

Pier Giovanni Bresciani
(a cura di)

GIOVANI COMPETENZE TRASVERSALI OCCUPABILITÀ

Costruire esperienze, tirocini
e transizioni di qualità

Presentazione
di Enrico Maria Borrelli



FrancoAngeli 

Tempo sapere esperienza

Collana diretta da Pier Giovanni Bresciani



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Pier Giovanni Bresciani
(a cura di)

GIOVANI COMPETENZE TRASVERSALI OCCUPABILITÀ

Costruire esperienze, tirocini
e transizioni di qualità

Presentazione
di Enrico Maria Borrelli

FrancoAngeli 

Isbn e-book Open Access: 9788835176732

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

INDICE

Presentazione , di <i>Enrico Maria Borrelli</i>	pag.	7
Introduzione. Tra senso e significato, le ragioni del volume , di <i>Pier Giovanni Bresciani</i>	»	11
1. Motivazioni, finalità e articolazione del progetto. Alcune note di sintesi , di <i>Enrico Maria Borrelli</i>	»	19
2. Alcuni elementi distintivi del progetto	»	24
2.1. Approccio metodologico e strumenti. Tra esplorazione del costruito di occupabilità e auto-valutazione delle competenze trasversali, di <i>Marianna Capo, Carmela Vono</i>	»	24
2.2. Il focus dell'attività di accompagnamento, di <i>Alessandro Raggi</i>	»	52
3. Tra prospettive di ruolo e sensibilità individuali. Riflessioni personali dei componenti del CTS	»	56
4. Parole chiave. Contributi per un glossario	»	87
4.1. Apprendimento permanente e sviluppo sociale, di <i>Maura Striano</i>	»	88
4.2. Cittadinanza attiva, di <i>Federica De Luca</i>	»	94
4.3. Competenza, competenze trasversali, di <i>Pier Giovanni Bresciani</i>	»	113
4.4. Tirocini universitari curriculari, di <i>Alessandro Pepino</i>	»	127
4.5. Occupabilità, di <i>Anna Grimaldi</i>	»	140

5. Per una valutazione “riflessiva” dei risultati	pag.	149
5.1. L’evoluzione del campo semantico come indicatore di impatto. Un primo contributo e alcune suggestioni metodologiche, di <i>Marco Turrini</i>	»	149
5.2. Bloc notes. Dal diario individuale al racconto collettivo, di <i>Pier Giovanni Bresciani</i>	»	171
6. Lessons learned. Indicazioni emergenti dall’esperienza , di <i>Pier Giovanni Bresciani</i>	»	181
7. Verso il futuro. Dal progetto al servizio , di <i>Enrico Maria Borrelli</i>	»	187
Postfazione , di <i>Pier Giovanni Bresciani</i>	»	191
Le Autrici e gli Autori	»	193

PRESENTAZIONE

di *Enrico Maria Borrelli*

Fai quello che ami e non lavorerai un solo giorno della tua vita.

Confucio

I giovani di oggi hanno una grande opportunità e una responsabilità unica: contribuire realmente alla costruzione di una società più inclusiva e sostenibile. I giovani sono “naturalmente” dotati di predisposizioni innovative, con una forte attitudine all’apprendimento, capacità di prendere decisioni strategiche ed energia inesauribile. Per potere compiere la propria missione, è necessario che i giovani abbraccino il potere della responsabilità individuale e personale. La responsabilità di agire, di prendere decisioni e di contribuire positivamente alla propria comunità ed al futuro è un compito da cui non possono esimersi.

Insieme alla transizione ambientale e a quella tecnologica, stiamo attraversando una transizione ancora più radicale, quella culturale. Accelerata ma non determinata dalla pandemia, tale transizione sta introducendo e alimentando un nuovo lessico, nuovi codici con i quali le persone, in particolar modo i giovani, interpretano e rappresentano la propria vita. Sono mutate le istanze e i valori, anche quelli legati al lavoro, che oggi si desidera (e si ricerca) più leggero di come lo hanno conosciuto le generazioni precedenti. Un cambiamento culturale che fa della leggerezza il suo orizzonte e trova nell’approccio al lavoro il suo epicentro, la sua declinazione più evidente.

Da un lato, la diffusa consapevolezza che occorra uno sforzo collettivo per difendere il benessere conquistato e preservare il futuro del pianeta. Dall’altro, l’affermarsi di una filosofia di vita che vede nello sforzo l’antitesi, piuttosto che lo strumento, del proprio benessere. Se il futuro è incerto, la vita è adesso. Per dirla con le parole di un noto rapper canadese, “vivi una volta sola” (*You Only Live Once*: da cui l’acronimo YOLO).

Le nuove e le future generazioni vivranno nell’onda di questa transizione culturale e, mentre saranno alla ricerca di un senso della vita che li appaghi, avranno

comunque la responsabilità di ripensare e dare forma ad una società più equa, solidale e sostenibile. I giovani hanno bisogno di un futuro, almeno quanto il futuro ha bisogno di loro oggi.

Questo volume racchiude gli esiti di una complessa sperimentazione realizzata dalla Fondazione AMESCI a seguito del finanziamento da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del Progetto YoUniverCity; e rappresenta il tentativo di costruire “sul campo” una buona pratica per le politiche pubbliche in ambito di educazione, formazione e orientamento al lavoro per i giovani.

Competenze civiche, sociali, trasversali; bilancio di competenze; tirocinio; servizio civile; orientamento; occupabilità. Queste sono (almeno, al mio ascolto) le parole-chiave “messe a tema” nel percorso con i giovani.

Sulla base di oltre venti anni di esperienza nello sviluppo di progetti finalizzati a favorire l’engagement e l’empowerment dei giovani, l’esplorazione di sé e la conoscenza dell’altro, il confronto critico e la sintesi, con YoUniverCity abbiamo cercato di offrire ai giovani partecipanti un ambiente idoneo ad esprimersi, l’opportunità di sviluppare una motivazione personale e uno scopo comune su cui impegnarsi. La formazione, gli apprendimenti e le competenze acquisite sono stati per i giovani strumenti concreti con i quali hanno potuto esprimersi. L’orientamento al lavoro, l’occasione per interrogarsi sulla propria vita futura. YoUniverCity, ha rappresentato un’opportunità per acquisire consapevolezza e sicurezza di sé, avere uno scopo, la responsabilità di agire, essere adulti.

Per tutto questo (e per molto altro ancora che confidiamo che il testo sia in grado di mostrare) con questo volume AMESCI intende, allo stesso tempo, sia rendere conto del proprio impegno, in una logica di accountability, sia suggerirne il senso e il significato, indicando l’orizzonte verso cui orienta la propria missione.

Senza alcun intento celebrativo, ma per apprendere insieme dall’esperienza.

Raccontarsi per comprendersi

Karen Blixen racconta una storia che le raccontavano da bambina. Un uomo che viveva presso uno stagno una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì allora nel buio e si diresse verso lo stagno ma, nell'oscurità, correndo in su e in giù, a destra e a manca, guidato solo dal rumore, cadde e inciampò più volte. Finché trovò una falla sull'argine da cui uscivano acqua e pesci: si mise subito al lavoro per tapparla e, solo quando ebbe finito, se ne tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra, vide con sorpresa che le orme dei suoi passi avevano disegnato sul terreno la figura di una cicogna.

Adriana Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti.*
Filosofia della narrazione, Feltrinelli, Milano, 1997

Lasciandomi suggestionare da questa storia, che ho sempre trovato di grande forza evocativa, e riflettendo sul rapporto tra narrazione e identità, mi è venuto da pensare che questo volume potrebbe essere considerato come il risultato dell'impegno dei componenti del Comitato Tecnico Scientifico del progetto 'YoUniverCity' ad affacciarsi alla propria finestra e a riflettere insieme su quali orme ciascuno scorga dalla propria prospettiva, per riuscire insieme a comprendere après coup, in questo modo, quale figura abbiano nel tempo disegnato i propri passi, nel percorrere il cammino.

Pier Giovanni Bresciani

INTRODUZIONE.

