innovativi, non esprime critiche in pubblico e li incoraggia ad andare oltre le abitudini e le routine consolidate; incrementa nei seguaci l'interesse e la consapevolezza dei problemi e, allo stesso tempo, sviluppano la propensione e la capacità di pensare ai problemi in maniera innovativa (Bass, 1985);
- *considerazione individualizzata*. Quando un leader considera individualmente i propri seguaci, è attento ai loro bisogni di crescita e successo, calibra il proprio comportamento alle loro caratteristiche, pratica l'ascolto attivo nei loro confronti ed incoraggia la comunicazione a due vie; favorisce il miglioramento dei collaboratori in termini di crescita e di sviluppo delle potenzialità, utilizza lo strumento della delega per promuovere l'apprendimento (Speltini, Palmonari, 1998), è interessato al loro benessere e alla loro soddisfazione lavorativa (Barling, Kelloway, Laughlin, 2002), fornisce supporto, incoraggiamento ed insegnamenti (Kark, Shamir, Chen, 2003).

Gli studi sul management e sulle figure strategiche di riferimento all'interno del tessuto organizzativo risultano rilevanti in quanto si pongono l'obiettivo quello di aiutare, chi guida le aziende, a soddisfare contemporaneamente i bisogni dell'uomo e l'efficienza lavorativa, in uno scenario che vede repentini mutamenti delle condizioni economiche e sociali e che pone le aziende a dura prova, pressate dall'innovazione tecnologica continua e dall'allargamento dei mercati.

4. Il capitale umano, sociale e psicologico⁴

Ai cambiamenti del mercato del lavoro e degli assetti organizzativi si associa anche una sensibile riformulazione del ruolo che il “lavoratore” assume nel contesto organizzativo. Se agli inizi del '900, nella visione tayloristica già descritta, il lavoratore era declinato come “l'uomo giusto al posto giusto”, nella logica organizzativa del “one best way”, le trasformazioni registrate nel corso del secolo a seguire lasciano spazio ad una rappresentazione complessiva del lavoratore che fa perno sul “fattore umano”, sui bisogni, sulle risorse e potenzialità di cui l'individuo è portatore.

In questa direzione, le “risorse umane” assumono la dimensione di fattore competitivo nell'economia globale, come già rimarcato; il valore di un'organizzazione è dato da una componente intangibile definita “capitale intellettuale”, inteso come creatività, produttività e livello di servizio espressi nella prestazione lavorativa dei dipendenti (Noe *et al.*, 2006). Il riconoscimento del potenziale di ciascun lavoratore, inteso come “risorsa”, ha spinto sempre più ad investire nel “valore” di cui è dotato, in quanto portatore di un bagaglio personale di saperi – il “capitale intellettuale” –, comprensivo di (Sarchielli, 2012):

- **capacità**, intesa come ciò che un individuo è in grado di fare nel contesto di lavoro (“*come fare*” qualcosa – *skill*), processi psicologici attivati dalla condotta osservata come *abilità* (cognitive, sensoriali, fisiche, ecc.);
- **caratteristiche di personalità, atteggiamenti, rappresentazioni del lavoro, committment, processi di scelta di carriera**, ecc., insieme di componenti personali che declinano e caratterizzano il sistema di capacità (*need for affiliation, need for achievement, locus of control, self-monitoring, self-efficacy, ecc.*);
- **caratteristiche socio-culturali**, come la formazione scolastica, professionale o l'esperienza maturata in ambito lavorativo;
- **competenze**, relative alla combinazione di conoscenze, skill, abilità, motivazioni, rappresentazioni, credenze, valori, ecc.; si associano ad uno specifico contesto o area di lavoro e, quindi, si collocano ad un livello più generale, legato alla “mentalità” degli individui, ai processi cognitivi e psico-sociali implicati, alle potenzialità ancora inespresse, alle strategie di azione differenziate.

I costrutti di **capitale umano** e, più recentemente, di capitale sociale sono stati ampiamente esplorati nella ricerca applicata e nella pratica di management. Il capitale umano comprende il “Knowing how”, le competenze

4. Questo paragrafo è stato scritto da Dominga Camardella.

del “sapere come”, secondo la definizione di DeFillippi, Arthur (1994). Tali competenze si riferiscono a conoscenze legate alla carriera e a capacità costruite attraverso l’apprendimento occupazionale e le attività di sviluppo professionale. I manager più illuminati riconoscono l’importanza non solo dei beni tangibili, dei dati e delle risorse fisiche, ma anche di questo intangibile capitale umano – dove “human” si riferisce alle persone che lavorano a tutti i livelli dell’organizzazione e “capital” alle risorse ritirate dal consumo e che sono state investite per guadagni futuri.

Il **capitale sociale**, invece, riflette gli aspetti interpersonali di employability, includendo le competenze del “conoscere chi”, secondo la prospettiva di DeFillippi, Artur (1994) e che si riferisce ai network formali ed informali relativi alla carriera. In generale, ad esempio, individui con un alto capitale umano e sociale dimostrano di ottenere più successo nel ritrovare impiego dopo la perdita del lavoro (Gowan, Lepak, 2007). Adler e Seok-Woo (2002) trovano che il capitale sociale abbia un impatto positivo sia per la gestione delle risorse umane, sia per il successo di carriera, mentre dal punto di vista organizzativo ha un impatto positivo sullo scambio di risorse tra unità, sull’imprenditorialità, sulle relazioni con i fornitori, sulla produzione di network e sull’apprendimento tra aziende.

Un punto di vista più attuale e comprensivo fa riferimento alla nozione di “**capitale psicologico positivo**”. Le teorie di Martin Seligman (2002) sulla psicologia positiva, che propongono una diversa prospettiva nella valutazione di ciò che è sbagliato e disfunzionale per le persone, rispetto a ciò che è giusto e buono per loro, evidenziano come le persone impegnate in una attività (*assorbite in un flusso*) stiano investendo e costruendo capitale psicologico per il futuro.

In questa prospettiva, il capitale psicologico va al di là del capitale umano e sociale e valorizza quattro dimensioni psicologiche positive (Luthans *et al.*, 2004):

- **fiducia**, convinzione circa le proprie capacità di mobilitare motivazione, risorse cognitive e corsi d’azione per realizzare con successo un compito specifico;
- **speranza**, stato motivazionale positivo basato su un senso interattivo scaturito dal **da** successo;
- **ottimismo**, dimensione cruciale di uno stile esplicativo di eventi buoni e cattivi, caratterizzato da permanenza e pervasività;
- **resilienza**, capacità di riprendersi dalle avversità e di adattarsi al cambiamento.

Applicate nel luogo di lavoro, queste capacità possono essere indispensabili in termini di allineamento degli obiettivi personali e organizzativi ed

adattamento al lavoro. In generale, una maggiore consapevolezza relativa al possesso di queste “risorse”, esprime tutta la forza dell’importanza del fattore umano che può essere meglio riconosciuto e utilizzato per rispondere alle enormi sfide affrontate dalle organizzazioni, ma anche dai singoli individui che progettano la propria carriera.

La carriera lavorativa: evoluzione e nuovi modelli di career management⁵

Una nuova visione del lavoratore, inteso come risorsa e capitale umano, al centro di uno scenario dai confini completamente mutati, impone di conseguenza un ripensamento del concetto stesso di carriera, non più percorso lineare e gerarchicamente determinato (Super, 1980) ma esperienza frammentata e multiforme (Baruch, 2006; Tanucci, Manuti, 2007; Gelmini, Sacconi, 2008).

In tale scenario, i lavoratori necessitano un adattamento ai cambiamenti per sopravvivere in un ambiente dinamico e instabile, puntando sulle caratteristiche personali e sulle proprie competenze (Kinicki, 2008) e valorizzando componenti quali dinamismo, propensione alla mobilità organizzativa, adattabilità, ecc. proattività e quant’altro utile a motivare gli individui a gestire la propria carriera in modo autonomo e secondo valori personali e professionali (Sullivan, 1999). I lavoratori percepiscono il bisogno di mobilità e acquisizione di nuove competenze per realizzare le proprie aspirazioni e i propri progetti di carriera (Hall, 2004).

Su questo tema la letteratura scientifica ha aperto un vivace dibattito tutt’ora in fieri che mette in discussione non solo il concetto di carriera ma anche e soprattutto le funzioni e i processi di *Career counseling* e *Career development*.

Tra i principali approcci tradizionali si possono segnalare:

- *la prospettiva psicometrica e il modello disposizionale di Holland (1973)*, riconducibili ai “tratti psicologici” stabili della persona rilevanti per effettuare possibili previsioni sulle scelte professionali (Sarchielli, 2012). Tale modello rimanda alle differenze individuali la responsabilità del comportamento di scelta di una professione, il suo mantenimento e la definizione del proprio sviluppo di carriera (Fracaroli, 2005).

5. Questo paragrafo è stato scritto da Antonella Alba Scalera e Alessandra Fersini.

- *la prospettiva evolutiva e gli “Stadi di Carriera” di Super (1957)*, definiscono il modello “Life Span – Life Space” per cui la carriera si sviluppa attraverso un processo di scelte professionali e di costruzione del concetto di Sé che interessano tutto l’arco di vita e investono i differenti ambiti lavorativi ed extra-lavorativi (Argentero *et al.*, 2010).

Super (1949, 1957, 1980) sviluppa il concetto di Sé professionale in sintonia con la Carriera, intesa come successioni di eventi prevedibili nel corso dei diversi stadi di sviluppo individuale (Cohen, 1999); un ruolo centrale è assunto dalla nozione di *Self Concept* e dei suoi cambiamenti come conseguenza delle varie esperienze, soprattutto quelle lavorative (Hall *et al.*, 1997). Un adeguato incontro tra Self concept e scelte occupazionali porterebbe l’individuo alla maturazione della propria Identità vocazionale (Argentero *et al.*, 2010) secondo una successione coerente di stadi e tappe correlate al succedersi dei *Ruoli sociali* lungo tutto il corso della vita (bambino/studente/uomo o donna nel tempo libero/ lavoratore/cittadino/ padre o madre).

- *lo sviluppo in età adulta: il “Ciclo di Vita” di Levinson (1978)*, che definisce la carriera un “processo di alternanza tra periodi di stabilità, in cui l’individuo persegue obiettivi e valori, e periodi di transizione e re-appraisal, in cui l’individuo rimette in discussione obiettivi, valori, motivazioni e concezioni del passato” (Sullivan, 1999, p. 459). I periodi di “stabilità” permetterebbero all’individuo di concentrarsi su una serie di attività extra-lavorative funzionali allo sviluppo di competenze e abilità, funzionali per i successivi periodi di “transizione” (Levinson, 1978).

La globalizzazione, l’introduzione di nuove tecnologie, le nuove forme contrattualistiche e l’instabilità del mercato del lavoro, ecc. impongono agli attori del “sistema lavoro” un continuo aggiornamento e rinnovamento delle proprie competenze al fine di rispondere proattivamente a tali cambiamenti.

Per gli individui, uno dei cambiamenti di prospettiva radicale riguarda l’approccio alla carriera: lo sviluppo verticale all’interno di un’unica organizzazione non è più fonte di motivazione e sfida, anzi diventa una forma di controllo invasivo sullo sviluppo di carriera individuale (Collin, Patton, 2009). La carriera, quindi, nell’era della globalizzazione e della flessibilità è contraddistinta da passaggi tra contesti organizzativi diversi o da sequenze di posizioni lavorative differenziate in un unico contesto organizzativo delineando, così nuovi profili di carriera, considerata come un percorso non lineare, fatto di esperienze diverse in diversi contesti lavorativi in cui si entra, si esce e si ritorna (Sarchielli, Toderi, 2013).

Il confronto tra vecchi e nuovi modelli di carriera suggerisce come in passato il concetto di carriera fosse collocato all'interno di un unico contesto organizzativo e fosse ancorato alla *struttura gerarchica*, alla *linearità*, alla *rigidità*, alla *prevedibilità*; in opposizione, l'attuale concezione considera la *dinamicità*, la *fluidità*, l'*imprevedibilità*, la *vulnerabilità*, la *multi-direzionalità*, ecc. (Baruch, 2004b, 2006). Il cambiamento del lavoro e dei percorsi di carriera ha focalizzato l'attenzione degli individui sui processi di *Self Career development* e *Self Career Management* (Arthur, Rousseau, 1996) determinando una maggiore responsabilizzazione rispetto al proprio *progetto professionale e personale* (Hall, 1986) in termini di maggiori livelli di responsabilità, autonomia decisionale, auto-apprendimento e indipendenza (Baruch, 2006).

Il cambio di paradigma ha fatto emergere nuove e più puntuali concettualizzazioni associate ai processi di *employability* (Fugate et al., 2004) e di *lifelong learning*; crescente mobilità, frammentarietà dei percorsi professionali in un contesto socio-organizzativo caratterizzato da instabilità e dai confini labili (Kuijpers, Scheerens, 2006). I lavoratori sono chiamati a sostenere livelli più elevati di specializzazione per esibire profili professionali sempre più "*multi-task*", che richiedono di far fronte a più compiti e mansioni e che implicano lo sviluppo di competenze non specialistiche e gradi di responsabilità e discrezionalità organizzativa elevati (Fraccaroli, 2005).

L'elemento saliente, in termini di approccio di studio, è il passaggio da modelli di *carriera esterna o oggettiva* a modelli di *carriera interna o soggettiva* per i quali la carriera è un processo/prodotto di costruzione personale, di auto-riflessione e di percezione individuale delle opportunità lavorative disponibili nel contesto (Hall, 1986). Da ciò scaturisce la necessità di modellare il proprio "*Know-how*", di sviluppare competenze di "*Self-direction*" e di "*Learning-ability*" per muoversi senza ostacoli nel mercato del lavoro attuale, riuscendo a gestire i confini organizzativi ed occupazionali attuali (Hall, Mirvis, 1996) e ad incrementare il proprio livello di occupabilità (De Filippi, Arthur, 2006).

Le transizioni tra confini organizzativi ed occupazionali, perciò, influiscono sullo sviluppo professionale portando alla definizione di nuove concezioni di carriera maggiormente appropriate al cambiamento attuale, quali sono i modelli di *Boundaryless Career* e *Protean Career* (Hall, 1976, 2002, 2004; Cortini, Tanucci, Morin, 2010).

I nuovi modelli di carriera, quali le carriere senza confini e versatili, le carriere auto-gestite o, ancora, i percorsi professionali frammentati e multi-formi suggeriscono, quindi, nuovi modelli di gestione e sviluppo della carriera sia dal punto di vista individuale che organizzativo.

A livello organizzativo cambiano i sistemi di avanzamento e sviluppo professionale; nuovi orientamenti e declinazioni acquistano gli interventi

di formazione, di partecipazione ad attività extra-lavorative che permettono l'acquisizione di competenze trasversali spendibili a livello lavorativo. A livello individuale, per contro, emerge come fondamentale la gestione dei processi di *self-career development management* intesi come azione di ricerca e creazione di opportunità professionali attraverso l'uso ottimale delle proprie abilità e sviluppo di nuove competenze personali e professionali (Van der Heijde, Van der Heijden, 2006).

