



Alessandro Di Vita  
[a cura di]

Orientare nelle transizioni  
scuola-università-lavoro  
promuovendo le *character skills*





**PEDAGOGIA E LAVORO**  
COMPETENZE E FORMAZIONE  
PER LO SVILUPPO  
E LA TRANSIZIONE DIGITALE  
ED ECOLOGICA

Collana diretta da

**Massimiliano Costa** (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

**Daniela Dato** (*Università di Foggia*)

**Fabrizio d'Aniello** (*Università di Macerata*)

1

**Comitato scientifico**

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Giuseppe Zago (Università di Padova), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Isabella Lo Iodice (Università di Foggia), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Andrea Potesio (Università di Bergamo), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università di Bari), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Luca Refrigeri (Università del Molise), Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Raffaelino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Lorenza Da Re (Università di Padova).

**Comitato editoriale**

Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Buccolo (Università degli Studi di Roma Tre), Enza Manila Raimondo (Università degli Studi di Palermo), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus).

**I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee***

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su quattro campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

ALESSANDRO DI VITA  
[a cura di]

---

ORIENTARE NELLE TRANSIZIONI  
SCUOLA-UNIVERSITÀ-LAVORO  
PROMUOVENDO LE *CHARACTER SKILLS*



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Si ringrazia il professore Luigino Binanti per avere cooperato efficacemente all'organizzazione del webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro” svoltosi il 19 maggio 2022, e la Società CLIOCOM (Lecce) per avere messo a disposizione la piattaforma digitale in cui si è svolto il predetto webinar.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-970-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

<i>Presentazione</i>	9
<b>Alessandro Di Vita</b>	

## PRIMA PARTE

### Prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. <i>Soft skills tra speranza, orientamento e formazione</i>	19
<b>Luigino Binanti</b>	
II. <i>Human and social skills</i>	25
<b>Marco Bentivogli</b>	
III. <i>Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica</i>	29
<b>Fabrizio d'Aniello</b>	
IV. <i>Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills</i>	43
<b>Massimiliano Costa</b>	
V. <i>Competencias transversales: de la educación superior al mercado laboral</i>	55
<b>Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente, Natalia González-Morga</b>	
VI. <i>Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali</i>	71
<b>Enza Manila Raimondo</b>	

SECONDA PARTE  
Buone pratiche di orientamento a scuola,  
in università e in azienda

- I. *Una scuola del “fare”. Inclusività e internazionalizzazione come cifre distintive e leve strategiche per il miglioramento continuo* 87  
**Paolo Aprile**
- II. *BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti* 101  
**Antonio Lezzi**
- III. *StartNet: un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro* 117  
**Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini**
- IV. *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del coaching educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España* 133  
**Carolina Ugarte Artal**
- V. *Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale* 145  
**Marianna Capo**
- VI. *El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral* 161  
**Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli**
- VII. *Il Centro Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università* 173  
**Ernesta Scalia**
- VIII. *I servizi di placement per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro* 185  
**Barbara Corleo, Ornella Giambalvo**

## TERZA PARTE

### Ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università

- I. *Promuovere il work-based learning per facilitare la transizione scuola-lavoro* 203  
**Valerio Massimo Marcone**
- II. *Una ricerca-intervento internazionale per costruire al liceo il proprio progetto di vita professionale* 219  
**Alessandro Di Vita**
- III. *L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale* 233  
**Paolo Bertuletti, Andrea Potestio**
- IV. *Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria* 247  
**Stefano Bonometti**
- V. *"Job Design": la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'Università di Foggia* 259  
**Severo Cardone**
- VI. *Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione "Job design" al servizio "Peer Career Advising" di Ateneo* 277  
**Miriam Bassi**

V.  
IL LABORATORIO INTERATTIVO SPO:  
UNO SPAZIO-TEMPO PSICOPEDAGOGICO  
PER L'AUTO-RICONOSCIMENTO  
E LA PROMOZIONE DEL SÉ PERSONALE  
E PROFESSIONALE