TRA SENSO E SIGNIFICATO, LE RAGIONI DI QUESTO VOLUME

di *Pier Giovanni Bresciani*

Una delle cose che credo di avere imparato nel tempo è che ogni volta che ci si pone in una posizione di “ascolto” di una esperienza sul campo è importante evitare il rischio di moltiplicare inconsapevolmente quelle che ho avuto modo di definire “occasioni perdute”: e cioè quelle situazioni (ancora troppo numerose) nelle quali la passione, l’intelligenza e la competenza delle persone che si impegnano giorno dopo giorno (perché in effetti *it takes time...*) per cercare di costruire pratiche “dotate di senso” e opportunità di innovazione, non vengono adeguatamente riconosciute, comunicate, valorizzate.

Questo volume origina anche (e forse, principalmente) da questa intenzione e da questo desiderio:

- “rendere conto” (*accountability*) della quantità e della qualità dell’impegno profuso (da parte dei diversi soggetti che ne hanno avuto la responsabilità) nella attività di progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione del progetto YoUniverCity, e più complessivamente nell’accompagnamento alla sua implementazione;
- trarre da questa esperienza (per molte ragioni e su molti piani particolarmente emblematica, come vedremo) il massimo di apprendimento possibile (*lessons learned*), anche nella forma di suggestioni e proposte per future iniziative sulle diverse aree tematiche affrontate: sia che si tratti di ulteriori sperimentazioni; sia che si tratti (come personalmente riterrei auspicabile) della messa a regime di procedure, dispositivi, processi organizzativo-istituzionali e servizi, che proprio dalla realizzazione del progetto traggono motivazione, alimento, orientamento, indicazione;
- ricostruire insieme (da parte dei principali protagonisti della direzione, del presidio e del coordinamento del progetto YoUniverCity) il percorso realizzato; che significa “raccontarsi” (*storytelling*) ai tanti “altri” importanti per noi, e cioè ripercorrere la propria esperienza, offrendone testimonianza e allo stesso tempo cercando di ricostruirne insieme un significato colletti-

vamente condiviso (*sensemaking*; come peraltro il gruppo si è impegnato a fare lungo tutto il percorso), recuperando e “interrogando” le tracce via via lasciate sul cammino, e “ascoltando” il racconto che ciascuno dei soggetti coinvolti ha elaborato (con il proprio linguaggio, e sulla base della propria esperienza e del proprio sguardo) in relazione al percorso.

Come suggerisce il titolo di questa introduzione, ciò è avvenuto navigando “*tra senso e significato*”: espressione che, per poter essere compresa e adeguatamente apprezzata, richiede qualche specificazione, dal momento che evoca due termini (senso e significato, appunto) dei quali non sempre paiono chiari, nel dibattito corrente (compreso quello tecnico-specialistico) gli elementi di sovrapposizione e quelli di differenziazione.

Senza nessuna pretesa di imporre alcuna “verità” a questo riguardo (pretesa che sarebbe in palese contraddizione con tutto quanto richiamato nel volume, e con la “postura” tecnico-scientifica e culturale che in esso si esprime, e che personalmente esprimo), posso precisare che con il termine *senso* intendo riferirmi all’effetto molare, assolutamente *individuale*, che sul piano emotivo-cognitivo una determinata esperienza è in grado di generare su uno specifico soggetto; mentre con il termine *significato* intendo riferirmi all’effetto *collettivamente condivisibile* che quella stessa esperienza è in grado di creare nell’ambito di un gruppo/comunità.

In questa prospettiva, come ho altrove osservato, il senso è sempre individuale, intraducibile, incomunicabile, non condivisibile; laddove il significato è invece sempre collettivo, traducibile, comunicabile, condivisibile.

Per inciso, questa riflessione (che riconosco come non semplice da elaborare e da comprendere) rischia di dare luogo ad un paradossale malinteso: il termine *sensemaking*, infatti, con il quale nella letteratura tecnico-scientifica relativa alla psicologia dei processi organizzativi si indica di norma la progressiva costruzione/creazione (*making*, appunto) di un significato condiviso in relazione a determinati elementi dell’esperienza comune di un gruppo di lavoro o di una comunità di soggetti, viene tradotto “alla lettera” con la locuzione “attribuzione di significato”: con ciò suggerendo, quasi subliminalmente e quindi ancora più efficacemente, una sostanziale intercambiabilità dei due termini (diversamente da quanto da me appena argomentato).

La distinzione che ho proposto rende quindi ragione della affermazione secondo la quale il percorso del CTS ha preso forma “tra senso e significato”: con ciò volendo intendere che esso ha avuto luogo nell’ambito di un itinerario nel quale l’effetto emotivo-cognitivo che ciascuno degli eventi (compresi gli incontri dello stesso Comitato) è venuto creando nei componenti, ha dato luogo di volta in volta ad un progressivo riaggiustamento, producendo una ridefinizione implicitamente “negoziata”, impercettibile ma continua, del significato collettivamente attribuito ai termini, al progetto, all’esperienza, al lavoro dello stesso CTS (si pensi

ad esempio alle dinamiche ed agli esiti delle vivaci e partecipate discussioni svolte su temi quali “competenze trasversali”, “occupabilità”, “competenze di cittadinanza”, “tirocinio” etc.; e sulla possibile “condivisibilità” del loro significato).

È accaduto dunque nell’ambito di YoUniverCity quello che accade in ogni comunità, allorchè si sviluppa progressivamente la creazione di un linguaggio: e anche per questo ritengo che la proposta metodologica contenuta più oltre nel volume, e qui oggetto di un primo esercizio esemplificativo (la proposta di considerare l’evoluzione quanti-qualitativa del linguaggio utilizzato dal CTS come indicatore particolarmente appropriato ed efficace della qualità del risultato del progetto e del suo impatto nel tempo), rappresenti una proposta interessante, promettente, ed addirittura “intrigante”.

Ciò sia dal punto di vista teorico-concettuale (che certo interessa gli studiosi, i ricercatori e gli accademici), sia dal punto di vista manageriale-organizzativo (che certo interessa i responsabili dei soggetti attuatori, gli operatori a vario titolo coinvolti, i consulenti), sia dal punto di vista amministrativo-finanziario (che certo interessa i dirigenti e i funzionari delle istituzioni pubbliche e degli organismi di gestione privati e del privato-sociale che ai vari livelli hanno la responsabilità di valutare l’efficacia, la qualità, e l’impatto delle attività finanziate e realizzate).

Per tutti costoro, e per gli stakeholder socio-istituzionali in generale, le considerazioni apparentemente “astratte” svolte fino ad ora in questa introduzione, risultano in realtà assolutamente concrete, cruciali e decisive, per rendere ragione in modo non esclusivamente formale o burocratico degli esiti di un progetto e comunque di un’azione finanziata come quella presentata in questo volume.

La misura in cui un’esperienza collettiva riesce a fare in modo che il *sensu* che per ciascuno individualmente emerge dai diversi passaggi della stessa, riesca progressivamente a trasformarsi in un *significato* reciprocamente negoziato e condiviso, può essere ritenuta indicativa della misura in cui quella stessa esperienza può essere considerata una preziosa risorsa di apprendimento e sviluppo; così come può essere considerata allo stesso tempo una “tecnologia” per l’efficacia e la qualità del risultato finale e “a lungo termine” del progetto.

Un progetto complesso come quello costituito da YoUniverCity si presta a diversi livelli di analisi (almeno cinque, come indicato di seguito) ai quali corrispondono altrettanti livelli di valutazione, che dovrebbero servire ad individuare le indicazioni che l’analisi stessa fa emergere dal campo, in una prospettiva di miglioramento, supportata e alimentata dell’esperienza realizzata.