Il capitale umano disponibile: le nuove competenze⁶

La “rivisitazione” del concetto di carriera e conseguentemente la riflessione attorno alle competenze per il career management conducono verso la necessità di riflettere sul costruito di professionalità e dunque di expertise come si diceva in precedenza.

Invero, per svolgere al meglio una determinata attività è necessario possedere un bagaglio di conoscenze diversificate e trasversali talvolta non comprese nel sapere teorico appreso durante gli studi. Le trasformazioni subite dal mercato del lavoro hanno visto il passaggio da una concezione della professionalità definita da confini netti e chiari a quello che è stato definito neo-professionalismo (Bosio, 2004), caratterizzato da professionalità più ampie che esulano dal semplice sapere teorico-pratico e necessitano di una flessibilità sia nelle competenze che nelle conoscenze. Ai nuovi professionisti è richiesta la capacità di sapersi destreggiare efficacemente in contesti flessibili e multiformi, spesso caratterizzati dal confronto, dalla competizione, e dalla cooperazione di professionalità molto differenti fra loro che devono trovare il modo non solo di coesistere ma anche di collaborare.

Nell'attuale contesto lavorativo, le professioni sono caratterizzate da una commistione di saperi, provenienti da diversi settori disciplinari, dove quello che definisce la professionalità non è il solo sapere ma il saper fare, ossia il saper applicare le competenze possedute ad una realtà lavorativa contingente (Sarchielli, 2012).

La complessità dello scenario lavorativo attuale ha portato ad un sostanziale cambiamento della concezione della professionalità e del relativo sistema di competenze. A partire dalla seconda guerra mondiale la crescente importanza del lavoro knowledge-based, in particolare nelle economie occidentali, ha portato all'emergere di una nuova classe di lavoratori: i lavoratori della conoscenza – knowledge-based workers – (Brinkley, Fauth, Mahdon, Theodoropoulou, 2009). Per i knowledge workers la conoscenza è

6. Questo paragrafo è stato scritto da Pia Fontana.

la materia prima, mentre la nuova conoscenza è il loro prodotto (Davenport, 2005). In altre parole, il loro lavoro non consiste nella mera applicazione di conoscenze pre-acquisite, bensì nella continua acquisizione, revisione e applicazione delle stesse; un knowledge worker non smette mai d'imparare tanto che la capacità di apprendere costantemente è diventata parte integrante del loro lavoro (Fontana, Milligan, Littlejohn, Margaryan, 2014).

Davenport (2005) descrive il knowledge worker come un lavoratore con un alto livello di expertise, istruzione o esperienza, evidenziando come lo scopo primario del suo lavoro comprende la creazione, distribuzione o applicazione della conoscenza. Il luogo di lavoro, nelle organizzazioni knowledge intensive, è considerato un contesto in cui l'apprendimento autonomo ed efficace è parte integrante del lavoro quotidiano (Harteis, Billett, 2011). Al lavoratore, quindi, non si chiede solamente di portare nell'azienda le proprie conoscenze e competenze, ma di curarle, mantenerle e svilupparle, pena la veloce obsolescenza in un mercato del lavoro in continuo cambiamento.

In questo scenario, una connotazione specifica riveste il concetto di competenza che assume una caratterizzazione multiforme e sfaccettata in grado di interpretare il valore distintivo dell'individuo nell'organizzazione.

La letteratura internazionale ha sancito il passaggio da un concetto di competenza come dimensione puntuale e stabile nel tempo ad una visione di competenza flessibile ed in continua evoluzione. In particolare, la questione si è focalizzata su chi sia il "possessore" delle competenze se l'individuo o il gruppo. In letteratura sono presenti due concezioni contrapposte: le competenze come disposizioni stabili dell'individuo e le competenze come risorse sociali, distribuite e situate, in quanto condivise non solo fra le persone ma anche negli artefatti e negli strumenti con cui specifiche comunità sociali e culturali realizzano le loro pratiche. In questo caso acquisiscono rilevanza le pratiche organizzative e la formazione aziendale nelle quali far emergere, crescere e circolare tali competenze (Perulli, 2007).

Tuttavia, la sostanziale differenza fra i due concetti risiede nel suo processo di acquisizione: la competenza è un sapere in uso, è dunque strettamente legata al contesto e alla capacità di autoregolazione dell'individuo.

La persona competente è quella in grado di richiamare alla memoria quanto imparato durante una situazione passata ed applicarlo ad un contesto contingente in maniera efficace. La competenza viene dunque vista come un "sapere in azione" che ha la sua realizzazione quando applicata efficacemente ad una situazione specifica (Sarchielli, 2012), poi generalizzata come esperienza, ed infine riapplicata, con le dovute modifiche ad una situazione differente ma simile alla precedente, tanto da richiamare tale abilità alla memoria.

Il dibattito sulle competenze esordisce negli anni '70 negli Stati Uniti nell'ambito degli studi di psicologia delle organizzazioni e vede il suo pie-

no sviluppo negli anni '80 (Boyatzis, 1982; McClelland, 1984, 1989) quando viene introdotto il concetto in Europa ed in Italia.

In questo scenario così complesso ed integrato, dove il lavoro diventa sempre più differenziato e mutevole, sono cambiate anche le richieste di competenze ai lavoratori. Le conoscenze apprese durante il percorso scolastico e universitario risultano non essere sufficienti per agire nel nuovo mondo del lavoro. È richiesta l'abilità di mettere insieme competenze ed expertise e di applicarle in un contesto non conosciuto. Da qui la domanda di flessibilità, lavoro di gruppo, competenze comunicative. Agli individui è inoltre chiesto di portare tale apprendimento durante tutto l'arco della propria vita, per essere preparati a prendere parte anche a nuove forme di esperienza e di conoscenza e di sviluppare in quell'occasione nuove competenze. È necessario possedere non le conoscenze di per sé, ma l'abilità di sfruttare e nel caso di scartare le conoscenze (Barnett, 1996).

La conoscenza non è dunque vista come una qualcosa di "dato", ma che nasce e cresce nella sua attualizzazione. In questo caso, dunque, si parla di competenza come sapere in uso (Sarchielli, 2012), per rimarcare la transitorietà ma nello stesso tempo la contingenza del concetto di competenza.

Quello che è richiesto ai lavoratori attuali è, dunque, essere in grado non solo di essere competenti ma, anche, essere coscienti di tale competenza e di applicarla in contesti contingenti.

La matrice teorica di riferimento alla teoria delle competenze si rifà ad una teoria multifattoriale, nella quale esse sono concepite come procedure di soluzione finalizzate, apprese, organizzate a livello della struttura cognitiva in unità più ampie ed inferibili dalle prestazioni (Sarchielli, 2012).

Secondo questo modello denominato delle risorse personali, dei repertori di abilità e del contesto, si possono distinguere tre sottosistemi interconnessi attivati e modulati dalle occasioni: 1) le risorse della persona rappresentate dalle conoscenze, i work habit (rapporti sociali, valori, atteggiamenti, motivazioni), l'identità (autoefficacia, stima di sé, autovalutazione, sentimenti di appartenenza); 2) il repertorio di abilità situate il quale è formato da tre classi di operazioni: diagnosticare le caratteristiche del compito e dell'ambiente, relazionarsi in maniera adeguata con le caratteristiche dell'ambiente e affrontare l'ambiente a livello cognitivo, affettivo e motorio in modo appropriato; 3) il contesto organizzativo che comprende il comportamento lavorativo atteso, gli obiettivi situazionali, le condizioni di esercizio, le condizioni organizzative in cui il soggetto è immerso.

Queste categorie di abilità/capacità trasversali possono risultare altamente trasferibili e rappresentano uno dei modi per mantenere la posizione attiva della persona nei confronti delle esigenze/richieste del contesto (Sarchielli, 2012).

Secondo questa definizione delle competenze, la trasferibilità è parte integrante del concetto stesso. La discussione relativa al trasferimento di competenze ha portato alla luce diversi punti di vista talvolta contrastanti fra loro. È contestato non solo la modalità con cui tale trasferimento avviene, ma se sia possibile un trasferimento dell'apprendimento e dunque conseguentemente delle skill. Le prospettive di analisi sono diverse. Da un lato la psicologia del lavoro e delle organizzazioni, così come tutta la pratica relativa alla gestione delle risorse umane, ha nel trasferimento delle competenze il suo fondamento sia teorico che pratico. La possibilità di misurare, sviluppare e valutare le competenze è alla base del reclutamento e della selezione del personale, della valutazione delle prestazioni, dello sviluppo di programmi formativi.

Il trasferimento di una competenza appresa da un contesto ad un altro differisce dal trasferimento del sapere teorico per esempio appreso in ambito accademico all'ambito professionale. Le competenze in quanto tali rappresentano un sapere procedurale fortemente ancorato al contesto in cui vengono apprese; dunque, se nel trasferimento dalla teoria alla pratica l'azione coinvolta è la trasposizione e concretizzazione di un concetto teorico ad una situazione contingente, per quanto riguarda le skill, quello che entra in gioco è la capacità di diagnosi dell'individuo e di applicazione di procedure di azione concrete apprese in precedenza o meno più che di conoscenze astratte (Pisanu, Fraccaroli, 2009).

Da un punto di vista maggiormente teorico e più legato al background relativo alle teorie sull'apprendimento, tale trasferibilità è molto dibattuta. In particolare, essendo l'apprendimento in generale un processo strettamente legato al contesto in cui avviene, la trasferibilità di tale apprendimento ad un contesto differente non è così semplice e scontata (Bailey *et al.*, 2010).

Strategie per la ricognizione delle competenze professionali⁷

A valle di questa riflessione emerge un imperativo che coinvolge gli individui e le organizzazioni nel mutato e mutevole scenario delineato: sviluppare modelli e strategie adeguate di ricognizione e di valutazione delle competenze distintive rispetto alle richieste del mercato del lavoro e delle professioni.

Infatti, i modelli e gli approcci attualmente in uso nella pratica di ricognizione e valutazione delle competenze professionali appaiono fortemen-

7. Questo paragrafo è stato scritto da Giancarlo Tanucci.

te ancorati a concezioni del mercato del lavoro, degli assetti organizzativi, degli stili di management, ecc. che appaiono inadeguati e disfunzionali rispetto a criteri di efficienza, soddisfazione e benessere individuale e organizzativo in fieri.

Le nuove tecnologie on the cloud offrono opportunità e potenzialità per una gestione efficiente ed efficace del pattern di competenze disponibili per l'individuo e per una articolazione delle prospettive di sviluppo ed allocazione in un contesto altamente mutevole e sfidante. La valorizzazione delle potenzialità che la tecnologia offre va, tuttavia, declinata secondo approcci differenziati. Per un verso, i sistemi on the cloud permettono di tesaurizzare ed elaborare una notevole quantità di informazioni in grado di valorizzare la pluralità delle prospettive e delle metodologie di approccio ai processi di “competencies appraisal”. Per l'altro, impongono di riflettere sull'emergenza di nuove competenze, e di nuove risorse potenziali che gli attuali assetti organizzativi e del mercato del lavoro richiedono.

Uno dei temi centrali che, nel tempo, è emerso nel campo della rilevazione e della valutazione delle competenze riguarda “il punto di vista della valutazione”; in altri termini, l'interesse per una valutazione a “360°”, includendo i diversi attori/fruitori della prestazione professionale di un soggetto. Limiti metodologici e procedurali hanno ridotto la possibilità di cogliere gli aspetti distintivi dei profili di competenze di un individuo; le potenzialità offerte da piattaforme gestibili on the cloud consentono di trattare una mode di informazioni eterogenee che vanno dall'auto-valutazione, all'etero-valutazione, dalle diverse forme di accountability, alle modalità “diacroniche” di assessment, ecc. che consentono di valorizzare il capitale umano disponibile e di pianificare e gestire i percorsi di sviluppo e di carriera auspicabili. In questo ambito, ricognizioni e sperimentazioni sistematiche in corso offrono indicazioni significative per strutturare sistemi e processi di ricognizione delle competenze on the cloud.

L'impatto delle nuove tecnologie è, inoltre, evidente e significativo se si considera una diversa prospettiva di rilevazione; i cambiamenti degli assetti organizzative e delle pratiche operative che la tecnologia è in grado di generare determinano e richiedono nuove competenze e nuove specificità di caratterizzazione delle performance nei diversi contesti organizzativi sempre più “liquidi” destrutturati e supportati dalle attuali tecnologie info-telematiche. I tradizionali profili di declinazione delle competenze professionali distintive e di successo risultano inadeguati rispetto ai demand che le tecnologie e i conseguenti assetti organizzativi impongono. Una esemplificazione può essere evidenziata se si considera una delle competenze strategiche come, ad es., il “problem finding/problem analysing”. In una prospettiva consolidata, l'analisi comporta sistematicità, precisione, discriminatività e risulta spesso time consuming. Nell'attuale scenario, la stes-

sa risorsa potenziale è, invece, declinata in termini di intuizione, prontezza percettiva, ecc. per allinearsi al ritmo vorticoso che la tecnologia impone.

È una immediata semplificazione che impone di riconfigurare il sistema di ricognizione e di valutazione delle competenze in questo scenario e che comporta un riassetto delle metodologie e dei supporti strumentali e tecnologici.

Bibliografia

- Adler P.S., Seok-Woo K. (2002), "Social Capital: Prospects for a New Concept", *Academy of Management Review*, 27/1: 17-40.
- Argentero C., Cortese C., Piccardo C. (2010), *Psicologia delle risorse umane*, Cortina, Milano.
- Arthur M.B., Rousseau D.M. (1996), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, New York.
- Baruch Y. (2006), "Career Development in Organizations and Beyond: Balancing Traditional and Contemporary Viewpoints", *Human Resource Management Review*, 16: 125-38.
- Bosio C.A. (2004), *Professioni psicologiche e professionalizzazione della Psicologia*. Ricerca promossa dall'Ordine degli Psicologi della Lombardia.
- Boyatzis R. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley, Chichester.
- Brinkley I., Fauth R., Mahdon M., Theodoropoulou S. (2009), *Knowledge Workers and Knowledge Work*, The Work Foundation, London.
- Ceccarelli P. (1974), "Mercato del lavoro e assetto del territorio in Italia. Tendenze e problemi degli ultimi venti anni", *Revista de Sociologia*, 3: 91-109.
- Claes R., Heymans M. (2008), "Hr Professionals' views on Work Motivation and Retention of Older Workers: a Focus Group Study", *Career Development International*, 13(2): 96-111.
- Cohen A. (1999), "Relationships among Five Forms of Commitment: An Empirical Assessment", *Journal of Organizational Behavior*, 20 (3): 285-308.
- Collin A., Patton W. (2009), *Vocational Psychological and Organizational Perspectives on Career: Towards a Multidisciplinary Dialogue*, The Netherlands: Sense Publishers, Rotterdam.
- Cortini M., Tanucci G., Morin E. (2010), *Boundaryless Careers and Occupational wellbeing. An Interdisciplinary Approach*, Palgrave Macmillan, London.
- DeFillippi R., Arthur M. (1994), "The Boundaryless Career: a Competency-based Perspective", *Journal of Organizational Behavior*, 15(5): 307.
- Fontana R.P., Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A. (2015), "Measuring Self-regulated Learning in the Workplace", *International Journal of Training and Development*, 19(1): 32-52.
- Fraccaroli F. (2005), *Progettare la carriera*, Cortina, Milano.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004), "Employability: A Psycho-social Construct, its Dimensions, and Application", *Journal of Vocational Behavior*, 65: 14-38.