Marianna Capo<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

Il Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" nasce con l'obiettivo di garantire a tutti gli studenti l'inclusione e la partecipazione attiva alla vita universitaria. Il Centro, articolato in diverse Sezioni e coordinato da un gruppo di esperti (pedagogisti, psicologi, ingegneri), opera in modo sinergico e secondo un approccio interdisciplinare. Nell'attuale scenario occupazionale estremamente disorientante, la Sezione Promozione dell'Occupabilità (SPO) è composta da una pedagoga, referente del laboratorio Interattivo per la promozione dell'Occupabilità ed esperta di orientamento e di metodologie narrative autobiografiche, e da due psicologhe, una delle quali è esperta in orientamento vocazionale, poiché aiuta gli studenti a valorizzare al meglio le loro capacità, competenze e risorse e li supporta nel passaggio dall'università al mondo del lavoro con

1 Marianna Capo, pedagoga, Phd in Scienze Psicologiche e Pedagogiche (Università degli Studi di Napoli Federico II) e PhD in *Sciences de l'éducation* (Università di Ginevra), è *Research Fellow* presso il Centro "Sinapsi" afferente all'Università degli Studi di Napoli Federico II, dove dal 2012, in qualità di referente pedagogico del laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità (SPO), si occupa della progettazione e realizzazione di percorsi laboratoriali finalizzati alla promozione dell'occupabilità di studenti, laureandi, dottori di ricerca, volontari del Servizio Civile Nazionale e donne inoccupate; è membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro".

strategie e strumenti di auto-promozione idonei a compiere scelte formative e professionali consapevoli.

## 2. Il Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità (SPO)

Il Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità si articola in cinque *step* (esplorazione, scoperta, auto-riconoscimento, costruzione e auto-promozione), ognuno dei quali gestito e condotto in modo attivo da un esperto-facilitatore, il quale ha il compito di facilitare apprendimenti promuovendo attività di riflessione e condivisione.

### Esplorazione

Durante la prima fase, ossia quella dell'*esplorazione*, il team multidisciplinare SPO si presenta agli studenti, descrive loro il percorso, gli obiettivi e somministra i questionari AVO<sup>2</sup> e BdC<sup>3</sup>. Atteggiamenti di apertura e messa in gioco rispetto alle attività proposte e ascolto attivo verso sé stessi e gli altri<sup>4</sup> sono proposti come regole fondamentali per la buona riuscita delle diverse attività. L'ascolto attivo insegna a prestare attenzione alle emozioni proprie o dell'interlocutore, ad essere consapevoli dei limiti del proprio punto di vista, a riconoscere l'altro e ad accettare la propria difficoltà di fronte ad alcune situazioni così da instaurare un meccanismo di apprendimento reciproco.

- 2 Il Questionario AVO Giovani (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi, Bosca, 2015; Grimaldi, Bosca, Porcel).
- 3 Il questionario BdC consente la restituzione ad ogni studente di una mappa personalizzata raffigurante le competenze trasversali possedute da ciascuna persona e distribuite su tre livelli: risorse, livello intermedio e aree di miglioramento. Per approfondimenti si veda la seguente monografia di cui sono Autrice (2021): *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*.
- 4 L'attenzione ad un ascolto attivo è motivata dalla necessità di garantire la buona riuscita di attività per le quali è prevista la produzione e condivisione di testi narrativi-autobiografici.