Sinteticamente, i cinque livelli di analisi possono essere indicati nel modo seguente:

- i contenuti del progetto, le attività, la metodologia;
- le relazioni tra i soggetti coinvolti, e le loro diverse forme;
- il processo di organizzazione e gestione dell’intervento;

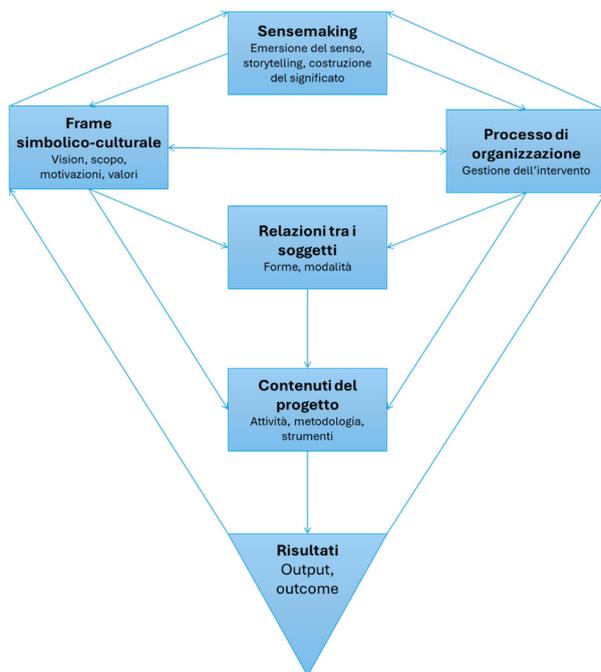
- il frame simbolico-culturale: la vision, la finalità, le motivazioni, i valori;
- il sensemaking: l'emersione del senso, lo storytelling, la costruzione del significato.

L'elencazione di questi cinque livelli in senso ordinativo e sequenziale (come reso d'altra parte necessario dalla materialità del processo di scrittura: in ragione del quale, come ho altrove osservato e come richiamerò anche oltre, "qualcosa viene prima e qualcosa viene dopo"; "qualcosa sta sopra e qualcosa sta sotto") rischia di veicolare la errata convinzione che essi siano sostanzialmente equivalenti, dal punto di vista dell'importanza e della natura, e cioè che "in fondo" ciascuno di essi abbia in qualche modo lo stesso tipo di rilevanza.

Allo scopo di evitare questo "effetto ottico", ho ritenuto quindi opportuno fornire di questi cinque livelli anche una forma di rappresentazione diversa, che possa offrire almeno qualche suggestione in relazione a quello che considero (e che mi pare che sia l'esperienza sul campo che la letteratura tecnico-specialistica tendano a confermare) il livello di effettivo influenzamento tra di essi.

Tale ulteriore forma di rappresentazione è la seguente:

Fig. 1¹ – I cinque livelli di analisi e valutazione del progetto YoUniverCity



¹ Nel corso del volume, laddove non sia esplicitamente indicata una fonte, le immagini sono da intendersi come elaborazioni degli autori.

Come si può osservare, nella rappresentazione proposta i contenuti del progetto, i diversi tipi di attività, la metodologia e gli strumenti utilizzati per la loro implementazione costituiscono il risultato finale di una sequenza sia logica che operativa largamente influenzata (anche se non univocamente determinata) da almeno due elementi:

- da un lato i tipi di relazione sviluppati tra i diversi soggetti coinvolti, e le diverse forme che tali relazioni assumono nello sviluppo del progetto;
- dall'altro lato il processo di organizzazione e delivery dell'intervento, nei suoi diversi aspetti.

A loro volta queste due dimensioni sono largamente influenzate dal frame, e cioè dalla prospettiva (lo sguardo) da cui protagonisti e stakeholder del progetto ne osservano e presidiano la realizzazione (i valori maturati nel tempo al riguardo; la vision ad essi conseguente; le finalità coerentemente perseguite; le motivazioni che ne sostengono l'impegno).

Tale frame simbolico-culturale rappresenta allo stesso tempo il risultato e l'input per il processo al quale nella letteratura tecnico-specialistica riferita alla psicopsicologia delle organizzazioni viene di norma attribuita la denominazione di *sensemaking*: processo che anche l'esperienza sul campo dimostra particolarmente sensibile ad almeno tre tipi di variabili:

- il *sense* della esperienza (per come lo abbiamo qui in precedenza definito, e distinto dal significato);
- lo *storytelling*, e cioè il tipo di narrazione (auto-)biografica che a partire da esso i soggetti e gli stakeholder riescono a costruire;
- (anche in base a ciò) il tipo di *significato* condiviso che essi riescono a costruire e a consolidare nel tempo in relazione all'esperienza.

Tutto ciò (come vedremo meglio in altre parti del volume) significa che:

- se si intende influire con qualche rilevanza nella qualità e dei risultati di progetti che hanno questa natura e complessità, occorre intervenire su ciascuno di questi livelli, adottando sia approcci teorici, che strumentazioni organizzativo-manageriali, che tools operativo-strumentali all'altezza delle questioni in gioco;
- occorre assumere la consapevolezza che in processi di questa ampiezza e di questa complessità non ci si deve attendere un rapporto unidirezionale di causa-effetto tra le iniziative e gli interventi messi in campo ai diversi livelli, ma bisogna piuttosto accettare (e nella misura del possibile, addirittura progettare...) relazioni molto più "lasche" e probabilistiche di quelle che si auspicherebbero in base al pur comprensibile desiderio di controllo (delle variabili, delle attività, dei risultati);
- lo stesso tipo di consapevolezza è importante che venga maturata in relazione alla natura tendenzialmente "ricorsiva" degli itinerari logico-argomentativi e

biografico-narrativi che si percorrono nello sviluppo dell'esperienza, nonché delle strategie di intervento che vengono via via implementate.

La struttura del volume (dopo la presentazione e questa introduzione) è la seguente.

Il *capitolo 1* è dedicato al richiamo di alcuni sintetici dati “identificativi” del progetto YoUniverCity.

Il *capitolo 2* è dedicato alla descrizione di quelli che, ad avviso del CTS costituiscono aspetti di particolare valore e di distintività del progetto per come è stato realizzato:

- l'impianto teorico-concettuale che informa e sostiene l'intervento, e l'articolazione delle dimensioni che sono state oggetto di analisi, sviluppo e autovalutazione durante il percorso (e quindi i suoi contenuti: occupabilità, competenze trasversali, servizio civile, volontariato, cittadinanza, partecipazione etc.);
- la metodologia partecipativa di lavoro con i giovani volontari coinvolti nel progetto, con il rilievo essenziale conferito al processo di auto-valutazione, strumentata, supportata e alimentata da una funzione di tutorato;
- il dispositivo di formazione dei formatori, centrato su ciò che abbiamo denominato “attraversamento personale”;
- il modello di monitoraggio e governo del processo praticato, in particolare attraverso la configurazione e la gestione di un ruolo particolarmente attivo, “riflessivo” e propositivo del CTS;
- la valutazione (particolarmente positiva e confermativa) espressa dai giovani volontari partecipanti rispetto alla struttura e ai contenuti del progetto, alle modalità del loro coinvolgimento, ai risultati ottenuti in esito.

Il *capitolo 3* è dedicato alla espressione, da parte dei membri del CTS, di alcune considerazioni personali (che abbiamo denominato “punti di vista”), che la partecipazione a questa esperienza ha sollecitato a ciascuno di essi (a partire dalla propria specifica esperienza e dalla propria sensibilità culturale, scientifica e/o professionale al riguardo) sui temi trattati, sulla partecipazione ad organismi di coordinamento di progetti complessi (come è stato in questo caso), sulle metodologie di intervento.

Il *capitolo 4* è dedicato alla presentazione di quello che si potrebbe definire “glossario minimo” del progetto, cioè la definizione argomentata di alcuni termini cruciali (“parole-chiave”) che si sono presentati più volte nel percorso di attuazione, e che hanno richiesto momenti di approfondimento e confronto specifico, che il CTS ha realizzato, durante il percorso, nella forma di incontri a ciò dedicati e/o di materiali analizzati e/o prodotti ad hoc e scambiati. Il glossario, pur nella consapevolezza della sua necessaria contestualizzazione al progetto, potrà costituire un utile riferimento per coloro che intendano affrontare i temi in qualche modo perimetrati da tali termini, in future esperienze.

Il *capitolo 5* è dedicato:

- da un lato, alla presentazione di un esercizio metodologico di monitoraggio del lavoro del CTS (e quindi indirettamente anche del progetto stesso) utilizzando come criterio di analisi l'evoluzione nel tempo del “campo semantico” ricostruibile tramite l'analisi delle conversazioni del CTS (esercizio inevitabilmente parziale in questo caso, per ragioni che vengono argomentate nel testo: ma che a nostro avviso “è valso la pena”). L'esercizio ha avuto lo scopo di verificare se ne potessero emergere suggestioni e/o indicazioni operative interessanti e feconde in prospettiva futura, per coloro che abbiano un ruolo di monitoraggio, accompagnamento e valutazione di processi di questo genere;
- dall'altro lato, alla presentazione di alcune considerazioni che (quasi nella forma di “libere associazioni”) il curatore del volume, componente del CTS, ha maturato nel corso della realizzazione del progetto, e che vengono presentate in forma “rapsodica”, come se si trattasse di appunti via via tracciati su un bloc-notes.