- Gelmini M., Sacconi M. (2008), *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Ministero del Lavoro, Roma.
- Gowan M.A., Lepak D. (2007), "Current and Future Value of Human Capital: Predictors of Reemployment Compensation Following Job Loss", *Journal of Employment Counseling*, 44: 135-144.
- Hall D.T. (1976), *Careers in Organizations*, Goodyear, Pacific Palisades, CA.
- Hall D.T. (1986), *Breaking Career Routines: Midcareer Choice and Identity Development*, in Hall D.T. & Associates, *Career Development in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 120-159.
- Hall D.T. (2002), *Protean careers in and out of organizations*, Sage, Thousand Oaks.
- Hall D.T. (2004), "The Protean Career: a Quarter-century Journey", *Journal of Vocational Behavior*, 65(1): 1-13.
- Hall D.T., Mirvis P.H. (1996), *The new Protean Career: Psychological Success and the Path with a Heart*, in Hall D.T. (eds.), *The Career is Dead – Long Live the Career*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 15-45.
- Hall D.T., Briscoe J.P., Kram K.E. (1997), *Identity, Values and Learning in the Protean Career*, in Cooper C.L., Jackson S.E. (eds), *Creating Tomorrow's Organizations*, John Wiley & Sons, London, pp. 321-35.
- Harteis C., Billett S. (2008), "The Workplace as Learning Environment", *International Journal of Educational Research*, 47: 209-12.
- Holland J.L. (1973), *Making Vocational Choices: a Theory of Careers*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- ISFOL (2011), *Le azioni locali a supporto del prolungamento della vita attiva*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma.
- Kinicki A.J. (2008), *The new Hiring Standard: Adaptability*. Disponibile su www.knowledge.wpcarey.asu.edu/php.
- Kuijpers M.A.C.T., Scheerens J. (2006), "Career Competencies for the Modern Career", *Journal of Career Development*, 32: 303-319.
- Levinson D.J. (1978), *The Seasons of a Man's Life*, Knopf, New York.
- Luthans F., Luthans K.W., Luthans B.C. (2004), "Positive Psychological Capital, Beyond Human and Social Capital", *Business Horizons*, 47/1: 45-50.
- Marazzi C. (2005), *Società e new economy*, FrancoAngeli, Milano.
- Noe R.A., Hollenbeck J.R., Gerhart B., Wright P.M. (2006), *Gestione delle Risorse Umane*, Apogeo, Trento.
- Perulli E. (2007), *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Pisanu F., Fraccaroli F. (2007), "Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione", *Rivista di Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 9(3): 7-31.
- Sarchielli G. (2012), *Psicologia del Lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Sarchielli G., Toderi S. (2013), *Sviluppare la carriera lavorativa. Risorse personali e metodi d'intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Sarchielli G., Fraccaroli F. (2010), *Introduzione alla Psicologia del Lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Seligman M.E.P. (2002), *Authentic Happiness*, Free Press, New York.

- Sullivan S.E. (1999), "The Changing Nature of Careers: a Review and Research Agenda", *Journal of Management*, 25(3): 457-484.
- Super D.E. (1949), *Appraising Vocational Fitness by Means of Psychological Tests*, Harper & Row, New York.
- Super D.E. (1957), *The Psychology of Careers*, Harper & Row, New York.
- Super D.E. (1980), "A Life-span, Life-space, Approach to Career Developmental Counseling", *Journal of Counseling and Development*, 63: 555-562.
- Tanucci G., Manuti A. (2007), "Valori individuali e valori organizzativi: una rassegna sul fit persona/organizzazione", *Risorsa Uomo*, 13(2): 209-220.
- Taylor F.W. (1911), *The Principles of Scientific Management*, Harper Brothers, New York, London.
- 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: 449-476.

La competenza digitale nella formazione strumenti di analisi e approcci valutativi

di Michele Baldassarre*

Dal concetto di Competenza...

Potremmo assegnare come “data di nascita” del concetto di competenza il 1949, data di uscita di un articolo di Tyler¹, esponente insieme a Bloom della scuola di Chicago. La competenza viene definita da Tyler in maniera molto sintetica: la competenza è identificabile con la *performance*, cioè la prestazione, il comportamento osservabile. Potremmo semplificare dicendo che uno studente è competente quando, posto di fronte ad un compito, ad un problema, lo sa fare; la competenza è per Tyler la capacità del soggetto di costruire algoritmi operativi.

Negli anni '80 e negli anni '90 del secolo scorso, si fa strada una seconda concettualizzazione, che viene elaborata in modo particolare da Le Boterf², nell'ambito di una riflessione che in quegli anni si sviluppò sul rapporto tra competenze e formazione professionale.

La definizione che Le Boterf dà della competenza è di una disposizione interna astratta, che matura con l'esperienza. L'alunno è competente quando è dotato di saperi e di abilità che lo mettono in condizione di risolvere il problema dato; non è dunque il comportamento che osservo, ma il sapere esperto che mi consente di attivare quel comportamento. La competenza è per Le Boterf la capacità di gestire una situazione professionale complessa mobilitando sapere e saper fare.

* Professore associato nel raggruppamento 11/D2 (M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”.

1. R. Tyler (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago.

2. G. Le Boterf (1995), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. d'organisation, Paris.

Il terzo passaggio evolutivo del concetto di competenza si ha con Perrenoud³, che riprende la teoria piagetiana degli schemi mentali per definire la competenza come la capacità del soggetto di orchestrare schemi diversi per far fronte alle diverse situazioni. Dunque l'alunno è competente quando, di fronte ad un problema che non ha mai visto prima, mobilita gli schemi mentali di cui dispone, in modo da adattarli alla soluzione del nuovo problema.

La evoluzione in tre passaggi (dal comportamento osservabile alla disposizione interna astratta alla orchestrazione degli schemi mentali per la soluzione del problema) non rappresenta solo un'evoluzione storica in tre fasi del concetto, ma anche quello che ci consente di individuare all'interno del costrutto della competenza tre dimensioni che gli appartengono⁴:

- oggettiva, relativa agli aspetti osservabili, ai comportamenti e alle prestazioni;
- soggettiva, relativa alle risorse interne, alle componenti motivazionali, cognitive, decisionali e di autoregolazione;
- intersoggettiva, relativa alla capacità di lavorare in team, abilità relazionali, intelligenza sociale, riconoscibilità delle capacità del singolo dentro l'organizzazione

... Alla Competenza digitale come competenza chiave

Nel 2006 il Consiglio e il Parlamento europeo hanno pubblicato la raccomandazione dal titolo "*Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*". Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente a cui il testo fa riferimento sono quelle ritenute essenziali in una società della conoscenza e costituiscono l'insieme delle conoscenze, abilità e attitudini necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

La competenza digitale è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. È definita come la capacità di saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione.

Le competenze digitali si fondano su "abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: l'uso del computer per reperire,

3. P. Perrenoud (1997), "Construire des compétences dès l'école", *Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF éditeur, Paris.

4. Cfr. P.C. Rivoltella (2015), *Didattica per competenze e metodo EAS*, La Scuola Academy, Brescia, <https://youtu.be/ZE8sjUW1Ar4>.

valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”⁵.

Le linee di intervento definite nell’ambito delle competenze digitali di base si fondano su quanto previsto dal pilastro 6 dell’Agenda Digitale Europea⁶ “*Enhancing digital literacy, skills and inclusion*”⁷ e hanno due obiettivi primari:

- realizzare la cittadinanza digitale: accesso e partecipazione alla società della conoscenza, con una piena consapevolezza digitale;
- realizzare l’inclusione digitale: uguaglianza delle opportunità nell’utilizzo della rete e per lo sviluppo di una cultura dell’innovazione e della creatività”.

L’uso delle tecnologie digitali e la comunicazione interattiva cambiano la percezione della conoscenza che l’individuo ha di sé e del mondo che lo circonda.

Con un tablet o uno smartphone “ciascuno di noi dispone oggi di una specie di *Information Technology Department* personale a propria disposizione che richiede un cambiamento del paradigma di apprendimento: non è più informazione *per* la formazione, ma apprendimento *dentro, attraverso e nonostante* i rumori dell’informazione. Diviene indispensabile una *competenza digitale*.

I percorsi educativi dovranno guardare alle competenze tecnologiche così come a quelle di educazione all’informazione, e a quelle più generali della cosiddetta *media literacy*⁸.

5. Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente*, 2006/962/CE all’URL <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>.

6. L’Agenda Digitale presentata dalla Commissione europea è una delle sette iniziative della strategia Europa 2020, che fissa obiettivi per la crescita nell’Unione europea da raggiungere entro il 2020. L’agenda digitale propone di sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione per favorire l’innovazione, la crescita economica e il progresso.

L’Agenda cerca di favorire azioni come l’accesso online tramite collegamenti veloci, la fatturazione e il pagamento elettronico, l’aumento dell’interoperabilità e degli standard, il consolidamento della fiducia e della sicurezza online e il miglioramento dell’alfabetizzazione, delle competenze e dell’inclusione nel mondo digitale. (Fonte <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:si0016>). La sua rilevanza è riconosciuta in varie iniziative politiche europee recenti (si pensi a “Rethinking Education”, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_it.htm, e ad “Opening up Education”, <http://openeducationeuropa.eu/it/>).

7. Migliorare l’alfabetizzazione, le competenze e l’inclusione nel mondo digitale.

8. Cfr. G. Granieri, “La Rete sveglia la mente, Non solo cyber”, *L’Espresso*, 23.6.2011, p. 127.

Competenza digitale come set complesso di abilità

Jenkins propone un “elenco provvisorio delle undici fondamentali abilità necessarie per essere protagonisti del panorama dei nuovi media”⁹, rappresentati sinteticamente nella figura che segue:



Fig. 1 - Le 11 abilità fondamentali necessarie secondo Jenkins

Numerosi i progetti e gli studi sulla competenza digitale, in particolare declinata per il mondo della formazione; di seguito in sintesi alcuni dei più interessanti e recenti approcci.

Il progetto LINKED¹⁰ – *Leveraging Innovation for a Network of Knowledge on Education*, progetto finanziato dalla Commissione Europea, è giunto alla conclusione che le componenti essenziali che favoriscono lo sviluppo della competenza digitale negli alunni sono:

- un *setting* scolastico tecnologicamente ricco ed integrato e non separato dalle metodologie didattiche adottate dagli insegnanti;
- una didattica curricolare supportata dalle tecnologie;

9. H. Jenkins (2010), *op. cit.*, p. 96.

10. <http://linked.eun.org/web/guest/home>.

- una didattica orientata alla risoluzione di problemi autentici che veda la partecipazione attiva degli studenti caratterizzata da produzione di materiali digitali, consultazione di fonti diversificate nel web, partecipazione a comunità di pratica online.

Più recentemente, Rivoltella¹¹ ha indicato le aree di competenza della nuova figura dell'animatore digitale, figura prevista per ogni scuola dal Piano Nazionale Scuola Digitale¹², riconducendole a quattro ambiti (più uno di competenze “trasversali”) raggruppabili in due aree: competenze “ingegneristiche” e pedagogiche.

Competenze “ingegneristiche”	Ambito delle tecnologie digitali e delle soluzioni di rete.	<ul style="list-style-type: none"> • hardware e software; • dimensionamento infrastrutturale delle reti telematiche; • soluzioni di mercato in tema di devices e apps.
	Ambito della sicurezza informatica.	<ul style="list-style-type: none"> • la protezione dei dati sensibili; • filtri e firewall; • la costruzione di protocolli condivisi d’uso della rete.
Competenze pedagogiche	Innovazione didattica.	<ul style="list-style-type: none"> • metodologie e tecniche; • strumenti e applicazioni; • ambienti e aggregatori.
	Educazione digitale.	<ul style="list-style-type: none"> • empowerment e pensiero critico; • responsabilità e cittadinanza digitale.
Competenze trasversali		<ul style="list-style-type: none"> • di progettazione; • di costruzione e gestione dei gruppi; • di gestione delle risorse umane; • di organizzazione di corsi ed eventi formativi; • di ricerca quanti-qualitativa.

La competenza digitale è stata oggetto di un recente progetto di studio dall’Istituto di prospettiva Tecnologica (IPTs), uno dei sette centri di ricerca della Commissione Europea, su mandato della Direzione Generale di Educazione e Cultura europeo “DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe”, finalizzato a contribuire alla comprensione dello sviluppo della competenza digitale in Europa.

11. <http://piercesare.blogspot.it/2016/04/animatori-digitali.html>, 26.4.2016.

12. www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.

Il modello DIGCOMP presenta una tassonomia per lo sviluppo della competenza digitale per i cittadini, con indicazioni granulari e dettagliate riguardanti le singole competenze che costituiscono la competenza digitale. Nel quadro di riferimento DIGCOMP la competenza digitale è declinata in 21 competenze specifiche organizzate in 5 aree: informazione, comunicazione, creazione di contenuti, sicurezza, problem solving¹³.

Il modello DIGCOMP¹⁴ contribuisce ad anticipare una definizione dinamica della competenza digitale che non guarda all'uso di strumenti specifici, ma ai bisogni di ogni cittadino della società dell'informazione e comunicazione: il bisogno di essere informato, di interagire, di esprimersi, bisogno di protezione, di gestire situazioni problematiche connesse agli strumenti tecnologici¹⁵.

Andando verso un'idea di sistema nella proposta dell'Università di Barcellona (Peña-López, 2010) troviamo la seguente articolazione:

- **Technological Literacy**: la capacità di interagire con l'hardware e il software.
- **Informational Literacy**: le competenze per lavorare con le informazioni, mediante l'applicazione di TIC (mettendo in campo la Technological Literacy). Abbiamo due fasi: una più strumentale, legata a come ottenere informazioni (rilevanti), e una più strategica relativa a come gestire le informazioni (o la conoscenza, se parliamo di gestione della conoscenza personale).
- **Media Literacy**: l'abilità e le competenze per interagire con media diversi, farli interagire e integrarli. Abbiamo un livello più basso, multimediale, in cui l'interazione è più meccanica, ed un livello più alto, crossmediale, in cui l'interazione e l'integrazione non deriva dalle possibilità tecniche, ma da un disegno strategico, che porta alla costruzione di un ecosistema di diversi media (e non un semplice *output* multimediale).
- **Digital Presence**:: è centrata sulla persona. Questa è la competenza per monitorare e creare una identità digitale, e l'abilità per usarla per il networking o l'interazione in digitale con altre persone.
- **Awareness, Cosapevolezza digitale**: il livello più strategico (anche dal punto di vista filosofico) è quello relativo alla conoscenza su come il

13. *Mappa delle competenze del DIGCOMP* fonte: www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/il-dovere-della-costruzione-delle-competenze-digitali-a-scuola.

14. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>.

15. Cfr. A. Ferrari, S. Troia, *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*, 2015, www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/09/digcomp_Ferrari_Troia1.pdf.

mondo e la nostra posizione – come persona, gruppo, impresa, istituzione – varia a causa delle tecnologie digitali¹⁶.

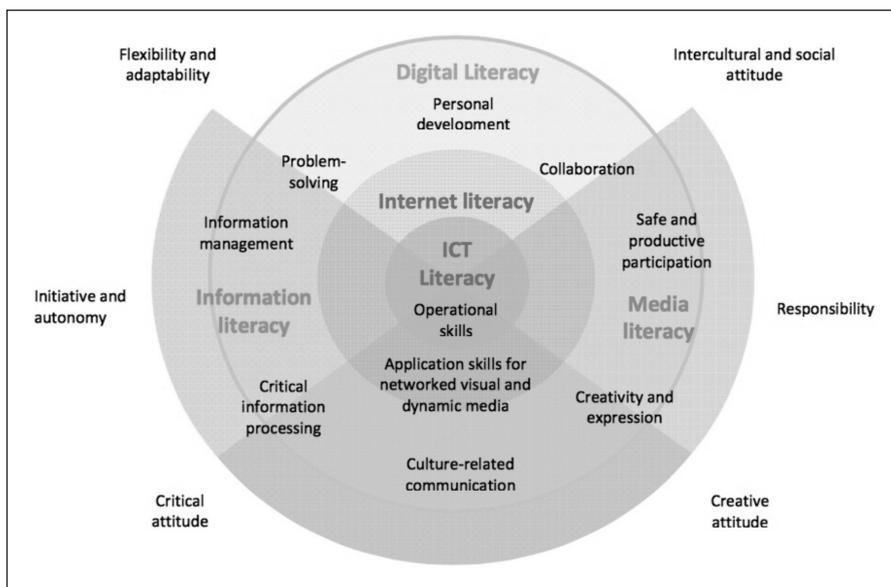


Fig. 2 - Digital competence landscape for 21st century. Ffonte: Ala-Mutka, K. (2011), p. 44

Oggi nelle varie definizioni di competenza digitale, spesso il concetto viene considerato a livello micro, non connesso ed in relazione agli altri concetti, ed in modo statico, mentre la definizione è di tipo sistemico e dinamico, con diversi livelli strutturati di abilità tra loro propedeutiche.

Approcci valutativi alla competenza digitale: le rubric

L'approccio quantitativo alla valutazione dell'ultimo decennio (si pensi al dibattito sulle prove INVALSI) ha spesso creato nei docenti una diffusa insoddisfazione, in particolare per le prove oggettive, se usate come unico e principale strumento di misurazione¹⁷.

16. Cfr. I. Peña-López (2010), "From laptops to competences: bridging the digital divide in higher education", *In Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Monograph: Framing the Digital Divide in Higher Education*, 7 (1), UOC, Barcelona.

17. Questo paragrafo riprende in parte quanto in L. Galliani (a cura di) (2015), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia.

Il tentativo della ricerca è di individuare strumenti e criteri che permettano di esprimere giudizi maggiormente fondati sulle reali capacità dell'allievo e che diano la possibilità di controllare la “costruzione” e lo “sviluppo” della competenza, la capacità “di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente” (Arter e Bond, 1996).

Il problema della valutazione delle prestazioni degli studenti in aree o attività che non hanno risposte solo *giuste* o *sbagliate*, come per le prove utilizzate nella didattica e valutazione per competenze non è nuova. Tuttavia, l'introduzione delle tecnologie in aula e le possibilità che ne derivano per l'apprendimento che avviene in modi interattivi, per certi aspetti ha complicato la vita agli insegnanti che hanno comunque la necessità di valutare il lavoro degli studenti utilizzando strumenti equi, oggettivi, e documentabili.

Per una rappresentazione attendibile delle competenze raggiunte da un allievo occorre una gamma di tipologie di prove, riferite a situazioni reali, rilevanti, motivanti; testimonianze derivanti da diversi punti di vista; ed una maggiore enfasi sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita.

L'uso delle **rubriche valutative** (*rubric*) per valutare le competenze si colloca proprio nell'ambito del dibattito valutativo in cui sono state messe in discussione le forme di valutazione usate tradizionalmente (Arter e McTighe, 2001).

Tipicamente le rubriche sono utilizzate per valutare un compito autentico, ossia un compito reale e complesso in situazione, che per essere portato a termine necessita di conoscenze e abilità disciplinari, e rappresenta uno spazio di autonomia e responsabilizzazione degli alunni, poiché ciascuno può affrontare e portare a termine il compito, mostrando di possedere o meno, e a quale grado, le competenze utili a realizzarlo.

La rubrica valuta una **competenza** valutando una **prestazione**, se la prestazione è stata costruita su quella competenza. Inoltre la rubrica aiuta il docente a riconoscere nella specifica competenza le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, il contesto, elementi costitutivi della competenza.

La *rubric* è dunque uno strumento utilizzabile per prove a “costruzione di risposta” (contrapposte a quelle a “selezione di risposta”) e si costruisce scomponendo un compito complesso in elementi essenziali e individuando per ciascuno di essi una serie di descrittori delle azioni richieste, con i valori ordinali o numerici con cui tradurre il giudizio in un punteggio grezzo o in un voto da apporre sul registro.

Potremmo in prima battuta definire la **rubrica di valutazione** una tabella a doppia entrata dove i criteri per valutare un prodotto, una prestazione complessa (sviluppo di un prodotto, soluzione di un problema, esecu-

zione di una demo, stesura di una relazione scientifica) o una competenza, vengono declinati in livelli di qualità, con termini chiari e inequivocabili, comprensibili a tutti coloro (docenti, studenti, famiglie) che partecipano alla valutazione.

Pur potendo far riferimento alla cosiddetta **rubric olistica**, che prevede un unico elemento importante a cui è associata un'unica scala di *rating*, ed il solo elemento importante è la prestazione stessa che viene valutata in modo complessivo senza il bisogno di scinderla nei suoi componenti, il tipo di rubric da cui conviene partire viene definito **rubric analitica**, dal momento che la prestazione o la competenza ad essa associata, viene “sezionata” ed analizzata nei suoi tratti fondamentali.

La tabella mostra un esempio di come è organizzata una rubrica analitica, in cui la competenza digitale (o la prestazione ad essa associata) è declinata in *n* dimensioni.

COMPETENZE (si può far riferimento alle 8 Competenze Europee, alle 8 Competenze di Cittadinanza, agli Assi Culturali, alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo)	DIMENSIONI (Quali aspetti considero nel valutare una prestazione?)	CRITERI (In base a cosa posso apprezzare la prestazione?)	DESCRITTORI (Cosa si deve osservare di una prestazione, riguardo ai criteri stabiliti?)	INDICATORI (Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?)	ÀNCORE (Esempi concreti di prestazione che guidano nel tradurre un criterio o l'indicatore)
<i>Es.: Competenza digitale</i>	<i>Dimensione 1</i>				
	<i>Dimensione 2</i>				
	<i>...</i>				
	<i>Dimensione n</i>				

Dalla rubrica analitica si può passare ad una rubrica olistica considerando opportunamente gli elementi che si ritengono più adeguati a valutare la prestazione nel suo complesso, considerando questa come un compito unitario.

La rubrica olistica per livelli corrispondente alla analitica ha la struttura sotto indicata.

Livelli	Livello raggiunto Parziale	Livello raggiunto Essenziale	Livello raggiunto Medio	Livello raggiunto Eccellente
Dimensioni	(Sotto la costante e diretta supervisione del docente)	(Con precise indicazioni del docente)	(Operando in modo autonomo, sapendosi adattare al contesto)	In piena autonomia, sapendo affrontare anche compiti inediti
<i>Dimensione 1</i>				
<i>Dimensione 2</i>				
...				
<i>Dimensione n</i>				

Possiamo sintetizzare e concludere il contributo con l'indicazione degli elementi che compongono una rubrica sono:

- le dimensioni (le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione degli studenti; rispondono alla domanda: “Quali aspetti considero nel valutare una prestazione?”);
- i criteri (sono i traguardi formativi, le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare per essere adeguata e di successo) rispondono alla domanda: “In base a cosa posso apprezzare la prestazione?”. Possono essere considerati “gli strumenti di misurazione” con i quali si monitora la prestazione; essi sono riferiti alle dimensioni della prestazione;
- i descrittori: esplicitano che cosa si deve osservare di una prestazione, riguardo ai criteri stabiliti;
- gli indicatori (forniscono all'insegnante-valutatore e allo studente-feedback concreti se il criterio è stato soddisfatto indicando cosa guardare per giudicare; rispondono alla domanda “Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?”. Esplicitano azioni concrete, esempi definiti di una prestazione; precisano i descrittori individuati);
- le àncore (esempi concreti di prestazione che guidano nel tradurre un criterio o l'indicatore; rappresentano esempi scelti tra i molti disponibili, che hanno lo scopo di precisare ulteriormente gli indicatori o i descrittori);
- i livelli di prestazione attesi (il grado di raggiungimento dei criteri basato su una scala ordinale, espressa in aggettivi o numeri. Usualmente vengono assegnati a numeri alti le corrispondenti migliori esecuzioni; l'indicazione è quella di esprimere i livelli di prestazione attesi in termini comportamentali, cioè non mediante concetti generici, ma con la indicazione di comportamenti osservabili). I livelli solitamente variano da 3 a 5.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2009), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, pubblicato a dicembre 2009, <http://tinyurl.com/euromeduc>.
- Ala-Mutka K. (2011), Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Technical Note. European Commission. Joint Research Centre. *Institute for Prospective Technological Studies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ftp://ftp.jrc.es/users/publications/public/JRC67075_TN.pdf.
- Anderson C., Wolf M. (2010), “The Web is dead. Long Live the Internet”, *Wired*, 17 August, www.wired.com/magazine/2010/08/ff_webrip/all/1.
- Arter J. e Bond L. (1996), *Why is assessment changing*, in Blum R.E. e Arter J.A. (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring (I-3: I-4)*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Baldassarre M. (2006), *e-labor@zioni formative in rete*, Edizioni dal Sud, Bari.
- Baldassarre M. (2009), *Imparare ad insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci, Roma.
- Baldassarre M. (2012), *Insegnare a pensare, scrivere, comunicare ai tempi del web*, in Perla L. (a cura di), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.
- Baldassarre M. (2012), *New media education. le sfide educative dei nuovi media*, in Elia G. (a cura di), *Un itinerario di ricerca della Pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Baldassarre M. (2015), *Insegnare a imparare. Dai modelli allo stile di apprendimento*, Edizioni dal Sud, Bari.
- Berners Lee T. (2011), “Così ho regalato il web al mondo”, intervista di R. Luna in *la Repubblica*, 14 novembre, www.repubblica.it/tecnologia/2011/11/14/news/intervista_berniers_lee-24969134/.
- Bolter J.D., Grusin R. (1999), *Remediation. Understanding New Media*, The MIT Press (trad. it. Prefazione e cura di Marinelli A. (2002), *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano).
- Buckingham D. (2006), *Media education, alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento.
- Buckingham D. (2004), a cura di Cappello G., *Né con la Tv, né senza la Tv. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Buckingham D. (2008) “Introducing Identity”, *Youth, Identity, and Digital Media*, edited by David Buckingham, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, pp. 1-24, doi: 10.1162/dmal.9780262524834.001, www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262524834.001.
- Calvani A. (2001), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet, Torino.
- Calvani A., Fini A. e Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola: modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Calvani A., Fini A. e Ranieri M. (2011), *Valutare la competenza digitale: prove per la scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.

- Dave K. (2011) *Likeable Social Media: How to Delight Your Customers, Create an Irresistible Brand, and Be Generally Amazing on Facebook (And Other Social Networks)*, McGraw-Hill, New York, www.likeable.com/2011/05/is-like-the-new-link/.
- Ferrari A., Troia S. (2015), *DIGCOMP Le competenze digitali per la cittadinanza*, www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/09/digcomp_Ferrari_Troia1.pdf.
- Floridi L. (2015), *Onlife Manifesto*, Springer International Publishing, Londra, www.springer.com/us/book/9783319040929.
- Flowers W., “New Media’s Impact on Educational Strategies”, *Forum Futures 2002* (available at net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu016.pdf), p. 105.
- Galliani L., Maragliano R. (a cura di) (2002), “Educazione ai media”, in *Studium Educationis*, n. 3.
- Galliani L. (a cura di) (2015), *L'agire valutativo*, La Scuola, Brescia.
- Grollo M. e Nardo E. (2007), *Educare con i media. Dalle competenze orizzontali alla consapevolezza. Proposte e progetti di educazione ai media*, Ed. Junior, Bergamo.
- Hall D. (2010), *The ICT Handbook for Primary Teachers: A Guide for Students and Professionals*, Routledge, New York.
- Jacquinot G. (1998), *Qu'est-ce qu'un éducommuni­cateur? La place de la communication dans la formation des enseignants*, paper presentato al “The International Congress on Communication and Education”, Sao Paulo, 20-24 maggio 1998.
- Jacquinot G. (2000), “Le Scienze dell’Educazione (SED) e le Scienze dell’Informazione e della Comunicazione (SIC): prospettive per un incontro”, in *Intermed*, n. 3.
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, New York (trad. it., *Cultura Convergente*, Apogeo, Milano, 2007).
- Jenkins H. (2010), *Cultura partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Jenkins H. (2006), *Convergence culture: where old and new media collide*, New York University Press, New York (trad. it. *Cultura convergente*, Apogeo, Milano, 2007).
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma P., Robinson AJ. e Weigel M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, the John D and Catherine T MacArthur Foundation. Retrieved August 18, 2012, from www.macfound.org/press/publications/white-paper-confronting-the-challenges-of-participatory-culture-media-education-for-the-21st-century-by-henry-jenkins/.
- Johnson S. (2005), *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Mondadori, Milano.
- Lichau, Patricia K., *Next generation instructional design: Modifying a transformative education workshop for online delivery*, Ph.D., by Capella University, 2007, 230 pages; AAT 3293740, <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1453184871&Fmt=7&clientId=79356&RQT=309&VName=PQD>.
- Limone P. (2008), *Nuovi media e formazione*, Armando, Roma.
- Limone P., Baldassarre M. (2014), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning*, Proceedings November 14th-15th, 2013, Progedit, Bari.