## Scoperta

Nella fase della *scoperta* il gruppo lavora sulla costruzione condivisa del costrutto di occupabilità e delle sue dimensioni e sottodimensioni sulla base dei profili generati dal questionario AVO. Il facilitatore avvia la discussione e specifica le variabili da prendere in considerazione ai fini dell'analisi, compresa la distinzione tra "occupabilità" (termine di nuova introduzione che identifica non solo la disponibilità della persona ad essere occupata e le relative condizioni del mercato, ma rappresenta anche un insieme di variabili oggettive e soggettive che descrivono la persona in cerca di lavoro) ed "occupazione" (termine statistico-economico che definisce lo scambio fra prestazione lavorativa e reddito all'interno di un determinato contesto di lavoro). La chiara distinzione tra occupazione e occupabilità è un'attività funzionale per stimolare gli studenti a riflettere, aiutandoli nel passaggio dal costrutto ampiamente diffuso di occupazione, esclusivamente legato al profilo economico, a quello di occupabilità, costruito di taglio psico-pedagogico-sociologico che identifica caratteristiche e qualità della persona e del contesto di lavoro e/o del mercato del lavoro. Nel corso del tempo la responsabilità di scelta e progettazione della carriera si è infatti spostata dallo stato/mercato/società all'individuo, il quale si ritrova a dover mettere a fuoco le risorse personali necessarie per posizionarsi adeguatamente nel mercato del lavoro. Tale situazione di "non linearità" tra formazione e lavoro è fonte tale di incertezza che gli studenti sentono la necessità di prevedere una serie di "piani di emergenza" in caso di fallimento dell'obiettivo originario (*"Ho un piano A, ma anche un piano B e un piano C"*). Tuttavia, i dati e le testimonianze raccolte dai responsabili SPO negli anni evidenziano modi diversi di vivere questa "incertezza": se per alcuni essa si configura come una sfida (*"Step by step costruisco la mia identità professionale misurandomi di volta in volta rispetto a diversi contesti"*), per altri diventa invece fonte di malessere (*"Ho sempre bisogno di pensare che le cose, le situazioni hanno, possono avere una loro continuità"*).

Durante la fase della *scoperta* vengono presentate le diverse dimensioni e sottodimensioni del costrutto di occupabilità come definiti dal questionario AVO stimolando gli studenti a riflettere sul

significato dei punteggi ottenuti collegando tali punteggi ad eventi ed esperienze concrete. Questa strategia è in grado di innescare processi di auto-valutazione e/o di *insight* che, in un'ottica di "orientamento del sé", allenano la capacità di riflessione sulle esperienze fatte, migliorano le scelte decisionali ed incrementano le abilità di riprogettazione continua del sé.

In particolare, attraverso l'analisi della dimensione AVO - Reti sociali e sostegno percepito, gli studenti divengono consapevoli dell'importanza di individuare e valorizzare i contatti interni alla propria rete di conoscenze per aumentare le loro possibilità di accedere a informazioni e opportunità in vista della realizzazione del proprio progetto professionale e formativo. Stando ai dati dell'ultima indagine INAPP infatti "la prevalenza dell'accesso all'occupazione tramite i canali informali rappresenta ormai un tratto strutturale del mercato del lavoro italiano [...] i dati mostrano che i canali formali (a parte i concorsi pubblici (a parte i concorsi pubblici, ci si riferisce prevalentemente ai centri per l'impiego) intermediano le posizioni lavorative meno retribuite, prevalentemente non standard e caratterizzate da bassi livelli di istruzione. [...] Il peso della informalità nella ricerca di lavoro cresce sempre più. Negli ultimi dieci anni quasi un lavoratore su quattro (23%) ha trovato occupazione tramite amici, parenti o conoscenti, il 9% attraverso contatti stabiliti nell'ambiente lavorativo. In tutto, tra il 2011 e il 2021 i canali informali di ricerca hanno generato il 56% dell'occupazione: circa 4,8 milioni di posti di lavoro sottratti alla intermediazione "palese" (INAPP, 2022, pp. 1-2).

### Auto-riconoscimento

In questa fase gli studenti imparano ad ancorare le proprie *soft skills* ai diversi contesti di apprendimento: formali, informali e non formali. Infatti, se da un lato "promuovere l'apprendimento permanente significa costruire ponti tra i settori dell'istruzione formale e gli ambienti di apprendimento non formale e informale al fine di creare nuove opportunità di apprendimento molto diversificato" (Unesco, 2022, p. 18), dall'altro bisogna in qualche modo prevedere

attività e dispositivi formativi che rendano visibile e valorizzino “l’intera gamma di competenze (conoscenze, abilità e attitudini) che gli individui hanno acquisito in vari contesti, e attraverso vari mezzi nelle diverse fasi della loro vita, portando a al riconoscimento del loro valore nella società” (Ivi, p. 107).