Il *capitolo 6 (lessons learned)* è dedicato alla presentazione delle suggestioni e delle indicazioni operative che complessivamente il CTS ritiene possano essere tratte a valle di un'esperienza complessa e sfidante come quella che è stata costituita dal progetto YoUniverCity, nella prospettiva di offrire, a chi intenda intraprendere un percorso su questi temi, tutto il valore di expertise che si può trarre da un impegno così intenso, così “demanding”, e allo stesso tempo così appagante

Il *capitolo 7* infine è dedicato allo svolgimento di alcune considerazioni finalizzate in particolare a identificare ed argomentare le condizioni di diverso tipo che l'esperienza realizzata porta a ritenere rilevanti per passare “dal progetto al servizio”: e cioè per fare in modo che ciò che è stato realizzato nella singolarità temporale, spaziale, relazionale, amministrativa e contestuale dell'esperienza di YoUniverCity, possa essere in prospettiva realizzato su più ampia scala, nonché “standardizzato e messo a sistema” (pur con tutte le cautele che verranno richiamate nel testo rispetto a questa formulazione linguistica).

Il volume si conclude con una breve *postfazione*, nella quale, intenzionalmente, dopo avere nel capitolo precedente sollecitato l'avvio di una riflessione strategica, da parte di tutti gli stakeholder, in merito alla necessaria “infrastrutturazione” di questo tipo di interventi per il futuro, affidiamo alla riflessione comune (questo almeno è il nostro auspicio) anche alcuni interrogativi un poco “divergenti”, che riteniamo possano costituire una ulteriore testimonianza (se mai ce ne fosse stato bisogno) di quel desiderio di riflessione, discussione ed elaborazione collettiva del quale a noi pare che questo volume costituisca una significativa e, ci auguriamo, “contagiosa” testimonianza.

1. MOTIVAZIONI, FINALITÀ E ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO. ALCUNE NOTE DI SINTESI

di *Enrico Maria Borrelli*

Il progetto YoUniverCity è stato presentato nell'ambito dell'Avviso n. 1/2018 emanato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per il finanziamento di iniziative e progetti di rilevanza nazionale ai sensi dell'articolo 72 del decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117.

Gli Enti attuatori sono stati AMESCI (Capofila) e Rinascita Sociale ONLUS. Il progetto ha avuto inizio il 21 gennaio 2020 e si è concluso il 14 maggio 2022.

Obiettivo generale

Fornire un'educazione di qualità equa ed inclusiva, opportunità di apprendimento permanente per tutti, attraverso l'integrazione del percorso di studi universitari con esperienze di volontariato e partecipazione.

Obiettivi specifici

- Sviluppo della cultura del volontariato, in particolare tra i giovani.
- Ricerca scientifica di particolare interesse sociale.
- Promozione e diffusione della cultura del volontariato e delle attività di interesse generale.
- Formazione extra-scolastica finalizzata al successo scolastico e formativo.
- Servizi strumentali ad enti del terzo settore.
- Servizi finalizzati all'inserimento nel mercato del lavoro.
- Promozione della cultura della legalità, della pace tra i popoli, della non-violenza e della difesa non armata.

Contesto

L'Italia è caratterizzata da un calo demografico della popolazione giovanile che, tra le numerose ripercussioni sociali sottese a tale andamento, desta preoccupazioni anche nel mercato del lavoro. A questo dato si aggiunge, tra i giovani,

anche l'effetto scoraggiamento che concorre al fenomeno dei NEET. Questo contesto ha suggerito la necessità di concentrarsi sulla realizzazione di iniziative che stimolino l'attivazione nonché la crescita umana, civica e professionale dei giovani, coinvolgendoli in progettualità di interesse generale promosse da Enti del terzo settore e da Enti locali, ovvero quei soggetti che prima e più di altri rispondono ai bisogni della comunità.

Per questo motivo l'idea di sviluppare un'esperienza educativa, oltre che formativa, integrata al percorso di studi universitari ha avuto il duplice scopo di sostenere, da un lato, gli enti del terzo settore nell'attivare servizi per il territorio coinvolgendo i giovani e le università e, dall'altro, di stimolare la partecipazione dei giovani e aiutarli a potenziare le competenze utili ad un loro futuro inserimento lavorativo (employability).

YoUniverCity ha, principalmente, voluto riconoscere e valorizzare la dimensione dell'esperienza di partecipazione (sociale, progettuale, soggettiva, emotiva) quale ambiente formativo privilegiato. La relazione con il terzo settore e con gli enti locali nell'ambito di un'esperienza progettuale ha consentito ai giovani di misurarsi con un impegno definito, articolato in obiettivi e attività specifiche.

Ma il punto di forza di questa sperimentazione è stato per i giovani la partecipazione ad un'attività "motivante", favorita dall'utilità sociale dei progetti nei quali hanno scelto di sperimentarsi. La motivazione, o l'assenza di motivazione, è infatti uno dei fattori che determinano l'efficacia o, di contro, l'inefficacia di un'esperienza formativa.

Le opportunità di scambio che sono discese dal rapporto tra le Università, il terzo settore e gli enti locali hanno rappresentato una relazione "win-win" per tutti gli attori. Da un lato, infatti, la crisi della partecipazione, in particolare quella giovanile, ha determinato l'indebolimento delle organizzazioni di terzo settore e la loro capacità di essere sussidiarie allo Stato nel sostenere le politiche di welfare, la promozione sociale e quella culturale. Dall'altro lato, l'invecchiamento del personale degli enti locali e il blocco delle assunzioni hanno invece indebolito la capacità del sistema pubblico di rispondere adeguatamente ai bisogni dei cittadini, potenziare i servizi esistenti e offrirne di nuovi, contribuendo inevitabilmente ad indebolire le comunità locali facendo nascere nuovi bisogni e nuovi disagi. YoUniverCity ha cercato di offrire una risposta anche a questa crisi, trasformando le Università nella più ricca fucina di volontari, giovani e altamente istruiti, al servizio del Paese e delle sue organizzazioni sociali, unendo alle dimensioni del *sapere (conoscenze)* e del *saper fare (capacità/abilità)* anche quella del *saper essere (atteggiamenti, attitudini, risorse)*, rilette alla luce delle più recenti riflessioni sulle *competenze* e sul loro sviluppo.

Il progetto, formulato e finanziato già prima della Pandemia da COVID-19, si è candidato allo sviluppo di pratiche innovative nell'ambito delle politiche giovanili e delle politiche attive del lavoro rivolte ad un target di giovani prevalentemente

universitario. Gli studenti, infatti, pur rappresentando la fetta più ampia di giovani fra i 18 e i 28 anni (rappresentano più del 33% del totale) sono spesso lasciati soli nel progettare la propria carriera e il proprio inserimento professionale. Da anni le Università Italiane sono state invitate a prendere parte ai processi di matching fra domanda e offerta di lavoro costituendosi parte attiva nella fase di placement dei propri studenti, ma non sempre tali servizi prevedono anche percorsi di sostegno e accompagnamento. È possibile, quindi, che intercettare gli studenti offrendo loro percorsi di orientamento, profiling e design di carriera da una parte ed esperienze nelle quali maturare le cosiddette competenze trasversali dall'altra (capacità di lavorare in gruppo, orientamento all'obiettivo, leadership, ecc.), sia da considerare un anello mancante della progettazione delle politiche attive finora immaginate, in cui le Università sono spesso lasciate sole.

Il progetto, quindi, nella sua costruzione originaria “pre-pandemia”, si è proposto di intervenire sugli studenti universitari offrendo loro, in collaborazione con gli atenei:

- percorsi di tirocinio curriculare innovativi, in grado di offrire momenti di consolidamento e sviluppo di competenze trasversali necessarie nel mercato del lavoro;
- momenti di riflessione sul percorso di tirocinio, in grado di trasformarsi concretamente in orientamento e autovalutazione delle competenze acquisite, accrescendo l'occupabilità in uscita.