- Limone P. (a cura di) (2014), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari
- Manovich L. (2001), *The Language of New Media*, The MIT Press, Boston (trad. it. *Il linguaggio dei nuovi media*, Edizioni Olivares, 2002).
- Maragliano R. (2007), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- Marinelli A. (2008), *Internet e World Wide Web. Scienza e tecnica*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, pp. 339-349.
- Masterman L. (1985), *Teaching the media*, Commedia, London (trad. it. *A scuola di media*, La Scuola, Brescia, 1997).
- Masterman L. (1997), *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia.
- Masterman L. (1991), *Teaching about television*, Macmillan, London (ed. orig. 1980).
- Masterman L. (1990), *Teaching the media*, Routledge, London (ed. orig. 1985).
- Meyrowitz J. (1985), *Oltre il senso del luogo. L'impatto dei media elettronici sul comportamento sociale*, Baskerville, Bologna.
- Morcellini M. (2000), *Il mediaevo, tv e industria culturale nell'Italia del XX secolo*, Carocci, Roma.
- Nuzzaci A. (2011), "Technological literacy in the profile of skills of University professor in the New European Higher Education System)", *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, II, n. 2: 11-26.
- OECD (2012), *Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264111011-en.
- Parmigiani D. (2009), *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Erickson, Trento.
- Peña-López I. (2010), "From Laptops to Competences: Bridging the Digital Divide in Education", in "Redefining the Digital Divide in Higher Education" [online monograph], *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 7, no. 1. UOC, http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_pena/v7n1_pena.
- Ribble M. (2014), *Nine Elements of Digital Citizenship*, www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html.
- Rivoltella P.C., Marazzi C. (2001), *Le professioni della media education*, Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C. (2001), *La media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C., Ferrari S. (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti. Con DVD-ROM*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella P.C. (2006), *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rivoltella P.C. (2001), *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C. (a cura di) (2005), *Educare ai media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, ISU, Milano.
- Rivoltella P.C. (2005), *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia.

- Rivoltella P.C. (2010), "Educazione e nuovi media", in *Comunicare la fede*, 2: 22-23.
- Rivoltella P.C. (2015), *Corso di formazione "Didattica per competenze e metodo EAS"*, La Scuola Academy, Brescia.
- Rossi P.G., Toppano E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Rossi P.G., Giannandrea L. e Magnoler P. (2011), "Approfondimento bibliografico", *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Silverstone R. (1999), *Why study media?*, Sage, London (trad. it. *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna, 2002).
- Tisseron S. (2016), cur. Rivoltella P.C., *3-6-9-12, Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, La Scuola, Brescia.
- Tornero J.M.P. (2004), *Promoting Digital Literacy*, Final Report EAC/76/03, URL: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf.
- Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning: dalle abilità alle competenze*, Erickson, Trento.
- Tyler R. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Varani A. (2007), *Tecnologie e metacognizione*, in Carletti A. e Varani A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento.
- Wellmann B., Rainie L. (2012), *Networked. The new social Operating System*, The MIT Press, Boston.
- Zittrain J. (2008), *The Future of the Internet and how to stop it*, Yale University Press.
- World Economic Forum (2015), *New Vision for Education: Unlocking the potential of technology*, World Economic Forum, Geneva. Available from www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.

Sistemi *credential-based* nell'alta formazione

di Anna Dipace*

Introduzione

Il moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento tanto nei luoghi formali quanto in quelli informali e non formali, i numerosi canali di accesso alla formazione e all'informazione e il crescente interesse per i processi di *life-long learning*, dimostrano l'importanza e la necessità di riflettere sulle conoscenze e competenze pregresse.

A seconda dei Paesi, in letteratura esistono diversi modi per definire il metodo che permette di prendere in considerazione l'apprendimento informale. Si parla per esempio di *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR) (Biletska *et al.*, 2010) prevalentemente in Canada, di *Assessment of Prior Learning* (APL) o di *Crediting Current Competence* (8CCC), o *Accrediting Prior Experiential Learning* (APEL) nel Regno Unito (Joosten-ten Brinke *et al.*, 2008), di *Recognition of Prior Learning* (RPL) in Australia e Nuova Zelanda (Pitman *et al.*, 2012).

La società postindustriale è stata protagonista di una rivoluzione dei sistemi educativi dominata dal concetto di "educational credentialing". In questo scenario, per l'accesso al mondo del lavoro, resta sempre ben saldo il modello che vede la formazione scolastica come requisito primario. Ne consegue che i risultati scolastici, le certificazioni e il sistema di *credential* hanno dominato la stratificazione e la mobilità sociale, de-legittimizzando ogni formazione che non rientra nei sistemi dell'educazione formale (Baker, 2011a).

Un sistema formativo che utilizza i digital badge rappresenta una possibilità per gli studenti di rendere visibili i traguardi formativi raggiunti in contesti sia formali che non e rappresenta uno strumento alternativo di "cre-

* Anna Dipace è ricercatrice presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia.

dentialing” che attraverso una serie di metadati riesce a validare l’evidenza di competenze professionali di diverso tipo (Gibson *et al.*, 2015).

Prior learning: definizione e strategie di valutazione

La valutazione rappresenta uno dei processi indispensabili dei sistemi formativi a prescindere che si realizzino in contesti formali, non formali o informali. Valutare serve a legittimare l’acquisizione di abilità e competenze. Uno dei problemi ancora molto discussi nel panorama internazionale è legato alla difficoltà di tradurre in qualifiche accademiche le esperienze di vita che possono generare competenze e abilità.

La valutazione degli apprendimenti è una delle fasi fondamentali del processo educativo, in particolare nei percorsi lifelong learning che collegati alla formazione, all’aggiornamento e alla riqualificazione degli adulti, sostengono le scelte professionali e promuovono una maggiore autonomia nella progettazione e riprogettazione di percorsi di carriera e di mobilità.

Nel panorama internazionale di studi nell’ambito della programmazione di processi didattici innovativi, da diverso tempo la valutazione sta riscontrando un particolare interesse ed è al centro di un interessante dibattito scientifico e culturale. In modo particolare, l’attenzione si concentra soprattutto sull’analisi del nesso tra valutazione, insegnamento e processi di apprendimento (Dipace, 2014). La valutazione può rappresentare una strategia efficace per motivare ad apprendere, a dirigere i propri sforzi verso un apprendimento effettivo e può promuovere il processo di valutazione e il sistema dei feedback (Vu *et al.*, 2007). Le tecniche di valutazione partecipata (Dochy *et al.*, 1999), ad esempio, favoriscono l’attivazione di forme di collaborazione tra allievi e sostengono anche lo sviluppo di un curriculum basato sulle competenze, contrapposto a modelli meramente trasmissivi e forme di apprendimento inerte (Limone, 2012). Secondo C. McLoughlin e Joe Luca (2002, p. 572): “troppo spesso la pianificazione inadeguata dei piani di studio, le attività di apprendimento e di valutazione inducono gli studenti a sviluppare apprendimenti inerti, piuttosto che competenze trasferibili in sintonia con la complessità della vita professionale”.

L’approccio didattico *competency-based* (CBE) può rappresentare una risposta ai modelli tradizionali di progettazione didattica. Si tratta di un approccio che sta rivoluzionando il modo in cui è possibile ottenere crediti formativi, ma anche il modo in cui le istituzioni educative organizzano il proprio curriculum. L’obiettivo principale è quello di fornire ai soggetti in formazione le competenze per prendere decisioni ed essere in grado di applicare il proprio dominio di competenze in diversi contesti e per risolvere problemi di vario tipo. L’approccio CBE, partendo dalle richieste del mon-

do del lavoro, si propone di progettare la formazione attraverso la somministrazione di compiti autentici. Si progetta un modello formativo CBE quando conoscenza, abilità e attitudini sono integrate nell'esperienza di apprendimento e non programmate per compartimenti stagni (Ford, Meyer, 2015).

Quando gli studenti vengono attivamente e volontariamente coinvolti in attività che mirano al raggiungimento di un obiettivo cognitivo da loro conosciuto e condiviso, pensano e imparano meglio perché assolvono i bisogni dei processi intenzionali. La maggior parte delle attuali teorie dell'apprendimento concordano sul fatto che perché avvenga un apprendimento significativo, è necessario utilizzare compiti significativi, e le attività più significative sono quelle che emergono da un "contesto autentico" o almeno, sono simulazioni del mondo reale (Dipace, 2011).

Questo processo integrato è molto complesso e pertanto richiede molta più attenzione di un modello basato sul semplice e lineare trasferimento di conoscenza (Ford, Meyer, 2015).

Storicamente, con il termine *credentialing* si è fatto sempre riferimento al processo attraverso il quale un soggetto o comunque un'istituzione autorizzata e qualificata garantisce il riconoscimento formale, o registra lo stato di riconoscimento di individui, organizzazioni, istituzioni, programmi, processi, servizi o prodotti che soddisfano criteri predeterminati e standardizzati (Casilli, Hickey, 2016). La correlazione tra credenziali educative e professionali e l'occupazione conduce alla definizione e anche alla misurazione della *overeducation*. Si tratta di un fenomeno che rappresenta la presenza di individui che occupano un posto di lavoro che non corrisponde con il loro livello di istruzione e quindi, in un certo senso di "uno spreco di capitale umano" (Caroleo, Pastore, 2013).

Tuttavia, mentre la misurazione del livello di istruzione è abbastanza semplice, la valutazione dei *job requirements* è piuttosto complessa.

Secondo Dianne Conrad (2010), il *prior learning* è una pratica di riconoscimento del pensiero aperto e flessibile che allude alla combinazione tra varie forme di apprendimento in cui si sviluppano e si esprimono le intelligenze multiple.

Sul sito dell'associazione canadese CAPLA¹, il *Prior learning assessment and recognition* (PLAR) viene definito come il processo che permette agli individui di identificare, documentare, valutare e riconoscere diverse tipologie di apprendimento. Il focus del sistema PLAR non va riscontrato sul contesto in cui avviene la formazione, ma sul processo di apprendimento che può essere formale, informale, non-formale o esperienziale. I processi PLAR possono essere intrapresi per diversi scopi, tra cui la

1. Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA) – <http://capla.ca/>.

conoscenza di sé, per l'occupazione, per il rilascio di autorizzazioni, per la pianificazione della propria carriera.

Alcune organizzazioni in Canada usano il modello PLAR soltanto per descrivere i processi associati alla valutazione e il riconoscimento di apprendimenti non formali e informali. In questi casi, la valutazione dell'apprendimento esperienziale e delle competenze si realizza attraverso il ricorso a strumenti come gli esami, le dimostrazioni, le interviste strutturate, le simulazioni che possono essere usati da soli o combinati.

Se il concetto di *lifelong learning* indica implicitamente che è possibile che si sviluppino forme di apprendimento in tutte le fasi della vita, gli individui dovrebbero avere l'opportunità di scegliere programmi educativi di vario livello a seconda dei propri profili professionali al fine di sviluppare nuove competenze in base ai propri bisogni formativi, ai propri stili di apprendimento, selezionando compiti di apprendimento appropriati e scegliendo quando sottoporsi a valutazione. In un contesto di apprendimento di questo tipo, gli "studenti" possono pianificare i propri percorsi di apprendimento al fine di rendere flessibili le scelte all'interno del proprio sviluppo personale e al fine di raggiungere gli standard di competenze desiderati (Joosten-ten Brinke *et al.*, 2008).

Considerare le competenze non acquisite necessariamente nei contesti accademici rappresenta una strategica opportunità nell'ambito della *lifelong learning* poiché permette di evitare che si verifichino situazioni di doppio apprendimento, ovvero situazioni in cui si richiede di apprendere concetti o sviluppare abilità di cui un individuo sa di essere già in possesso. In questo modo, oltre ad evitare perdite di tempo, si evita anche un inutile dispendio economico che invece purtroppo si verifica quando di ignorano le diverse opportunità di apprendimento esperienziale (Biletska *et al.*, 2010).

Nell'ambito della validazione degli apprendimenti che si realizzano nei diversi contesti, Joosten-Ten Brinke e colleghi offrono una utile distinzione di formal, non-formal e informal learning. Per *formal learning* essi intendono un apprendimento intenzionale collegato ad obiettivi non accidentali, ma prefissati. In questo contesto, l'apprendimento è direttamente collegato alla certificazione.

Per *non-formal learning* si intende un apprendimento altrettanto intenzionale all'interno di un contesto strutturato ma senza che sia prevista una certificazione. Alcuni esempi possono essere dei corsi di formazione realizzati in contesti professionali, come gli stessi luoghi di lavoro.

Per *informal (o non-sponsored) learning* si intende un apprendimento non intenzionale che si verifica in ambienti non strutturati e che non rilasciano una certificazione. L'apprendimento si verifica sulla base di una propria necessità e può avvenire individualmente o collettivamente, senza criteri imposti dall'esterno e senza che sia necessariamente presente un

istruttore istituzionalmente autorizzato (Livingstone, 2000). Esempi di questo sono le attività di volontariato, le esperienze di vita, l'auto-apprendimento o l'apprendimento collegato a una passione personale.

Oksana Biletska e colleghi (2010) hanno proposto un approccio che utilizza un sistema esperto che permette un *formative electronic-based assessment (e-Assessment)* sia all'interno di contesti formali che di quelli informali dell'apprendimento. Si tratta di un approccio che nasce da un'analisi degli scenari che dimostrano l'importanza della valutazione delle competenze e che permette di articolare una corrispondenza tra le credential, le competenze e il target dei programmi di apprendimento. In questo modo agli studenti viene offerta l'opportunità di fare una stima delle loro occasioni di studio futuro. Gli studiosi presentano sette differenti casi di valutazione delle *credential* e delle competenze che dimostrano come il loro riconoscimento sia un processo decisamente complesso. Questo dimostra come sia utile ricorrere all'automatizzazione di questo processo attraverso lo sviluppo di un'applicazione di sistema esperto come un sistema di software open-source. La progettazione e realizzazione di tali applicazioni è attualmente possibile grazie ai recenti successi nel campo dell'ingegneria della conoscenza e al rapido sviluppo delle infrastrutture del web semantico. L'approccio alla valutazione elettronica a base semi-automatica (e-Assessment) è una tendenza relativamente nuova nel contesto dell'e-learning.

Open digital badges e credentials

Grazie ad una serie di infrastrutture di social connection, è oggi possibile condividere con diversi reti, gruppi e comunità i risultati del proprio lavoro, delle proprie abilità e conoscenza. Tra questi, si inseriscono una serie di canali che permettono di dimostrare le proprie competenze e di ottenere riconoscimenti in diverse forme, come premi, badge, classifiche, punteggi e recensioni (Ito *et al.*, 2013).

I *digital badge* possono essere definiti come marcatori dell'apprendimento o delle credential di un individuo e rappresentano una delle nuove frontiere della valutazione degli apprendimenti formali, non formali e informali. Nello scenario dell'alta formazione collegata ai sistemi *credential-based*, i *digital badge* si collocano come uno strumento strategico che permette di dimostrare pubblicamente un risultato, un particolare interesse, un traguardo conseguito sfruttando il potenziale della rete e dei social network. Un *digital badge* è caratterizzato da una serie di metadati che aiutano a descrivere i dettagli delle competenze, il modo per verificarle, l'indicazione

di chi la verificherà o l'ha verificata, e l'identità di chi l'ha sviluppata (Blog Bestr Cineca)².