Lo strumento usato è la “Mappa degli apprendimenti”<sup>5</sup> (figura 1): essa disegna un percorso biografico nel quale si mette in evidenza l’interconnessione tra i contesti formativi formali (scuola, università, etc.) e quelli informali e non formali legati alle normali attività di vita quotidiana (famiglia, lavoro, associazionismo, volontariato, etc.). La ricognizione e l’esplicitazione narrativa delle esperienze diventano per gli studenti strumenti preziosi per riuscire ad immaginare e pianificare il futuro: un’attività questa in grado di “conferire significato all’agire contestualmente e socialmente situato [degli studenti, degli studenti – lavoratori] dei lavoratori, generando trame di possibilità e di progettualità che consentono di connettere, durante l’azione, i nuovi significati che emergono dall’operazione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle informazioni ed esperienze avute a partire anche dal riconoscimento dell’altro (Costa, 2017, p. 229).

- 5 Il dispositivo la mappa degli apprendimenti incoraggia gli studenti “ad attivare uno sguardo panoramico rispetto alla propria vita, al proprio percorso formativo creando una mappa grafica di tutti quei luoghi e contesti significativi che caratterizzano il proprio personale percorso biografico (Capo, 2021, p. 126). Una studentessa, mediante la compilazione e sottoscrizione di una liberatoria, ci ha autorizzati alla pubblicazione della mappa degli apprendimenti illustrata nella figura 1.



Nella seconda parte dell'incontro gli studenti sono chiamati a creare una classifica condivisa e secondo ordine di rilevanza delle competenze emerse nei profili BdC. L'attività è proposta per far riflettere gli studenti sull'importanza delle varie *soft skills* senza fornire loro preventivamente dei contenuti teorici ed assicurando loro un'ampia libertà organizzativa nella determinazione della classifica al fine di allenare le capacità di *team-building* e *decision-making* degli studenti.

Nella stesura di tale classifica, la capacità di *risolvere problemi* è identificata come prima *core competence* data la diversità e varietà di imprevisti che l'individuo può essere chiamato ad affrontare in ogni contesto lavorativo. Al secondo posto è stata indicata la capacità di *comunicare*, fondamento di ogni rapporto: per gli studenti la mancanza di comunicazione può essere causa di mancanza di un adeguato ritmo lavorativo e dunque di possibile peggioramento del lavoro in termini di produzione e di partecipazione. La *gestione del tempo* — terza competenza — è segno di responsabilità e rispetto verso gli altri ed è seguita da *gestione dello stress* e *flessibilità al cambiamento*, posizionate entrambe al quarto posto e presentate dagli studenti come variabili correlate che aiutano a cambiare prospettiva e a adattarsi al meglio allo specifico lavoro, sapendo che il cambiamento comporta di per sé forme di stress (cambiamento = variazione/uscita dalla *comfort zone*). *Acquisire e interpretare le informazioni*, quinta competenza, serve per capire in modo profondo i messaggi provenienti dall'esterno così da conoscere aspettative e attese. *L'autoconsapevolezza* – sesta competenza – supporta nel riconoscere il proprio valore e a farsi valere nell'ambiente di lavoro; questa competenza è vissuta dagli studenti secondo una doppia lettura: la prima di tipo propositivo e finalizzata alla crescita e all'acquisizione di sicurezza (“Riconoscere quello che si è e, quindi, quello che si può dare, ovvero le nostre capacità e i nostri limiti ... e non avere indecisioni, ma bensì essere sicuri e determinati”), la seconda lettura vede nell'autoconsapevolezza uno strumento di rivendicazione dei meriti (“... per evitare che gli altri si prendano meriti che sono nostri”). La settima competenza è la *gestione delle emozioni*: lasciarsi trasportare dalle emozioni è vissuto come un segno di debolezza, per cui “... è importante capire il proprio stato d'animo e [sapere] da cosa è gene-