Come argomentato nella parte finale del volume, e in particolare nell'ultimo capitolo, con il progetto si è cercato di offrire una risposta ad esigenze che sono comuni a tutto il terzo settore, agli enti locali, ai giovani e al sistema universitario nazionale.

Alla luce dei risultati raggiunti, lo sviluppo e la diffusione di tale modello progettuale potrebbero offrire, in prospettiva, risposte a molteplici bisogni strutturali e di sistema, rappresentando un'innovazione di straordinaria portata sociale.

Metodologia

Uno degli aspetti caratterizzanti del progetto è consistito nella scelta dei soggetti “ospitanti”, nei quali realizzare il tirocinio. Sono stati individuati il terzo settore e gli enti locali, a dispetto delle tradizionali imprese, come luogo di svolgimento dell'esperienza per poter sperimentare l'integrazione del percorso di studi universitari con esperienze di volontariato e di partecipazione, favorendo pertanto l'educazione non-formale, il project-working, le esperienze on-the-job. Il progetto, in quest'ottica, ha individuato due tipi di destinatari dell'intervento: i destinatari diretti e i destinatari indiretti (beneficiari). I destinatari diretti dell'intervento sono rappresentati dai giovani fra i 18 e i 28 anni, in particolare ma non esclusivamente universitari, che hanno svolto un'esperienza di tirocinio innovativa; mentre i destinatari indiretti sono stati gli enti del terzo settore (ETS) e gli enti locali (EELL) che hanno

ospitato i giovani grazie ai quali hanno potuto sviluppare e potenziare le loro attività, le reti associative e la loro capacità di implementare attività e servizi con particolare riguardo ai bisogni delle persone e delle comunità locali.

Il modello sperimentale sviluppato per l’inserimento in contesto e la formazione dei giovani è stato strutturato in *6 moduli*:

- *un percorso laboratoriale* iniziale, di *8 ore*, che ha previsto la somministrazione e la restituzione del Questionario AVO (AutoValutazione dell’Occupabilità) e del Questionario BDC (Bilancio delle Competenze);
- *una formazione specifica* di *8 ore*, realizzata in FAD sincrona, sviluppata in 2 sessioni on-line. Il flusso logico di ciascuna sessione ha seguito tre principali elementi quali l’autonomia, la responsabilità e la cittadinanza, ciascuno dei quali ha esplorato tre diverse aree: l’area cognitiva, l’area relazionale e quella realizzativa. Le sessioni sono state condotte con il supporto di ‘virtual facilitator’ che, impiegando strumenti propri dell’educazione non-formale, hanno accompagnato i partecipanti coinvolgendoli in simulazioni e lavori di gruppo, stimolando la loro partecipazione attiva;
- *due moduli di orientamento al mondo del lavoro e ricerca di lavoro*, realizzati in FAD, hanno integrato il percorso formativo con aspetti informativi e propeedeutici all’acquisizione di conoscenze orizzontali di base, quali: regolamenti, procedure, contrattualistica e conoscenze informatiche applicabili al mondo del lavoro ed alla ricerca di lavoro;
- *un modulo di valutazione, auto-valutazione e follow-up*, ovvero il percorso di accompagnamento individuale di *4 ore*, in cui è stata realizzata la somministrazione di schede valutative dell’esperienza e auto-valutative delle competenze acquisite. Durante questa fase i tutor hanno supportato i giovani nella costruzione del proprio curriculum e nella simulazione di una candidatura spontanea.

Attività realizzate e dati quantitativi

Tab. 1 – Attività realizzate e dati quantitativi

Attività	Quantità
Laboratori sperimentali esperienziali	163
Enti ospitanti	226 (124 ETS, 102 enti pubblici e locali)
Giovani (18-28 anni)	2.027 (1.791 hanno terminato l'intero percorso)
Regioni	19 (71 province, 281 comuni)
Ore di formazione erogate	238.000
Ore di orientamento individuale al lavoro	7.164
Tutor	748

Allo scopo di definire il modello innovativo di tirocinio universitario, AME-SCI ha coinvolto i soggetti istituzionali maggiormente interessati ai temi degli apprendimenti e dell'occupabilità dei giovani (INAPP e ANPAL, oggi SLI), unitamente al Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università Federico II di Napoli quale struttura di eccellenza per l'inclusione e l'orientamento degli studenti.

Modalità di valutazione

Il progetto YoUniverCity, per la sua natura di progetto sperimentale, è stato costantemente monitorato sia da un punto di vista organizzativo che, prioritariamente, da un punto di vista qualitativo, ovvero in ordine ai risultati raggiunti e in termini di impatto sui destinatari.

La valutazione è stata eseguita mediante strumenti di monitoraggio delle attività, mentre la valutazione degli apprendimenti e dell'occupabilità per i beneficiari diretti (giovani/studenti) è stata effettuata con strumenti psico-metrici di valutazione riconosciuti in ambito internazionale per consentire, al termine del progetto, una parametrizzazione dei risultati con altre analoghe sperimentazioni su scala europea.

2.

ALCUNI ELEMENTI DISTINTIVI DEL PROGETTO

2.1. Approccio metodologico e strumenti. Tra esplorazione del costruito di occupabilità e auto-valutazione delle competenze trasversali, di Marianna Capo, Carmela Vono¹

Introduzione

I dati del recente Rapporto ISTAT-AISP (ISTAT-AISP, maggio 2022), evidenziano come i giovani in Italia non solo entrano con sempre maggior fatica nel mondo del lavoro² ma una volta entrati impiegano lunghi tempi per la stabilizzazione del percorso professionale³; è questo un fenomeno che non coinvolge solo

¹ Il contributo è il risultato di discussioni, confronti e scambi che hanno caratterizzato l'attività di ricerca teorica ed empirica in esso presentata, descritta, analizzata. Nello specifico Marianna Capo ha coordinato il lavoro e redatto l'introduzione, il paragrafo 1) Gli obiettivi formativi; 2) La formazione dei formatori AMESCI: dalla teoria alla strategia; 3) I Risultati dell'elaborazione dei questionari AVO (Autovalutazione occupabilità); Melania Vono ha redatto il paragrafo 4) I Risultati dell'elaborazione del questionario BDC e il paragrafo 5) Il focus con i formatori AMESCI: risonanze e suggestioni.

² Nell'area euro il tasso di disoccupazione a novembre 2022 è stato del 6,5%, il dato più alto lo registra la Spagna con il 12,4%, seguita dalla Grecia con l'11,4% e l'Italia con il 7,8%. (Dati Istat, novembre 2022). Per approfondimenti: <https://www.istat.it/it/archivio/279576>.

³ Nell'ambito del rapporto ISTAT-AISP, *L'Italia e le sfide della demografia. Le trasformazioni sociali e l'eccezionalismo demografico. I giovani e la transizione allo stato adulto*, si evince come l'ingresso nel mondo del lavoro sia più incerto e precario. I giovani risultano più coinvolti in regimi orari ridotti, meno presenti nelle posizioni più qualificate, dunque anche penalizzati in termini di reddito. Rispetto al 2018: nel 2021 tra i giovani 15-34enni la quota di occupati dipendenti a tempo determinato è pari al 33,3% per gli uomini e 39,1% per le donne. Sul totale degli occupati è 15,7% e 17,3% rispettivamente. Rispetto al totale degli occupati, i giovani sono più presenti nelle professioni esecutive nel commercio (tra i giovani uomini 16,4% contro 11,4% del totale occupati e tra le giovani donne 32,8% contro 23,5% del totale occupate) e, per la sola componente maschile, meno

le fasce più svantaggiate, ma anche giovani laureati, con anni di formazione (master, specializzazioni, etc.) e che conferma come in Italia la transizione dall'istruzione-formazione all'inserimento nel mercato del lavoro interessa trasversalmente larga parte della popolazione giovanile. Di conseguenza, nella preparazione al mondo del lavoro del futuro sarà fondamentale che i giovani abbiano “diritto al proseguimento dell'istruzione, al tirocinio o all'apprendistato”⁴, e proprio la classe fra i 18 e i 28 anni è spesso lasciata sola nel progettare la propria carriera e il proprio inserimento professionale in un mercato del lavoro connotato sempre più da incertezza e frenetico cambiamento. Il progetto YoUniverCity, così come articolato, punta allo sviluppo di pratiche innovative nell'ambito delle politiche attive rivolte specificatamente ai diplomati e agli studenti universitari, puntando a offrire loro percorsi di tirocinio extra-curriculare non tradizionali⁵, finalizzati all'implementazione di competenze trasversali ritenute (sia sulla base di attività di ricerca empirica; sia sulla base del dibattito tecnico-scientifico) essenziali nell'odierno mercato del lavoro.