Quanto detto, è ben espresso sulla home page del sito di Open Badge di Mozilla – MacArthur Foundation il claim che compare è “get recognition for skills you learn anywhere” e ancora “a new online standard to recognize and verify learning”.

Come per il concetto di *conventional credentials*, tali distintivi sono collegati all'intera gamma di prove di apprendimento, tra cui i punteggi dei test, gli e-portfolio, le valutazioni tra pari. I digital badges sono stati accolti con grande entusiasmo tanto dai sostenitori della “gamification” quanto da quelli del concetto di e-portfolio come strumento di autovalutazione (Hickey *et al.*, 2014). Per definizione, la *gamification* si riferisce all'utilizzo delle meccaniche, delle regole e delle tecniche correlate a vari tipi di gioco (inclusi i board games, il role-playing game o i computer game) in situazioni *non-gaming* al fine di promuovere e agire sul coinvolgimento dell'utente nello svolgimento di diversi tipi di attività, soprattutto nei casi in cui tali attività siano particolarmente noiose o ripetitive (Deterding *et al.*, 2011). Attraverso la gamification si cercano di ottenere effetti sia sul comportamento dell'utente che sulla loro esperienza di apprendimento e quindi sul miglioramento della prestazione.

Una peculiarità degli open digital badges è la loro interoperabilità, ovvero la possibilità di mettere insieme, attraverso i metadati, gli obiettivi educativi raggiunti in contesti, condizioni e situazioni diverse. I metadati includono: il nome e l'indirizzo internet dell'organizzazione emittente; l'identità di chi detiene tale badge; la descrizione del badge; i criteri necessari per poter ottenere il badge; la data di emissione del badge; e facoltativamente (ma probabilmente l'aspetto più informativo di qualsiasi badge) la prova specifica subordinata all'ottenimento del badge. Alcuni campi opzionali includono il tagging, l'allineamento con gli standard esistenti e l'eventuale data di scadenza. Quindi, a differenza delle *traditional credentials*, gli open badges includono informazioni specifiche relative all'esperienza di un lavoratore, alle sue abilità e competenze e sono associati a prove specifiche che ne dimostrano l'esistenza (Casilli, Hickey, 2016).

Secondo David Gibson e colleghi (2013, p. 5), è possibile riconoscere nei digital badges quattro *affordance*, di cui le prime tre fanno riferimento all'insegnamento e all'apprendimento e la quarta invece attiene alla ricerca educativa.

2. <https://blog.bestr.it/it/2015/04/08/la-rivoluzione-degli-open-badges>.

Affordance	Ambito	Information
<i>Motivation</i>	Teaching and learning	Un open badge rappresenta uno stimolo ad apprendere e a raggiungere obiettivi educativi e quindi sempre più conoscenze e abilità.
<i>Status recognition</i>	Teaching and learning	È possibile dimostrare abilità di alto ordine come la collaborazione e il pensiero imprenditoriale. Si tratta di competenze che generalmente non vengono riconosciute dai diplomi universitari. I badge possono rimandare a dei video che mostrano tali abilità in azione. In tal senso, i digital badge possono rappresentare un nuovo tipo di misurazione e anche un metodo per dimostrare sia le conquiste che lo status. In ambito educativo, i digital badges possono essere utilizzati per fornire una evidenza diretta e indiretta della conoscenza, la conoscenza in uso, la padronanza di abilità e i livelli di conseguimento.
<i>Evidence of achievement</i>	Teaching and learning	Gli open badge possono rappresentare un modo trasparente, centrato sull'utente ed efficace per visualizzare le prove di apprendimento, attraverso un collegamento alle informazioni necessarie per comprendere, autenticare e convalidare l'evidenza dell'obiettivo raggiunto.
<i>Research on implications</i>	Educational research	L'ecosistema dei badges apre una serie di interessanti domande di ricerca a cui si deve cercare di trovare delle risposte. Tra queste domande, ci si chiede per esempio come i sistemi di alta formazione potranno affrontare la sfida di un nuovo sistema di credential offerto dai digital badges.

Conclusioni

Il processo di digital badging è sempre più utilizzato per strategie di promozione e coinvolgimento al fine di incoraggiare comportamenti online desiderati. Un esempio offerto da David Gibson e colleghi (2015) è rappresentato dalla Xbox 360 Gamerscore, lanciata nel 2005 da Microsoft e che ha prodotto l'effetto di integrare il gioco individuale all'interno di un ecosistema portando a nuove prassi di comunità di pratica basate sui ruoli dei singoli e rispondenti al sistema di ricognizione. Un altro esem-

pio che gli studiosi riportano è dato da Fourquare, il sistema che grazie all'assegnazione di crediti, sistemi di ricognizione e prestigio, incoraggia gli utenti a registrarsi frequentemente nei posti in cui ci si trova e quindi ad utilizzare spesso il social network. Tali utilizzi dei badge non solo motivano a mettere in atto comportamenti desiderati on line, ma promuovono la fidelizzazione dei clienti per quanto concerne l'uso aziendale. Lo stesso principio è comunque valido nel contesto educativo e formativo poiché permettono: di incentivare i formandi a mettere in atto comportamenti positivi; identificare il progresso nelle traiettorie degli apprendimenti e dei contenuti; rappresentare il *credential engagement*, l'apprendimento e il successo formativo.

Affinché i badge possano essere riconosciuti come indicatori significativi di apprendimento, è necessario che siano collegati con l'evidenza delle attività, con le esperienze e gli artefatti creati durante un impegno di apprendimento (*learning engagement*).

Nel panorama nazionale, il Cineca ha promosso lo sviluppo della piattaforma Bestr (in linea con Open badge Mozilla – MacArthur Foundation), individuando nel sistema degli Open Badge una strategia di successo che favorisce il dialogo fra aziende, cittadini ed enti di formazione. La piattaforma Bestr rappresenta un luogo d'incontro dove le aziende hanno l'opportunità di esprimere le proprie esigenze che gli individui possono consultare agevolmente al fine trovare occasioni formative coerenti.

Bibliografia

- Baker D.P. (2011a), "The future of the schooled society: The transforming culture of education in postindustrial society", in *Frontiers in sociology of education*, Springer Netherlands, pp. 11-34.
- Baker D.P. (2011b), "Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society", *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1): 5-29.
- Biletska O., Biletskiy Y., Li H. e Vovk R. (2010), "A semantic approach to expert system for e-Assessment of credentials and competencies", *Expert Systems with Applications*, 37(10): 7003-7014.
- Caroleo F.E. e Pastore F. (2013), *Troppo educati per lavorare*, in www.lavoce.info/troppo-educati-per-lavorare/.
- Casilli C. e Hickey D. (2016), "Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with information-rich digital badges", *The Information Society*, 32(2): 117-129.
- Conrad D. (2010), "Achieving flexible learning through recognition of prior learning practice: a case study lament of the Canadian academy", *Open Learning*, 25(2): 153-161.

- Deterding S., Dixon D., Khaled R. e Nacke L. (2011), *From game design elements to gameness: Defining "gamification"*. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, ACM Press, New York (USA), pp. 9-15.
- Dipace A. (2011), "La promotion d'apprentissages significatif à travers les médias", in I. Loiodice, P. Plas e R. Nùria (Eds.), *Université formation et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes*, L'Harmattan, Paris, pp. 265-277. ISBN 9782296562257.
- Dipace A. (2014), "Game-based assessment e proposte di valutazione partecipata", in A. Dipace (ed.), *La formazione professionale del tecnico della comunicazione e del multimedia. L'esperienza dei percorsi IFTS progettati e realizzati dall'ente Format Group di Lucera*, Progedit, Bari, pp. 79-92. ISBN 978-88-6194-234-9.
- Dochy F.J.R.C., Segers M. e Sluijsmans D. (1999), "The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review", *Studies in Higher education*, 24(3): 331-350.
- Ford R. e Meyer R. (2015), "Competency-based Education 101", *Procedia Manufacturing*, 3: 1473-1480.
- Gibson D., Ostashewski N., Flintoff K., Grant S. e Knight E. (2015), "Digital badges in education", *Education and Information Technologies*, 20(2): 403-410.
- Hickey D.T., Kelley T.A. e Shen X. (2014, March), "Small to big before massive: scaling up participatory learning analytics", in *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge*, ACM, pp. 93-97.
- Ito M., Gutiérrez K., Livingstone S., Penuel B., Rhodes J., Salen K. e Watkins S.C. (2013), *Connected learning: An agenda for research and design*, Digital Media and Learning Research Hub.
- Joosten-ten Brinke D., Sluijsmans D.M.A., Brand-Gruwel S. e Jochems W.M.G. (2008), "The quality of procedures to assess and credit prior learning: Implications for design", *Educational Research Review*, 3(1): 51-65.
- Limone P. (2012), *Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*, Progedit, Bari.
- Livingstone D.W. (2000), "Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal leaning practices", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2): 49-72.
- McLoughlin C. e Luca J. (2002), "A learner-centred approach to developing team skills through web-based learning and assessment", *British Journal of Educational Technology*, 33(5): 571-582.
- Pitman T. e Vidovich L. (2012), "Recognition of prior learning (RPL) policy in Australian higher education: the dynamics of position-taking", *Journal of Education Policy*, 27(6): 761-774.
- Vu T.T. e Dall'Alba G. (2007), "Students' experience of peer assessment in a professional course", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5): 541-556.

Interventi di Alta Formazione per nuovi profili professionali. L'esperienza del corso EDOC@WORK3.0: *Education work on the cloud*

di Pierpaolo Limone*, Katia Sannicandro*

Introduzione: skill mismatch e competenze

Il mercato del lavoro italiano ha subito negli ultimi anni una serie di trasformazioni dovute al mutato assetto istituzionale ed economico. La mancata correlazione tra domanda e offerta di lavoro ha causato un'evidente discrepanza fra sistema produttivo e sistema professionale (Accornero, 2006), con ricadute negative sui tassi di occupazione.

La crescente connotazione *immateriale* del lavoro (Butera, 2008; Gosetti, 2012) se da un lato ha consentito di incrementare i processi di innovazione e di rafforzare le competenze professionali e sociali dei lavoratori, dall'altro ha influenzato le modalità stesse attraverso le quali comunicare e trasmettere *conoscenza* nei luoghi di lavoro. L'avvento di elementi di forte instabilità nel mondo del lavoro, si configura spesso come causa di spaesamento e di perdita di identità da parte del lavoratore stesso.

La ricerca ha posto particolare attenzione sui processi e sui fenomeni di *skill mismatch* (ILO, 2014) e sul mancato possesso di competenze specifiche richieste dal mercato, fenomeno che si registra in percentuale maggiore nei giovani laureati (De Santis e Sannicandro, 2014). Una delle principali criticità riguarda il *mismatch*¹ tra competenze e profili professionali delle

* Associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Delegato del Rettore alla Didattica e all'e-Learning.

** More service/Centro Interateneo EDUNOVA, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia.

1. A Pierpaolo Limone si devono i paragrafi *Introduzione: skill mismatch e competenze management skills* e *Digital e soft skills*. A Katia Sannicandro i paragrafi *Il progetto formativo EDOC@WORK3.0* e *Conclusioni*.

La definizione di skill mismatch è relativa alla mancata corrispondenza tra le competenze e le abilità di cui è dotato un individuo e quelle richieste dall'impresa per svolgere un determinato lavoro (ISFOL, 2014).

risorse umane che risultano spesso non adeguate rispetto ai profili ricercati dalle aziende (Bramanti, Odifreddi, 2003; OECD, 2013a; ILO, 2014) e che incidono negativamente sul livello di occupabilità.

Come emerso dallo studio effettuato dall'International Labour Organization (ILO) *Skills mismatch in Europe* (ILO, 2014) in Italia l'incidenza del fenomeno è pari al 17%. Lo studio è stato realizzato in 24 Paesi Europei e presenta un'analisi delle tipologie di skills mismatch (ILO, 2013; 2014) individuando precise aree di analisi:

- Skill shortage (surplus)
- Skill gap
- Vertical mismatch
- Horizontal mismatch
- Overeducation (undereducation)
- Overqualification (underqualification)
- Skills obsolescence

In particolare l'*educational mismatch* è riferita «alla mancata corrispondenza tra il titolo di studio posseduto da un individuo e quello richiesto dalla sua posizione organizzativa» (ISFOL, 2014, p. 182). *Overeducation* e *overqualification* riguardano da vicino i giovani laureati italiani, infatti, lo sviluppo di competenze è fondamentale per la creazione di un circolo virtuoso in cui i sistemi di istruzione/formazione siano in grado di contribuire sia allo sviluppo dei processi di innovazione nelle imprese, sia allo sviluppo tecnologico e competitivo (Di Francesco, Amendola, Mineo, 2016). I dati relativi ai fenomeni di *skill mismatch* «per la *literacy* la media degli *over-skilled* italiani è di 11,7%, a fronte di una media OCSE-PIAAC pari all'10,3%, mentre la media degli *under-skilled* è del 6% a fronte di una media OCSE-PIAAC del 3,6%» (ISFOL, 2014).

Dai dati emersi dal *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*² (Di Francesco, 2014) la partecipazione ad attività di istruzione e formazione registra nel nostro Paese percentuali molto basse e risulta influenzata non solo da fattori legati all'età, al titolo di studio e alle condizioni occupazionali, ma spesso è legata ai livelli di competenza dei soggetti (Di Francesco, Amendola, Mineo, 2016), «le elaborazioni effettuate dall'OCSE mostrano [...] una consistente relazione positiva tra la partecipazione degli adulti ad attività di formazione/istruzione e le competenze di *literacy*» (ivi, p. 161). Si registrano quindi livelli di partecipazione maggiore in sog-

2. Programma OCSE PIAAC 2014 (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) un'indagine internazionale sulle competenze degli adulti realizzata in Italia dall'ISFOL.

getti high skilled, «i dati internazionali mostrano che chi ha livelli di proficiency alti ha molte più probabilità di partecipare ad attività di istruzione o formazione rispetto a chi ha basse competenze» (ivi, p. 161). Un ulteriore elemento di criticità è legato al tasso di occupazione dei giovani tra 25 e 34 anni (Tabella 1) che risulta essere la percentuale più bassa tra i laureati rispetto alle persone che hanno conseguito come più alto titolo di studio un diploma d'istruzione secondaria superiore (OCSE, 2015).

Tab. 1 - Tassi di occupazione in Italia per classe di età e livello d'istruzione conseguito (%) (OCSE, 2015, p. 4)

Fasce di età	25-34	35-44	45-54	55-64
Istruzione terziaria (tertiary education) – Italia	62	86	90	76
Istruzione secondaria superiore o post secondaria non terziaria – Italia	63	76	77	57
Istruzione terziaria (tertiary education) – media OCSE	82	88	89	69
Istruzione secondaria superiore o post secondaria non terziaria – media OCSE	75	81	79	56

I dati suggeriscono che «per i giovani che hanno difficoltà a trovare un lavoro, la prospettiva di proseguire gli studi è considerata raramente come un investimento che potrebbe migliorare le loro opportunità di successo sul mercato del lavoro» (ivi, p. 5), nonostante come sottolineato da Jeremy Rifkin (2014) il “futuro dell’occupazione” rappresenti una tema cruciale del nostro tempo. L’accesso a percorsi di alta formazione presenta ugualmente basse percentuali di partecipazione, sebbene si tratti di percorsi imprescindibili per lo sviluppo di competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro.