rato” così da gestire le emozioni e “tenerle a bada” per rimanere lucidi. È interessante notare che alcune risposte implicano l’idea che gestire le emozioni significhi evitarle. A tal fine il facilitatore invita gli studenti a riflettere sul fatto che gestire le emozioni non significa soffocarle, ma utilizzarle per la buona riuscita di un’attività, essendo le emozioni risposte adattive fisiche e mentali per affrontare una situazione. *Saper collaborare e progettare* sono due rilevanti *soft skills*. Esse aiutano all’ascolto senza giudizio o pregiudizio e alla proposizione di nuove iniziative in modo autonomo: il confronto favorisce l’identificazione e la correzione di eventuali errori, rende efficace il lavoro e supporta nel raggiungimento di un obiettivo. È interessante notare come in questa attività gli studenti utilizzano le proprie *soft skills* senza neanche accorgersene: si tratta di un passaggio fondamentale che permette agli studenti di nominare e oggettivare quegli elementi della propria persona e del proprio percorso formativo-professionale che sono spesso ignorati o non riconosciuti. Altro passaggio fondamentale è imparare, a fronte di ogni esperienza, a fermarsi e chiedersi: “Cosa mi porto dietro da questa esperienza? Quali abilità ho implementato? Cosa fatico ancora a fare?”. Questo esercizio di estrazione e valutazione permette di essere consapevoli di cosa si sta diventando e di cosa si vuole diventare.

Nell’ultima parte dell’incontro gli studenti condividono i propri profili BdC e le proprie riflessioni su quanto emerso dal questionario. La dinamica che si attiva in questa fase è sempre molto interessante e ricca di interpretazioni non sempre prevedibili a priori. Vediamo di seguito alcune delle interazioni studente-facilitatore vissute nel corso della condivisione dei profili. In uno degli incontri la studentessa D. ha ottenuto un posizionamento a un livello intermedio della competenza “*Decision making*”, e dice che in effetti ella si auto-percepisce piuttosto insicura quando si tratta di prendere una decisione, soprattutto se decidere vuol dire perdere qualcos’altro. In contesti come questi il facilitatore coglie l’occasione per spiegare che in effetti il problema di prendere una decisione nasce soprattutto perché si ha la sensazione di non poter più avere quel “qualcosa” a cui si rinuncia: la scelta in realtà non deve essere vista come una procedura drastica e dal carattere definitivo, ma deve essere vissuta come un processo attraverso il quale si stabiliscono delle priorità, lasciando gli elementi

non prioritari ad una fase successiva. Nel caso dello studente C., la cui competenza di gestione dello stress si è posizionata su un livello intermedio, egli spiega che “lavora male sotto stress” non riuscendo a concentrarsi sulla definizione dei propri obiettivi. Lo stesso riportata inoltre difficoltà circa la sua flessibilità al cambiamento – posizionata a livello intermedio – spiegando che “Non amo tanto i cambiamenti, benché non rappresentino un grosso ostacolo in generale”. Entrambe le competenze mediamente sviluppate/presenti potrebbero essere spiegate dalla tendenza di C. a creare schemi rigidi che vengono messi in crisi da ciò che non riesce a farvi rientrare. In effetti, gli studenti possono avere timore di tentare strade che potrebbero prevedere imprevisti ed errori anche se l’errore può insegnare a fare qualcosa diversamente e l’imprevisto può spronare ad attivare risorse non conosciute. Mettersi alla prova diventa così uno dei concetti chiave per questo studente.

In alcuni casi le capacità dello studente si posizionano su punteggi non previsti dallo studente stesso, ossia *over-skilled* o con rilevanti criticità. Spesso gli studenti affermano di avere difficoltà a collaborare e partecipare in attività con altre persone, ed è inevitabile chiedersi in che misura una competenza trasversale così importante sia il risultato di un contesto culturale piuttosto che una reale difficoltà. La cultura della nostra società è prettamente individualista caratterizzata da un alto livello di competitività e dallo sforzo dell’individuo di raggiungere i propri obiettivi a discapito, spesso, di quelli del gruppo. Quanto ci si può svincolare da tali influenze? E quanto il contesto universitario, nell’ambito delle diverse attività didattiche proposte, riesce a contribuire all’implementazione di questa *skill* decisamente rilevante? Dal confronto sui profili sono scaturite altresì riflessioni su emozioni negative e angosce che dipendono dai canoni sociali ai quali tutti, seppur in misura variabile, siamo soggetti: la paura del fallimento vista come qualcosa di irrimediabile, la rigidità di pensiero che fa rintanare in una *comfort zone* in cui ci si illude di sentirsi al sicuro, le sensazioni di ansia associate alla prestazione o all’ignoto. Attraverso l’analisi dei sentimenti gli studenti hanno modo di riconoscere le proprie cristallizzazioni psicologiche come “altro da sé” senza sentirsene comunque assaliti, analizzandone i punti di forza, debolezza e miglioramento e mettendosi in gioco in maniera più fluida e disinvolta. Da questo