Da questo punto di vista, uno degli aspetti del tutto nuovi del progetto è legato alla tipologia di organizzazioni coinvolte come sede per il tirocinio: proponendo il *terzo settore* come luogo di svolgimento, infatti, si è inteso sperimentare sia l'integrazione del percorso di studi universitari, per chi è iscritto ad un corso di laurea, sia di quello scolastico, per i diplomati che hanno terminato gli studi, con esperienze di volontariato e di partecipazione, favorendo apprendimenti on-the-job. Il progetto prevede due tipologie di destinatari dell'intervento: i destinatari diretti e quelli indiretti. I primi sono rappresentati dai giovani fra i 18 e i 28 anni, in particolare diplomati e universitari che svolgono un'esperienza di tirocinio innovativa, mentre è possibile considerare destinatari indiretti gli enti del terzo settore (ETS) e le organizzazioni di volontariato (ODV) che ospitano i ragazzi al fine di sviluppare e potenziare le loro attività, le reti associative esistenti tra loro e la loro capacità di implementare attività e servizi, con particolare riguardo ai bisogni delle persone e delle comunità.

presenti tra le professioni qualificate (tra i giovani uomini 24,1% contro 28,4% del totale occupati; 33,1% le ragazze e 35,3% per le donne).

⁴ Pilastro europeo dei diritti sociali, capo I, principio 4 (Sostegno attivo all'occupazione) https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it. Il pilastro europeo dei diritti sociali è stato firmato congiuntamente dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione il 17 novembre 2017, al Vertice sociale per l'occupazione equa e la crescita tenutosi a Göteborg, Svezia.

⁵ I tirocini extracurricolari sono finalizzati ad agevolare le scelte professionali e l'occupabilità dei giovani nel percorso di transizione tra scuola e lavoro, mediante un'esperienza formativa a diretto contatto con il mondo del lavoro, ovvero in un ambiente produttivo e, quindi, con la conoscenza diretta del mondo del lavoro.

Gli obiettivi formativi

Il progetto YoUniverCity interpreta a pieno quello che è lo spirito della strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027, la quale “riconosce che i giovani sono artefici della loro vita, contribuiscono al cambiamento positivo della società [...] che la politica in materia di gioventù può contribuire a creare uno spazio in cui i giovani possano cogliere opportunità e fare propri i valori europei. Alla luce dell'evoluzione del panorama dell'occupazione, l'Unione Europea dovrebbe sostenere lo sviluppo personale e la crescita verso l'autonomia dei giovani, sviluppare la loro resilienza e dotarli delle risorse necessarie per partecipare alla società, contribuendo in tal modo all'eliminazione della povertà tra i giovani e di tutte le forme di discriminazione nonché alla promozione dell'inclusione sociale”⁶.

Il Comitato tecnico-scientifico, composto da molteplici professionisti afferenti a diversi settori e aree professionali, nei primi mesi di lavoro si è concentrato sullo sviluppo di costrutti condivisi relativamente ai temi delle competenze trasversali, dell'occupabilità e della cittadinanza attiva, in modo da poter progettare un percorso formativo innovativo ed efficace, sia in termini di strumenti sia in termini di metodologie da implementare durante i tirocini extra-curricolari oggetto della sperimentazione, contemperando limiti e risorse dovuti alla pandemia. La situazione pandemica, infatti, ha ostacolato la possibilità di avviare la sperimentazione esclusivamente con gli studenti universitari delle 20 università (come inizialmente previsto). Per tale motivo in corso d'opera il project manager ha individuato la platea di giovani in servizio civile (18-28 anni, prevalentemente studenti universitari e diplomati provenienti dalle diverse regioni italiane) quale destinatari della sperimentazione.

L'idea fondante era quella di sviluppare un'esperienza formativa integrata al percorso di studi universitari per gli studenti universitari e collocata al termine del percorso scolastico per i diplomati. Questo approccio era ispirato dalla finalità di potenziare le conoscenze e le competenze dei giovani, entrambe ritenute indispensabili per un loro inserimento lavorativo e, quindi, idonee e necessarie per promuoverne l'occupabilità. Il punto di forza di questa sperimentazione è stata, dal lato dei giovani, l'adesione ad un'esperienza “motivante” e “gratificante”⁷, stimolata dall'utilità sociale dei progetti nei quali sono stati inseriti⁸: aspetto che rappresenta un valore aggiunto in un

⁶ Conclusioni del Consiglio sui giovani e sul mondo del lavoro del futuro adottate dal Consiglio: “Istruzione, gioventù, cultura e sport” il 22 e 23 maggio 2019. Fonte: <https://www.consilium.europa.eu/it/meetings/eys/2019/05/22-23/>.

⁷ Ciò è stato confermato anche nell'ambito del focus group di valutazione con un campione rappresentativo di volontari provenienti da diverse regioni italiane, al termine della esperienza di Servizio Civile Universale (focus group al quale sono dedicate più oltre alcune specifiche considerazioni).

⁸ AMESCI ha reso disponibile un ventaglio di 163 progetti attivi in tutta Italia e in 12 Paesi esteri, per un totale di 2.400 giovani che hanno preso servizio a partire da aprile/maggio 2021 per sviluppare la sperimentazione YoUniverCity. I progetti riguardano i seguenti settori: Ambiente, As-

contesto sociale nel quale la crisi della partecipazione, in particolare quella giovanile, ha determinato l'indebolimento delle organizzazioni e, conseguentemente, la loro capacità di essere ausiliarie allo Stato nel sostenere la promozione sociale e culturale. Oggi le fasce giovanili, letteralmente bersagliate da informazioni mediatiche che offrono loro una rappresentazione assolutamente negativa dell'odierno mercato del lavoro, tendono a guardare con timore o incertezza alla vita lavorativa futura: con un vissuto di inquietudine che, "soprattutto se sommato a rifiuti di assunzione, problemi legati all'adeguamento dell'offerta alla domanda di lavoro, lavoro precario o pressioni sociali per trovare o mantenere un posto di lavoro, può influire negativamente sullo stato emotivo dei giovani e potenzialmente suscitare anche problemi di natura psichica e fisica o una crescente incertezza tra i giovani europei"⁹.

In questa prospettiva, si impone la necessità di orientare le nuove generazioni a gestire la transizione Scuola-Università-Lavoro supportandoli nel processo di inserimento in un mercato del lavoro nel quale la domanda di lavoratori scarsamente qualificati continua a diminuire¹⁰; ragion per cui i giovani in ingresso dovranno raggiungere livelli di istruzione e formazione sempre più elevati, che li dotino di competenze utili per garantire un apprendimento permanente, nonché di capacità professionali e specifiche che consentano loro di realizzare con successo transizioni verso il mercato del lavoro (Cappelli, 2012; Arum & Roksa, 2011; Smith, 2012; Schwartz, 1998; Wagner, 2008) e, al suo interno, di individuare diversi percorsi per intraprendere carriere professionali che oltre che equamente remunerative possano risultare anche gratificanti.

Da questo punto di vista il progetto YoUniverCity mira all'integrazione del percorso di studi scolastici e universitari con esperienze di volontariato e di partecipazione, favorendo un'educazione di qualità e rafforzando le capacità operative delle organizzazioni del Terzo Settore, attraverso l'implementazione di progetti e l'attivazione di diplomati e studenti universitari, inseriti in tirocini laboratoriali in qualità di volontari puntando ad educare i partecipanti su tematiche inerenti le esigenze della propria comunità e ad "attivarli" in progetti che siano utili a rafforzare la loro formazione e l'occupabilità futura.

Sulla base di questo obiettivo generale, il contributo dei professionisti operanti nell'ambito del Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabi-

sistenza, Educazione e promozione culturale, Patrimonio artistico e culturale, Protezione Civile, Servizio Civile all'estero.