La situazione occupazionale in Puglia, secondo i dati dell’Osservatorio sul Precariato (2015) relativi al mese di dicembre 2015, ha registrato un aumento delle assunzioni del +2,6% (+11,1% a livello nazionale) rispetto al 2014 e al tempo stesso un significativo aumento delle assunzioni a tempo indeterminato (+23,6%). Il tasso di disoccupazione generale, tuttavia, è pari al 17,3% e la disoccupazione giovanile nella provincia di Foggia e di Bari è di circa il 60% (ISTAT, 2015).

Tab. 2 - Fonte: Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (INPS), 2015

Fasce di età	Assunzioni a tempo indeterminato		Assunzioni a termine	
	Gennaio - Dicembre		Gennaio - Dicembre	
	2014	2015	2014	2015
Fino a 24	136581	177291	600868	477260
Da 25 a 29	175690	269510	578553	581918
Da 30 a 39	388133	563418	951329	931794
Da 40 a 49	337857	490975	764351	791582
50 ed oltre	235489	369765	470492	571095
Totale	1273750	1870959	3365593	3353649

Il potenziamento dei livelli di istruzione e formazione rappresenta quindi una delle variabili in gioco da affiancare a politiche capaci di favorire percorsi di formazione permanente (ILO, 2014). Come descritto nella Tabella 3 è possibile individuare alcuni punti chiave (OECD, 2013b, trad. nostra) su cui adoperarsi sia nei contesti formativi sia nei contesti lavorativi, rispetto ad alcune delle criticità descritte:

Per quanto riguarda i contesti lavorativi sono numerose le realtà aziendali che hanno attivato negli ultimi anni – mediante percorsi di ristrutturazione interna rivolti alla formazione del personale – veri e propri processi di *revisione* dei profili professionali esistenti (Censis, 2014). Vi è un ampio dibattito, infatti, su come l'industria e le università dovrebbero cooperare (Davey *et al.*, 2011; Bae *et al.*, 2014), alla base di questa discussione troviamo il modello a tripla elica composto da industria-università-pubblica amministrazione (Etzkowitz *et al.*, 2000; Etzkowitz, Leydesdorff, 2000).

Tuttavia «affinché l'innovazione sia reale, diffusa e incisiva, non sono sufficienti accordi con le aziende di sviluppo, con i decisori politici, con gli attori dei contesti educativi» (Limone, 2015, p. 41). È necessario favorire l'acquisizione di competenze *spendibili* sul mercato del lavoro, «tra i nuovi compiti dell'università vi è quello di motivare, sviluppare, diffondere una più attenta sensibilità verso il rapporto tradizionalmente antitetico tra università e mondi professionali» (Fabbri e Rossi, 2008, p. 10).

Nonostante il forte nesso tra competenze e occupabilità, l'accesso a percorsi di alta formazione nel nostro Paese, resta significativamente sotto la media europea.

Tab. 3 - *Adult Skills: punti chiave (OECD, 2013b, trad. nostra)*

Potenziare il legame tra mondo della formazione e mondo del lavoro	Lo sviluppo delle competenze risulta maggiormente efficace se il mondo della formazione e il mondo del lavoro concorrono alla progettazione dei percorsi di formazione. L'apprendimento sui luoghi di lavoro permette ai giovani di sviluppare capacità e competenze "hard" e competenze "soft", legate ad esempio la gestione dei processi di comunicazione e la negoziazione, anche attraverso l'esperienza nei contesti reali. La formazione hands-on può contribuire a motivare e rende il passaggio dalla scuola al mercato del lavoro più agevole.
Realizzare percorsi di formazione per i lavoratori	I datori di lavoro hanno un ruolo fondamentale nella formazione del proprio personale; ma alcuni, in particolare le piccole e medie imprese, potrebbero aver bisogno di supporto per fornire tale formazione.
Identificare i soggetti maggiormente a rischio	È fondamentale individuare i soggetti meno qualificati che necessitano di supporto, in particolare disoccupati, immigrati, fornendo loro opportunità di apprendimento adeguate ai bisogni formativi espressi. Supporto che può riguardare anche soggetti occupati.
Certificare e riconoscere le competenze acquisite	La certificazione e riconoscimento delle competenze e capacità acquisite può favorire e incoraggiare i discenti adulti ad intraprendere percorsi di formazione continua. Regole trasparenti e procedure di valutazione attendibili sono strumenti importanti per favorire tali processi.

Digital e soft skills

A partire da questo scenario appare evidente l'importanza di potenziare e favorire le modalità di accesso a percorsi di alta formazione, per agire sugli elementi di criticità indicati – disallineamento tra domanda e offerta di competenze, qualità degli apprendimenti, brain drain (XVII Rapporto ALMALAUREA, 2015) – che si associano inevitabilmente a bassi livelli di competitività dei giovani laureati italiani.

Spostando il focus della ricerca su specifiche competenze, sul possesso di *digital e soft skills* richieste nel settore ICT, i dati risultano altrettanto critici. Si tratta di competenze che assumono un vero e proprio *valore* per

il mercato del lavoro e per le imprese che «avvertono profonda l'esigenza di potenziare il proprio capitale di conoscenze; un fattore che si rileva decisivo per la sopravvivenza delle aziende [...]» (Censis, 2014, p. 6). Si evidenzia anche in questo caso un divario tra le competenze e le capacità dei giovani laureati rispetto alle richieste del mondo del lavoro.

Come costruire reti di collaborazione tra università e realtà aziendali? Quali percorsi di formazione e autoformazione sono necessari per favorire l'acquisizione di tali competenze?

Si tratta di interrogativi a cui il sistema universitario deve poter rispondere in maniera efficace anche attraverso la strutturazione di percorsi formativi mirati. A tal proposito Jane Andrews e Helen Higson hanno realizzato una ricerca esplorativa dal titolo "*Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study*" con l'obiettivo di analizzare le percezioni e le esperienze di un campione di laureati e datori di lavoro provenienti da quattro diversi Paesi Europei. La ricerca ha inteso individuare e concettualizzare le principali competenze trasversali e abilità che risultano rilevanti per i datori di lavoro e che incidono significativamente sui livelli di occupabilità dei laureati (Andrews e Higson, 2010) e che riguardano:

- «Professionalism
- Reliability
- The ability to cope with uncertainty
- The ability to work under pressure
- The ability to plan and think strategically
- The capability to communicate and interact with others, either in teams or through networking
- Good written and verbal communication skills
- Information and Communication Technology skills
- Creativity and self-confidence
- Good self-management and time-management skills
- A willingness to learn and accept responsibility».

Le competenze associate alla capacità di lavorare sotto pressione (gestione di scadenze, riesame e riprogettazione, ecc.), di far fronte alle incertezze e l'assunzione di responsabilità riguardano numerosi profili professionali. Nel complesso si tratta di competenze svincolate da professionalità specifiche. Hewitt (Ellis *et al.*, 2014) definisce, infatti, le soft skills «as essentially people skills-the nontechnical, intangible, personality-specific skills that determine an individual's strength as a leader, listener, negotiator, and conflict mediator» (ivi, p. 435). Non è sufficiente quindi possedere conoscenze e abilità, ma è indispensabile che «questo patrimonio [di cono-

scenze, abilità e competenze] sia spendibile non solo nell'attività professionale di riferimento, ma anche nei processi di apprendimento permanente» (Pellerey, 2013, p. 1).

Per quanto concerne le competenze digitali l'European e-Competence Framework (e-CF) presenta un framework di riferimento, individuando 40 competenze legate al settore dell'Information and Communication Technology (ICT), organizzate in 5 aree di attività compatibili con l'European Qualifications Framework (EQF), dove la competenza è definita come «abilità dimostrata di applicare conoscenza (knowledge), abilità (skill) e attitudini (attitude) per raggiungere risultati osservabili» (CEN, European Committee for Standardization, 2014, p. 5).

Il modello proposto da Pirzada e Khan (2013), invece, presenta una suddivisione su tre livelli delle competenze digitali (Figura 1).

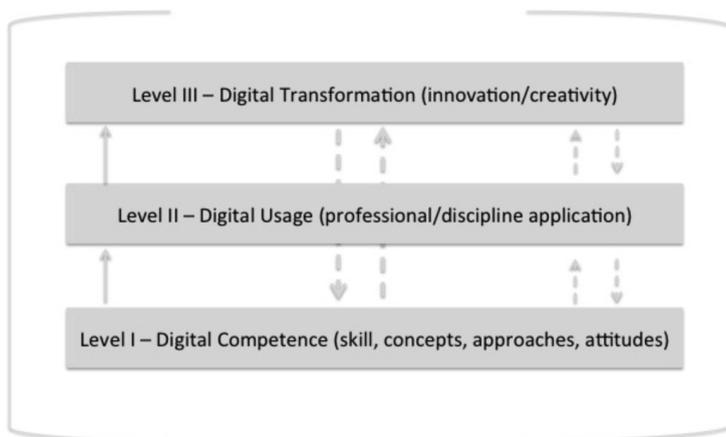


Fig. 1 - I livelli delle competenze digitali (Pirzada e Khan, 2013, p. 125)

Le competenze digitali sono caratterizzate da una natura dinamica, non appaiono legate al semplice uso di strumenti «ma ai bisogni di cui ogni cittadino della società dell'informazione e comunicazione è portatore» (Ferrari e Troia, 2015, p. 4), così come descritto nel quadro di riferimento europeo per le competenze digitali³.

3. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* presenta un quadro dettagliato per lo sviluppo della competenza digitale di tutti i cittadini.

Il progetto formativo EDOC@WORK3.0: *Education work on the cloud*

Come sottolineato dallo studio realizzato da Assinform⁴ i processi di trasformazione digitale rappresentano uno dei fattori critici che concorrono al successo delle organizzazioni «si tratta di un fenomeno “disruptive” abilitato dalla convergenza dei nuovi paradigmi tecnologici: Cloud Computing, Mobility, Big Data, IoT, Digital Marketing, Security» (Assinform, 2016, p. 14).

Quali le ricadute sul versante formativo? Il sistema universitario italiano ha registrato, negli ultimi anni, una percentuale di laureati tra le più basse in Europa pari al 22,4% rispetto alla media europea del 38% e un numero di dottori in materie STEM (acronimo riferito a discipline legate alle scienze, alla tecnologia, all'ingegneria e alla matematica) pari solo all'1,3% nella fascia di età tra i 20 e 29 anni (DESI - Digital Economy and Society⁵, 2014; 2015). Come evidenziato, si tratta di cambiamenti che hanno inciso non solo sulle condizioni occupazionali dei giovani (IRPET, 2013), ma sul sistema formativo nel suo complesso.

Alla luce degli elementi descritti, il presente contributo descrive l'esperienza del percorso di alta formazione *Education work on the cloud* (PON Ricerca e Competitività 2007-2013) per la formazione di un *Esperto di modelli educativi, contenuti e formati per la Smart Education*. Il percorso formativo si è posto l'obiettivo di favorire “l'adozione di misure a sostegno di pari opportunità educative e occupazionali, in termini sia sociali sia di genere” (XVII Rapporto ALMALAUREA, 2015, p. 1). Nel dettaglio il progetto *Edoc@work3.0 - Education work on the cloud* è stato strutturato in cinque obiettivi:

- «obiettivo 1: formazione di esperto nelle tecnologie abilitanti e di produzione e fruizione di contenuti per la smart education.
- obiettivo 2: formazione di esperto di modelli, contenuti e formati pedagogico-didattici-formativi per la smart education.
- obiettivo 3: acquisizione di competenze e sviluppo di abilità per la gestione strategica di progetti di ricerca come precedentemente qualificata e lo sviluppo di abilità scaturienti dalle competenze specialistiche di cui agli obiettivi 1 e 2 precedenti.

4. Studio realizzato in collaborazione con Assintel, Assinter e l'Agenzia per l'Italia Digitale.

5. Digital Economy and Society Index (DESI) è un indice elaborato dalla Commissione Europea per misurare il grado di diffusione del digitale nei paesi Ue, ed è basato su cinque indicatori: Connectivity, Human Capital, Use of Internet, Integration of Digital Technology, Digital Public Services.

- obiettivo 4: formazione rivolta ai docenti coinvolti nella sperimentazione per formarli sui nuovi modelli pedagogici e didattici, sul loro nuovo ruolo, e sull'uso delle nuove tecnologie applicate alla didattica.
- obiettivo 5: formazione professionale sul territorio, sia verso nuovi lavoratori in avviamento professionale, sia lavoratori in riconversione professionale, in stretta correlazione tra istituzioni locali, istituti scolastici professionali, mondo imprenditoriale»⁶.

In particolare l'obiettivo 2 – relativo alla figura professionale di “Esperto di modelli, contenuti e formati pedagogico-didattici-formativi per la smart education”⁷ – ha visto come proponenti l'Università di Foggia, l'Università del Salento e il Politecnico di Bari ed ha previsto la partecipazione di 19 discenti.

La figura professionale in uscita associata all'obiettivo 2 riguarda la formazione di un esperto con competenze non solo in ambito tecnologico, ma con specifiche conoscenze sui modelli pedagogico/formativi e nella progettazione ed erogazione di contenuti didattici: produzione di Learning object, SCORM, implementazione di ambienti di apprendimento digitali (Figura 2).

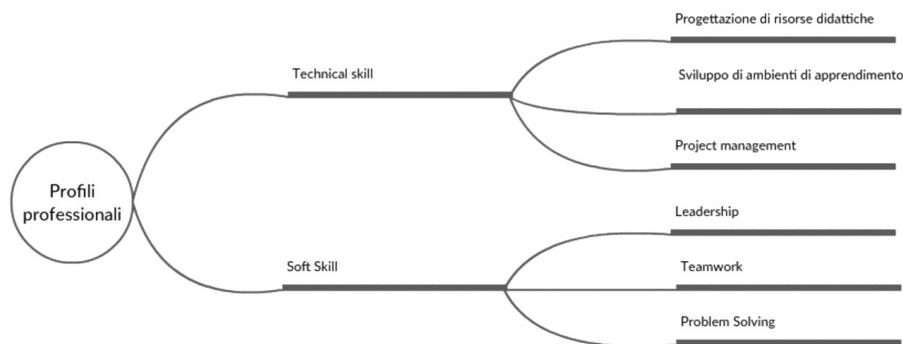


Fig. 2 - Profili Professionali: soft e technical skill

Il Piano Formativo relativo all'Obiettivo 2, come indicato nella Tabella 4, è stato strutturato in cinque aree (unità didattiche):

6. *Capitolato Tecnico* del progetto EDOC@WORK3.0 Education and Work on the Cloud.