punto di vista, il laboratorio SPO si presenta come una risorsa di sistema, uno strumento fondamentale della vita universitaria in quanto serve per “avviare il proprio percorso di sviluppo dell’occupabilità e di consapevolezza sin dalla fase in cui si è ancora coinvolti in percorsi di studio. Parlare delle proprie *skill* e di quelle che possono essere spese nel mercato del lavoro è un’operazione fondamentale, ma è bene realizzarla all’interno del proprio percorso di studi piuttosto che suddividere la propria azione per lo sviluppo professionale in blocchi non comunicanti: prima studio e poi cerco lavoro. Questa è una tecnica che con il modello del lavoro che abbiamo, funziona molto meno rispetto al passato” (Alessandrini, 2019, p. 143).

### Costruzione

In questa fase gli studenti costruiscono il proprio *Digital Portrait*, ossia un autoritratto in formato video con l’obiettivo pedagogico di mettere in atto un processo attraverso il quale è possibile ri-esplorare e ri-avvalorare il proprio percorso formativo-professionale<sup>6</sup>.

Prendendo quale esempio il *Digital Portrait* di una studentessa, è possibile vedere come ella presenta le proprie origini partendo dall’etimologia del proprio nome (“Mi chiamo Marcella, questo nome sembra derivare dal latino *marcellus*, che significa piccolo martello, credo che queste due parole possano già definirmi al meglio”). Poi la stessa prosegue descrivendo le proprie caratteristiche personali per come lei si vede e per come la vedono gli altri, ovvero: “Mi reputo infatti una persona determinata, grintosa ed instancabile... Gli altri mi definiscono un’amante dell’ordine e della precisione ed hanno pienamente ragione”. Spiega inoltre le competenze professionali e trasversali che la aiutano ad essere efficiente nei vari ambiti della vita, nonché le passioni che la accompagnano in molte fasi della giornata sottolineando tra queste un ruolo predominante della scienza: “Da

6 Per approfondimenti rispetto agli effetti positivi prodotti dall’attività finalizzata alla realizzazione del *Digital portrait* si veda la seguente monografia, che ho già citato, di cui sono Autrice (2021): *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*.

appena sveglia, mi piace aggiornarmi in ambito scientifico”. Continua raccontandosi e spiegando cosa ha imparato durante alcune esperienze specifiche quali ad esempio il ruolo di rappresentante degli studenti (“Ho imparato a responsabilizzarmi maggiormente e ad acquisire una inclinazione formalistica nel fronteggiare le più disparate situazioni improvvise e cariche di stress”) o l’esperienza nell’associazionismo che l’ha aiutata a sviluppare maggiori competenze ad interagire con diversi soggetti. Su tali esperienze ella conclude dicendo che: “È stato particolarmente utile riadattare quel modo di intervenire critico e risolutivo anche nell’ambito dell’esperienza universitaria approcciandola con il giusto interesse, senza mai dimenticare lo spirito umanitario di collaborazione”. Marcella chiude il proprio autoritratto descrivendo le sue aspettative per il futuro e terminando la presentazione con una frase d’effetto: “Sbagliare non è un errore, ma ci consente di imparare nuove cose”.

Da questo esempio, ci si rende conto come attraverso l’attività laboratoriale finalizzata alla realizzazione del *Digital Portrait*, lo studente allena “la capacità di fare un uso esperto e consapevole delle proprie conoscenze e competenze [che] possono consentire al lavoratore (neofita o meno) di autoregolare la propria vita professionale e il proprio progetto di carriera, di facilitare il processo di adattamento creativo “progetto di carriera” più consapevole e orientato al benessere” (Dato, 2017, p. 268). È importante, a tal fine, che ogni studente si focalizzi sulla propria cifra esistenziale espressiva, riconoscendo e valorizzando la propria autenticità, sintetizzando ciò che si è e avviando un processo per conoscere meglio sé stessi.