⁹ ILO, *Addressing the Situation and Aspirations of Youth*. 2018. Geneva. Per approfondimenti: https://labordoc.ilo.org/permalink/41ILO_INST/1e7o5nr/alma994996291702676.

¹⁰ Vi è una domanda di qualifiche più elevate nel mercato del lavoro: la forza lavoro comprende infatti un numero di persone scarsamente qualificate tre volte superiore al numero dei posti di lavoro non qualificati disponibili.

lità – sezione SPO¹¹ del Centro di Ateneo SINAPSI – sulla base delle attività proposte da questi ultimi nell’ambito del Laboratorio Interattivo per la Promozione dell’Occupabilità – è consistito nel progettare e implementare:

- 1) *un percorso laboratoriale* articolato in *due moduli di formazione* per i formatori AMESCI, moduli finalizzati all’introduzione al costrutto di “occupabilità sostenibile”¹², all’auto-valutazione del potenziale di occupabilità e delle competenze trasversali;
- 2) *un focus group*, al termine della formazione realizzata dai formatori per l’esperienza di tirocinio, con un campione rappresentativo di volontari, provenienti dalle diverse regioni italiane al fine di valutare l’impatto e l’efficacia dei dispositivi utilizzati dell’esperienza.

La formazione dei formatori AMESCI: dalla teoria alla strategia

Per ottimizzare i tempi per quanto riguarda la formazione dei formatori, si è scelto di proporre almeno tre delle cinque fasi¹³ previste all’interno del laboratorio SPO, ovvero: l’esplorazione, la scoperta e l’auto-riconoscimento. Nell’ambito delle sessioni il team multidisciplinare SPO si è presentato ai formatori, ha loro illustrato il percorso e gli obiettivi, somministrato i questionari AVO¹⁴ e BdC¹⁵, facilitato le attività, in modo da incoraggiare i formatori all’auto-riconoscimento delle proprie risorse in termini di competenze e alla costruzione condivisa del concetto di occupabilità, a partire dai profili generati da entrambi i dispositivi AVO e BdC.

¹¹ Lo staff operante nell’ambito del Laboratorio Interattivo per la Promozione dell’Occupabilità è composto da una Pedagogista, esperta di orientamento e processi formativi e da una Psicologa esperta di orientamento. In particolare, nell’ambito della Sezione, il Laboratorio Interattivo si propone di accompagnare laureandi, laureati, dottorandi e dottori di ricerca e volontari del Servizio Civile Nazionale in un processo di sviluppo delle competenze necessarie per conseguire i propri obiettivi professionali e migliorare la propria competitività nel mercato del lavoro.

¹² Per costrutto di “occupabilità sostenibile” si intende “l’intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all’individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto” (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014, p. 66).

¹³ Le fasi previste nell’ambito del laboratorio SPO sono: esplorazione, scoperta, auto-riconoscimento, costruzione e promozione. Per approfondimenti: M. Capo (2022). Il laboratorio interattivo SPO: uno spazio-tempo psicopedagogico per l’auto-riconoscimento del sé personale e professionale. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 145-159), PensaMultimedia, Lecce.

¹⁴ Il Questionario AVO Giovani (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi, Bosca, 2015; Grimaldi, Bosca, Porcelli, Rossi, 2015) consente la restituzione ad ogni individuo di un profilo di occupabilità che riporta un indice numerico sintetico del potenziale interno di occupabilità del soggetto e dei valori relativi a specifiche dimensioni e sottodimensioni.

¹⁵ Il questionario BdC consente la restituzione ad ogni individuo di un profilo personalizzato raffigurante le competenze trasversali possedute da ciascuna persona e distribuite su tre livelli: risorse, livello intermedio e aree di miglioramento. Per approfondimenti si veda: M. Capo (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*, PensaMultimedia, Lecce.

Gli obiettivi

- a) Consolidare e ampliare le conoscenze dei formatori AMESCI rispetto al costruito di occupabilità.
- b) Fornire tutte le informazioni necessarie per l'accompagnamento alla somministrazione e alla restituzione dei profili Avo e BdC nell'ambito della formazione specifica ai volontari del S.C.U.

Il punto a) riguarda i seguenti argomenti: fornire i mezzi e gli strumenti di base necessari per approfondire lo studio degli assunti teorici e operativi dell'occupabilità, soprattutto in riferimento sia alle dimensioni/sottodimensioni che costituiscono il potenziale complessivo di occupabilità ed ai relativi range di livello, sia alle macro-aree delle competenze trasversali ritenute sinergiche con le dimensioni dell'occupabilità. Prendendo avvio da un inquadramento generale sul tema dell'occupabilità e della sua definizione (Grimaldi & Co, 2014; Gordon & Tomlinson, 2010; Knight & Yorke, 2003), la riflessione è stata focalizzata da un lato sulle singole dimensioni che la declinano (quali adattabilità, coping, auto-efficacia percepita), e dall'altro sulle competenze trasversali che promuovono l'inserimento e la permanenza degli individui nel mercato del lavoro. Essendo l'altro obiettivo della formazione dei formatori quello di supportare i formatori AMESCI in merito alla conoscenza e all'utilizzo dei due questionari AVO e BdC, si è scelto di procedere con una simulazione di auto-somministrazione dei due strumenti rivolta a loro stessi. Entrambi gli strumenti vengono utilizzati come "dispositivi autoriflessivi": nel senso che l'auto-somministrazione è stata finalizzata alla condivisione di riflessioni sulle implicazioni in relazione agli esiti dei profili individuali.

I contenuti

La formazione è stata organizzata in *due moduli*.

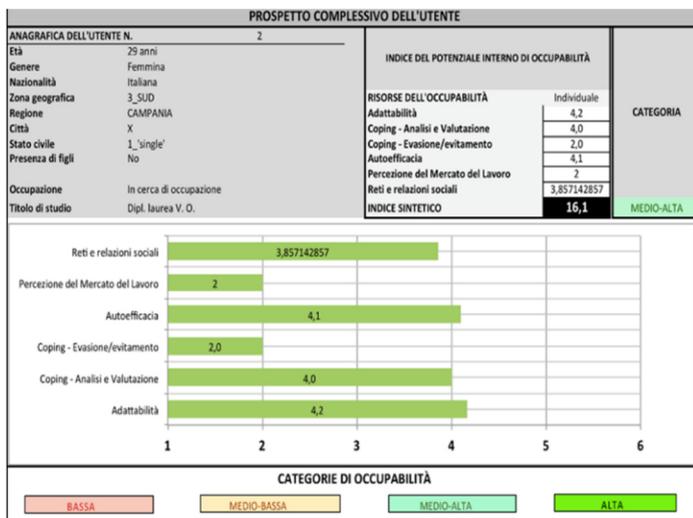
Il primo modulo è denominato *Il costruito di occupabilità sostenibile e le dimensioni AVO* (tre ore di formazione in modalità plenaria): introduzione al costruito di occupabilità sostenibile con un approfondimento sulle singole dimensioni e sottodimensioni dell'occupabilità, prevedendo la simulazione della restituzione di profili AVO. In particolare, si è cercato di fornire ai formatori tutte le informazioni per finalizzare una restituzione del profilo in chiave quali/quantitativa con le altre variabili in riferimento sia alla storia curriculare dell'individuo sia alla lettura del contesto territoriale, dell'età, della residenza, etc. Come rilevato in precedenza, l'obiettivo principale del modulo *Il costruito di occupabilità sostenibile e le dimensioni AVO* è stato quello di accompagnare i formatori AMESCI ad acquisire dimestichezza con l'utilizzo del questionario AVO, messo a punto dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'analisi delle Politiche Pubbliche). L'INAPP ha formulato tale strumento ispirandosi a un modello di occupabilità "sostenibile" volto a riconoscere il potenziale di risorse interne del soggetto nell'intreccio con variabili contestuali, curricolari e biografiche, in

modo da esaltare il rapporto tra individuo e ambiente come legame imprescindibile per mettere in valore le reali competenze espresse dai soggetti. Il questionario AVO, composto da 5 scale graduate su scala Likert¹⁶, consente di ottenere sia un feedback sul potenziale interno di occupabilità (espresso con un indice numerico che va da un minimo di 8 ad un massimo di 29)¹⁷, sia di ricevere un profilo indicante il valore numerico rispetto alle varie dimensioni e sottodimensioni di occupabilità. Le dimensioni risultano essere:

- *adattabilità* (orientamento al futuro, orientamento all'apprendimento, orientamento alla pianificazione, flessibilità al cambiamento);
- *coping* (analisi e valutazione della situazione; evasione-evitamento);
- *autoefficacia* (tolleranza alla frustrazione, esplorazione intraprendente, tensione propositiva, integrazione relazionale);
- *percezione del mercato del lavoro* (dinamicità, chiarezza, incertezza, stress);
- *reti e relazioni sociali* (formali, informali).