7. Il corso è stato svolto presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia.

Tab. 4 - Piano Formativo del percorso relativo all'Obiettivo 2 (Capitolato tecnico del progetto)

Unità A2.1	Descrizione
Le tecnologie per la produzione di contenuti per la Smart Education	L'unità didattica punta ad illustrare da un punto di vista funzionale le attuali tecnologie in termini di ambienti e toolkit per la produzione di contenuti.
Unità A2.2	Descrizione
Formati didattici innovativi e contenuti associati	Analisi dei nuovi formati didattici esistenti e analisi di alcuni contenuti rilevanti in tal senso per consentire al discente una immersione nel settore di riferimento utile a valutare gli scenari correnti e le possibili prospettive (produzione dei contenuti e di supporti medialti per contesti formativi).
Unità A2.3	Descrizione
I modelli di progettazione partecipata	L'unità didattica punta a fornire gli elementi di base della teoria della progettazione partecipata procedendo poi analisi dell'impatto che questi potenzialmente hanno sulla realizzazione di prodotti e servizi per la formazione.
Unità A2.4	Descrizione
I modelli Didattico-Formativi per studenti e per la formazione lavoro	L'unità punta all'analisi della formazione lungo le direttrici pedagogiche, educative e tecnologiche. Saranno altresì trasferite le competenze necessarie a valutare l'attuale tendenza alla convergenza mediale ed alla trans-medialità oltre che i risvolti che questo genera nell'ambito didattico.
Unità A2.5	Descrizione
Modelli, contenuti e formati per la smart education: esperienze a confronto	L'unità punta ad illustrare ai discenti le "soluzioni", i modelli, i format impiegati nell'ambito del settore dell'educazione con particolare riferimento alle soluzioni ad oggi perseguite dai partner di progetto.

Il periodo di stage, comune ai due percorsi formativi (obiettivo 1 e 2) ha previsto, inoltre, un periodo di circa 8 mesi da svolgersi in aziende (operanti in ambiti e settori differenti) oppure università, laboratori ed enti di ricerca. Occuparsi della *qualità* delle competenze – possedute e sviluppate

durante la formazione in aula – dei discenti è stato uno degli obiettivi specifici della fase di stage.

Per monitorare le ricadute dell'intervento formativo, al termine del percorso è stato somministrato un questionario in uscita ai discenti che hanno svolto il periodo di stage presso i laboratori di ricerca del Dipartimento di studi Umanistici dell'Università di Foggia. Gli elementi analizzati hanno riguardato:

1. il grado di soddisfazione relativo all'esperienza formativa;
2. l'interesse rispetto alle tematiche affrontate nel piano formativo;
3. l'acquisizione di competenze spendibili nei rispettivi contesti professionali;
4. il grado di soddisfazione relativo al periodo di stage;
5. il rapporto tra aspettative lavorative e figura professionale di interesse.

L'analisi dei profili dei partecipanti al percorso formativo relativo all'obiettivo 2 conferma le prospettive e le criticità descritte nella prima parte del lavoro legate ai livelli occupabilità e *skill mismatch* tra competenze, titoli di studio conseguiti e profili professionali. Dalla lettura dei questionari somministrati emerge la necessità dei discenti di rafforzare le proprie abilità e competenze in ambito professionale (e in alcuni casi sviluppare): competenze digitali richieste dal settore ICT con un focus sulla progettazione

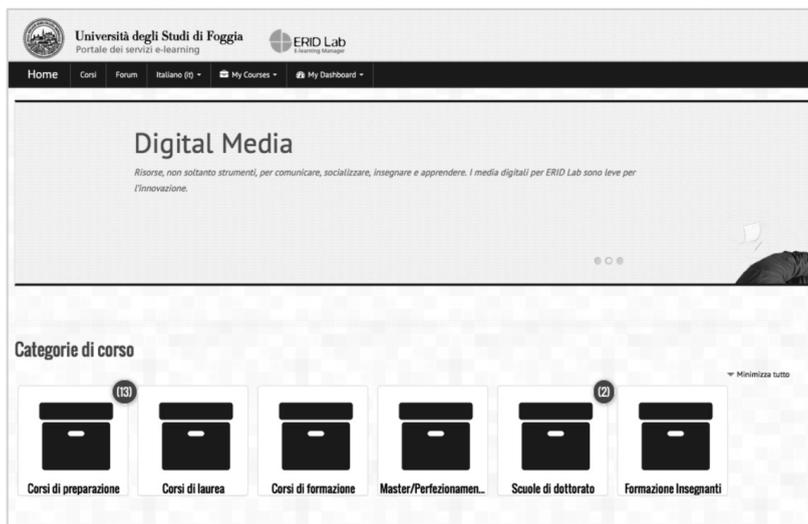


Fig. 3 - Home page Portale eLearning dell'Università di Foggia

di risorse e di strumenti destinati alla formazione online, ancora abilità e competenze relative al problem solving, alla gestione del lavoro in gruppo e al project management.

Lo sviluppo del percorso formativo ha previsto la progettazione e la successiva implementazione sul Portale eLearning dell'Università di Foggia⁸ di un'area didattica online dedicato al corso basata su Moodle.

La sezione didattica è stata divisa in due aree distinte: una prima sezione con funzioni di repository (Figura 3) e una seconda area per la creazione di uno spazio online dedicato alle attività laboratoriale e di simulazione (Figura 4).



Fig. 4 - Repository risorse didattiche

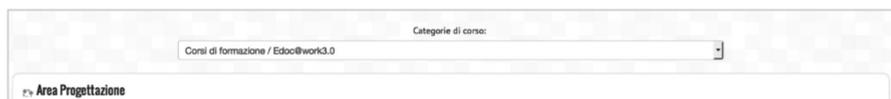


Fig. 5 - Area online dedicata alle attività laboratoriale e di simulazione

In particolare nella seconda sezione – dedicata anche allo sviluppo e alla simulazione di risorse didattiche online e learning object (LO), gli studenti hanno potuto progettare e sviluppare risorse e materiali didattici, con l'obiettivo di accrescere le competenze specifiche nella progettazione di percorsi didattici online – anche in ragione della figura professionale in uscita. I partecipanti nel corso delle lezioni in aula, nei laboratori e nella fase di stage⁹ hanno acquisito conoscenze e competenze sull'utilizzo delle tecno-

8. Il corso è disponibile sul sito del Portale eLearning dell'Università di Foggia al link <http://elearning.unifg.it/> nella sezione Corsi di Formazione.

9. In particolare alcuni studenti hanno svolto il periodo di stage presso il Laboratorio di ricerca ERID (Educational Research & Interaction Design) dell'Università di Foggia. Le tecnologie didattiche rappresentano "l'oggetto delle ricerche del laboratorio e si traducono in studi ed esperienze legati all'impiego degli strumenti tecnologici nei processi di insegnamento-apprendimento" (<http://design.unifg.it/index.php/it/about>).

logie didattiche in particolare per promuovere processi di aggiornamento professionale, auto-apprendimento e formazione anche mediante la strutturazione dei percorsi in modalità e-learning.

Nella progettazione di percorsi formativi destinati ad adulti le tecnologie dell'apprendimento giocano un ruolo centrale (Cercone, 2008; Mason, 2006) e come evidenziato da Weller l'uso delle nuove tecnologie nella progettazione dei corsi se pur solleva in molti casi problemi di adeguatezza pedagogica (Weller *et al.*, 2005; Mason, 2007) «however, it is also the case that technology implementation in a positive learning experience can be one of the strongest influencing factors in their subsequent uptake» (Weller *et al.*, 2005, p. 61).

Conclusioni

A partire delle prime fasi di progettazione, il progetto ha inteso analizzare e porre particolare attenzione sulle ricadute occupazionali delle figure professionali oggetto del percorso formativo. Le analisi realizzate hanno evidenziato la corrispondenza tra i profili professionali e le richieste provenienti sia dai partner di progetto sia dalle aziende operanti nel settore ICT. Nell'analisi annuale della crescita 2016 si evidenzia l'importanza di investimenti mirati sullo sviluppo delle risorse umane «per dotare le persone delle competenze adeguate per stimolare l'innovazione e la competitività e conseguire un'elevata produttività» (Commissione Europea, 2016, p. 2), con l'obiettivo di agire sui livelli di disoccupazione.

Come evidenziato dallo studio dell'ISFOL, relativo all'*European Youth Guarantee*, è necessario prevedere interventi mirati per agire sulle criticità affrontate dai giovani nel loro ingresso nel mondo del lavoro (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014), interventi che possono riguardare la partecipazione a percorsi formativi mirati alla costruzione di profili professionali innovativi.

È fondamentale nella costruzione di percorsi formativi e di aggiornamento professionale partire dalle conoscenze e dalle esperienze possedute dai discenti, la ricerca nel settore dell'e-learning ha messo in luce come spesso «quadri di riferimento semplicistici, come quello per cui la semplice aggiunta di tecnologia alle pratiche di insegnamento usuali può garantire ottimi risultati, sono inadeguati» (Ferrari, 2011, p. 139). Un ambiente di apprendimento digitale dovrà essere progettato come «la mappa logica del percorso di apprendimento che relaziona background culturale, scelte metodologiche, contenuto disciplinare, percorso progettuale e contesto educativo» (Rossi, 2006).

In prospettiva futura, il potenziamento del numero di percorsi di aggiornamento professionale mediante la progettazione di corsi MOOC pensa-

ti per le diverse realtà aziendali, potrà contribuire all'aumento del livello di partecipazione agendo su alcune delle criticità – tempi, costi, bisogni formativi, personalizzazione dei percorsi, ecc. – associate alla formazione on the job.

Bibliografia

- Accornero A. (2006), *Il mondo della produzione*, Il Mulino, Bologna.
- AlmaLaurea (2015), *XVII Rapporto AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*. Testo disponibile al sito www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/comunicati/2015/cs_almalaurea_condoclaureati2015.pdf.
- Andrews J. e Higson H. (2008), “Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: A European study”, *Higher education in Europe*, 33(4): 411-422.
- Assinform (2016), *Osservatorio delle Competenze Digitali 2015. L'investimento per un futuro che è già presente. Dati, scenari e proposte per l'Italia digitale*. Testo disponibile al sito www.assinform.it/ImagePub.aspx?id=288540.
- Bae T.J., Qian S., Miao C. e Fiet J.O. (2014), “The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review”, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2): 217-254.
- Bramanti A. e Odifreddi D. (Eds.) (2003), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire: l'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, FrancoAngeli, Milano.
- Butera F. (2008), *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Mondadori Università, Milano.
- Cedefop (2010), *Skill mismatch in Europe*. Testo disponibile al sito www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9023_en.pdf.
- CEN, European Committee for Standardization (2014), *European e-Competence Framework 3.0*. Testo disponibile al sito www.ecompetences.eu/wp-content/uploads/2014/02/European-e-Competence-Framework-3.0_IT.pdf.
- Censis (2014), *Dal valore delle competenze, nuove opportunità per rimettere in moto il lavoro*. Testo disponibile al sito www.censis.it/5?shadow_evento=121013.
- Cercone K. (2008), “Characteristics of adult learners with implications for online learning design”, *AACE journal*, 16(2): 137-159.
- Commissione Europea (2016), *Raccomandazione del Consiglio sull'istituzione di una garanzia per le competenze*. Testo disponibile al sito <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-382-IT-F1-1.PDF>.
- De Santis A. e Sannicandro K. (2014), “L'esperienza di stage nell'ambito della comunicazione e del multimedia”, in A. Dipace (Ed.), *La formazione professionale del tecnico della comunicazione e del multimedia*, Progedit, Bari.
- Di Francesco G. (2014), PIAAC-OCSE. *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Testo disponibile al sito www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf.
- Di Francesco G., Amendola M. e Mineo S. (2016), *I low skilled in Italia Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*. Testo disponibile al sito

- http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/1262/Oss_1-2_2016_DiFrancesco_Amendola_Mineo.pdf.
- Ellis M., Kisling E. e Hackworth R.G. (2014), "Teaching soft skills employers need", *Community College Journal of Research and Practice*, 38(5): 433-453.
- Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C. e Cantisano Terra B.R. (2000), "The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm", *Research Policy*, 29: 313-330.
- Etzkowitz H. e Leydesdorff L. (2000), "The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university-industry-government relations", *Research Policy*, 29: 109-123.
- Fabbri L. e Rossi B. (Eds.) (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari P.L. (2011), "Le potenzialità dell'e-learning in educazione matematica e il ruolo della ricerca", *TD Tecnologie Didattiche*, 19(3).
- Ferrari A. e Troia S. (2015), *DIGCOMP. Le competenze digitali per la cittadinanza*. Testo disponibile al sito www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/11/digcomp_Ferrari_Troia.pdf.
- Grimaldi A., Porcelli R. e Rossi A. (2014), "Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani", *Osservatorio Isfol*, IV (1-2): 45-63.
- Gosetti G. (2012). *Lavoro frammentato, rischio diffuso. Lavoratori e prevenzione al tempo della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano.
- INPS (2015), *Dati sui nuovi rapporti di lavoro. Report Mensile Gennaio-Dicembre 2015*. Osservatorio sul Precariato. Testo disponibile al sito www.inps.it/docallegati/DatiEBilanci/osservatori/Documents/Osservatorio_Precariato_GenDic.pdf.
- International Labour Organization (2013), *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, International Labour Office (Geneva). Testo disponibile al sito www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf.
- International Labour Organization (2014), *Skills mismatch in Europe*. Testo disponibile al sito www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_315623.pdf.
- IRPET (2013), *La condizione giovanile ai tempi della crisi*. Testo disponibile al sito www.irpet.it/stora/pubblicazioneallegato/551Rapportogiovani_2012.pdf.
- ISFOL (2014), *PIAAC-OCSE, Rapporto Nazionale sulle Competenze degli adulti*. Testo disponibile al sito www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf.
- Limone P. (2015), "Industria ed educazione mediale: Samsung e HP a confronto", in M. Rui, L. Messina e T. Minerva (Eds.), *Teach Different!. EM&ITALIA2015, Multiconferenza Italiana su e-Learning, media education e moodlemoot*.
- Mason R. (2006), "Learning technologies for adult continuing education", *Studies in Continuing Education*, 28(2): 121-133.
- Pellerey M. (2013), *La competenza professionale nel rapporto tra formazione e occupazione*. Testo disponibile al sito www.ciofs-fp.org/wp-content/uploads/2013/09/Pellerey-La-competenza-professionale.pdf.

- Pirzada K. e Khan F.N. (2013), "Measuring relationship between digital skills and employability", *European Journal of Business and Management*, 5(24).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013a), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. Testo disponibile al sito [www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013b), *OECD skills outlook 2013: first results from the Survey of Adult Skills*, OECD, Paris, France.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Testo disponibile al sito www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf.
- Rifkin J. (2014), *La fine del lavoro*, Mondadori, Milano.
- Rossi P.G. (2006), *Ambienti di apprendimento on-line*. Testo disponibile al sito <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2001/editoriale-5/>.
- Weller M., Pegler C. e Mason R. (2005), "Use of innovative technologies on an e-learning course", *The Internet and Higher Education*, 8(1): 61-71.