La seconda parte del laboratorio è dedicata all’esposizione delle linee guida per poter creare un CV con la piattaforma *Europass*. Anche creare un CV permette di ri-significare e ri-valorizzare le proprie esperienze, e individuare le proprie competenze (*hard* e *soft*). Si spiega agli studenti come costruire un CV “efficace” e a contestualizzare ogni competenza, descrivendo il luogo e le modalità in cui è “nata e si è sviluppata nel tempo”. Si propone poi una riflessione sull’utilizzo dei canali *social* e in particolare la piattaforma *LinkedIn*, portale dedicato al mercato del lavoro e della formazione, interattivo e intuitivo, ed orientato in maniera specifica all’occupazione e alla relazione tra domanda ed offerta di lavoro.

## Auto-promozione

Questa fase è dedicata alla preparazione del colloquio individuale e di gruppo. Si suggerisce agli studenti di raccogliere informazioni sull'azienda (e.g., di cosa si occupa, la sua organizzazione, la finalità, la *mission*, etc.) e fare attenzione alla comunicazione non verbale e prossemica. Vengono offerte anche indicazioni e suggerimenti per prepararsi a fronteggiare le domande cosiddette difficili quali: "Lei mi sembra una persona preparata, mi può spiegare allora perché il suo voto di laurea non è esattamente brillante?" oppure "Se vincesse dieci milioni di euro alla lotteria, continuerebbe a lavorare?".

Si passa poi alla preparazione al colloquio di gruppo. Agli studenti viene presentata una situazione problematica alla quale trovare una soluzione tutti insieme. I problemi proposti sono appositamente fantasiosi e lontani dalla quotidianità di ciascuno (e.g., avaria di una navicella spaziale, guasto del mezzo di trasporto nel deserto, etc.) al fine di porre tutti i componenti del gruppo sullo stesso piano. Per lo svolgimento dell'attività si chiede di individuare per ogni gruppo un segretario con il compito di fare da portavoce rispetto alle decisioni prese e due osservatori non partecipanti alla discussione incaricati di descrivere quanto accade durante l'esecuzione del compito. Il tempo per svolgere l'attività è di 20 minuti<sup>7</sup>. Questo tipo di attività fa emergere caratteristiche personali che nel colloquio individuale potrebbero rimanere silenti. Al termine dell'attività il facilitatore aiuta il gruppo a riflettere su quanto è avvenuto. Chiede a ognuno cosa ha

7 Di seguito le indicazioni fornite agli studenti per svolgere l'attività: "Siete un equipaggio spaziale messo inizialmente in orbita per un rendez-vous con la navicella madre sulla superficie luminosa della luna. Tuttavia, a causa di un guasto meccanico, la vostra navicella è stata costretta ad effettuare un atterraggio d'emergenza a 320 km circa dal punto prestabilito per l'incontro. Durante l'atterraggio le apparecchiature di bordo sono state danneggiate e, dal momento che la vostra sopravvivenza dipende dal raggiungere la navicella madre, dovete scegliere, tra le attrezzature disponibili, quelle essenziali per superare i 320 km che vi separano da essa. Qui sono elencati 15 oggetti rimasti intatti e non danneggiati durante l'atterraggio. Il vostro compito è di ordinarli in base alla loro importanza al fine di raggiungere con il vostro equipaggio il luogo del *rendez-vous*" (Jelfs, 1986, pp. 59-6).

notato e come si è sentito nel proprio ruolo ed offre alcuni consigli per affrontare la prova in futuro. L'attenzione dei selezionatori è rivolta in particolare alle capacità di cooperazione e di negoziazione rispetto all'obiettivo proposto, al rispetto del tempo, delle regole e delle istruzioni, e al grado di *leadership*.

## Condivisione

In questa fase gli studenti condividono fra loro i propri *Digital Portrait*: il contesto "protetto" permette una partecipazione profonda a livello emotivo e cognitivo. La condivisione e l'ascolto favoriscono non solo la ri-significazione di eventi e situazioni personali (Demetrio, 2008; Delory Momberger, Hess, 2001; Formenti, 1998, 2012; Formenti, West, 2016), ma anche la trasformazione del sé, in quanto "nel racconto dell'altro, la persona può cogliere motivi, suggestioni, conoscenze che possono essere integrate nel proprio mondo di esperienze, ampliando e riaccomodando l'insieme di conoscenze ed apprendimenti individuali" (Capo, 2021, p. 147).

## 3. Conclusioni e prospettive future

Nel laboratorio SPO si investe molto nelle attività di narrazione autobiografica in quanto il racconto favorisce il riconoscimento di una "continuità del sé e una sua unitarietà nonostante la discontinuità dei cambiamenti esistenziali e la molteplicità delle persone che il sé ha rappresentato nel corso della vita" (Smorti, 2022, p. 186). Sulla base dei riscontri presenti nei molteplici frammenti narrativi, è possibile vedere come al termine dell'esperienza laboratoriale gli studenti dimostrino una maggiore auto-consapevolezza rispetto ai saperi e alle competenze acquisiti durante i percorsi di vita e di studio; in particolare essi mostrano di avere acquisito una serie di abilità e competenze nelle molteplici esperienze di vita che fanno riferimento ai differenti contesti di apprendimento formale, non formale e informale (e.g., volontariato, occasionali esperienze di lavoro, etc.) e che esprimono il capitale umano di ciascun individuo. Da questo punto

di vista il laboratorio si prefigura come uno spazio-tempo pedagogico che può favorire “la messa in gioco di un ventaglio di competenze che vanno da quelle personali di autostima, autoefficacia, responsabilità, ecc. a quelle progettuali di pianificazione, gestione, organizzazione” (Dato, 2017, p. 266). Inoltre, si riscontra una maggiore propensione alla riflessione autobiografica: “necessaria non tanto per trovare nuovi ricordi di vita, ma per utilizzare quelli che [la persona] ha e per dare loro un senso in rapporto agli scopi del presente e alla programmazione del futuro” (*Ibidem*).

Il positivo esito del laboratorio SPO spinge tutti noi sviluppatori a continuare in questa direzione, e al tempo stesso a investire ulteriori energie e competenze professionali per la creazione di uno spazio-tempo dedicato non solo all’orientamento “in uscita” ma anche a quello “*in itinere*”. Il laboratorio deve inteso come spazio di incontro e di scambio, oltre che di *self-reflection* e *self-construction*, ovvero un momento in cui sia possibile confrontarsi su tematiche comuni, sulle proprie scelte, difficoltà, interessi, utilizzando l’esperienza di studenti già laureati o più avanti nella carriera accademica in una sorta di tutoraggio fra pari. L’utilizzo di *focus group* potrebbe incoraggiare l’esplorazione del proprio sé in un’ottica di carriera oltreché di promozione professionale, supportando gli studenti nei processi di riflessione sulle capacità, strategie, potenzialità possedute e coerenti con il contesto in cui essi vivono.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (Ed.) (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- Augelli A. (2020). Essere spazio e tempo: lo sguardo educativo sul reale. In D. Bruzzone, E. Musi (Eds.), *Aver cura dell’esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 76-83). Milano: FrancoAngeli.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane*. Milano: Garzanti.
- Capo M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.

- Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.
- Delory Momberger C., Hesse R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris: Anthropos.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (2012). Oltre le discipline. Pratiche e significati del fare ricerca con le vite umane. In B. Merrill, L. West (Eds.), *Metodi biografici per la ricerca sociale* (pp. XV-XXXVI). Milano: Apogeo.
- Formenti L., West L. (Eds.) (2016). *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A. (2015). Il questionario Isfol Avo Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, 5 (4), 173-205.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). Avo: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, 5 (1/2), 63-86.
- INAPP (2022). *Chi trova un amico trova un lavoro*. Retrieved July 17, 2022, from <http://inapp.org/it/inapp-comunica/sala-stampa/comunicati-stampa/23062022-inapp-chi-trova-un-amico-trova-un-lavoro-vale-un-occupato-su-quattro>.
- Iori V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Jelfs M. (1986). *Tecniche di animazione*. Torino: LDC.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Making a Lifelong Learning a reality. A Handbook*. Hamburg: UNESCO.