La formazione è stata finalizzata anche alla simulazione delle modalità di condivisione e lettura del profilo AVO (Fig. 2).

Fig. 2 – Il profilo AVO



¹⁶ Attraverso una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (moltissimo) il soggetto è invitato ad esprimere il valore rispetto alle singole domande. Per approfondimenti rispetto al questionario AVO e al costruito di occupabilità si rimanda a: ISFOL, *Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale. La pratica di orientamento specialistico*, a cura di A. Grimaldi, ISFOL, 2016, Research Paper, 30.

¹⁷ L'indice sintetico di potenziale interno di occupabilità, che è stato suddiviso in quattro range di grado o livello (livello basso, medio-basso, medio-alto, alto).

Tab. 2 – I range di livello

OCCUPABILITÀ	VALORE MINIMO	VALORE MASSIMO
Bassa	0	8
Medio-bassa	9	15
Medio-alta	16	22
Alta	23	29

Nel momento della restituzione dei profili si è cercato non solo di fornire informazioni dettagliate rispetto ai diversi range di livello dell'indice del potenziale interno di occupabilità¹⁸ (Tab. 2), ma soprattutto, a partire dai valori ottenuti in riferimento alle singole dimensioni e sottodimensioni, di invitare i soggetti a riflettere sulle rispettive esperienze formative-professionali, sull'interconnessione tra le variabili soggettive (età, genere, competenze, etc.) e variabili di contesto (provenienza geografica etc.) e su come nel corso del tempo sia cambiato il binomio "formazione-lavoro", ovvero la situazione di linearità per la quale a un percorso di studi corrisponde un determinato sbocco professionale già noto. Nell'attuale situazione, invece, ci si trova di fronte ad una gamma di sbocchi professionali conseguenti a un singolo percorso di studi, che in qualche modo obbliga l'individuo a compiere delle scelte ben precise. È come se la responsabilità di scelta e progettazione della carriera si fosse spostata dal mercato/società (che in un certo senso automatizzava e cristallizzava tale processo), all'individuo, il quale si ritrova sempre più a dover implementare ed investire nelle proprie risorse, necessarie e disponibili allo scopo di finalizzare gli obiettivi professionali e inserirsi nel mercato del lavoro. Tale situazione di "non linearità" è certamente fonte di incertezza, soprattutto per chi si affaccia per la prima volta al mondo del lavoro, e stimola l'individuo a interrogarsi, a pensare quali azioni e impegni dovrà assumere affinché il proprio progetto di carriera possa effettivamente confluire nella realizzazione dell'autentico 'sé professionale', ovvero (Guichard, 2010; Savickas, 2005).

Un accesso al mondo del lavoro che, in qualche modo, rilancia il tema delle competenze trasversali, oggetto del secondo modulo formazione-formatori AMESCI.

Il secondo modulo è denominato *Introduzione alle soft skills: come auto-valutare il potenziale delle risorse individuali* (tre ore in modalità plenaria): introduzione alle soft skills rispetto alla suddivisione delle quattro macro-categorie: 1) costru-

¹⁸ Il punteggio massimo ottenibile per l'indice del potenziale interno di occupabilità è di 29 ed è suddiviso in 4 range di grado o livello. L'indice complessivo inferiore a 8 esprime un livello di potenziale interno di occupabilità basso. L'indice complessivo tra 9 e 15 corrisponde ad un livello medio-basso di potenziale interno di occupabilità. L'indice complessivo tra 16 e 22 rappresenta un livello medio-alto di potenziale interno di occupabilità. L'indice complessivo tra 23 e 29: rappresenta un livello alto di potenziale interno di occupabilità.

zione del sé e della personalità (area cognitiva; 2) rapporto con la realtà (area realizzativa); 3) relazione con gli altri (area relazionale); 4) life skills; simulazione di restituzione del profilo BdC delle competenze, con una focalizzazione sui tre range di livelli (risorse, livello intermedio, criticità). L'obiettivo principale del modulo "Introduzione alle soft skills: come auto-valutare il potenziale delle risorse individuali" è stato quello di orientare i formatori AMESCI all'utilizzo del questionario BdC¹⁹, un dispositivo composto di 54 items, elaborato sulla base delle competenze chiave di cittadinanza dell'European Framework, delle Life skills dell'OMS e delle competenze individuate dall'ANVUR, favorisce una ricognizione di queste, posizionandole su un livello di "risorse", livello "intermedio" e "criticità", attraverso un'auto-valutazione delle competenze trasversali che l'individuo ritiene di possedere in riferimento a diverse situazioni comprese ad esempio nel questionario BdC. Tali competenze sono relative prese alle seguenti 4 macro-aree: costruzione del sé; rapporto con la realtà; relazione con gli altri; life skills.

Il profilo che risulta dall'elaborazione del questionario BdC contiene sia uno schema delle competenze suddivise per macro-aree, sia uno schema che riporta le competenze che il soggetto si auto-valuta su un livello di "risorse", "livello intermedio" e "criticità" (Fig. 3 e Fig. 4). Nell'incontro realizzato si è proceduto alla condivisione dei profili BdC dei formatori, partendo da una stessa domanda per tutti/e, una domanda finalizzata ad attivare una prima serie di riflessioni, ovvero: "Questa istantanea la rappresenta?".

I professionisti di SPO tengono a precisare ed argomentare che i profili AVO e BdC vanno presentati come istantanee del momento, rappresentano quello che è il potenziale di occupabilità, o il bagaglio di competenze che un individuo ha raggiunto in un determinato momento, e che quindi, non vanno considerati come profili cristallizzati. Anche in questo caso, nel momento della restituzione dei profili di autovalutazione BdC (Fig. 3 e Fig. 4), si è cercato di avviare una riflessione sulle competenze trasversali intese come risorse indispensabili per promuovere l'occupabilità, ovvero risorse per inserirsi e restare nel mercato del lavoro. Infatti, non va dimenticato che le competenze trasversali rappresentano il bagaglio di risorse che, a differenza delle *hard skills*, tecniche e specialistiche, sono competenze adattive che gli individui acquisiscono in differenti contesti di apprendimento.

Ciò implica un chiaro invito rivolto ai formatori a riflettere su come proporre ai volontari la restituzione dei profili individuali, e su come, a partire dall'autovalutazione delle competenze e del potenziale di occupabilità, l'individuo possa es-

¹⁹ Il questionario è stato messo a punto dal gruppo operativo della sezione della promozione dell'Occupabilità: Maura Striano, Marianna Capo, Rosaria Capobianco, e Carolina Galdo. Per approfondimenti rispetto al questionario si rimanda al seguente testo: <https://www.ibs.it/bilancio-di-competenze-all-universita-ebook-vari/e/9788883381584>. Per approfondimenti si consulti: M. Capo (2021). *Il racconto tra riconoscimento e promozione*, PensaMultimedia.

sere incoraggiato nell'auto-riconoscimento delle proprie risorse, ancorando la loro acquisizione a determinati contesti di apprendimento. Li si esorta, quindi a supportare i giovani nell'investire su quell'insieme di elementi che rappresentano il proprio "bagaglio" personale, ovvero le competenze e le risorse che si acquisiscono attraverso le esperienze realizzate nei vari contesti di vita, così come le motivazioni che spingono a perseguire determinati obiettivi (formativi o professionali) e che spesso l'individuo si trova ad avere sviluppato in maniera tacita. Anche per quanto riguarda il secondo modulo, la formazione è stata finalizzata alla simulazione delle modalità di condivisione e lettura del profilo BdC (Fig. 3 e Fig. 4), a tal fine sono stati presentati ai formatori anche i valori di riferimento rispetto ai tre range ("risorse", "livello intermedio", "criticità") (Tab. 3).

Fig. 3 – Il profilo BdC delle macro-aree delle competenze

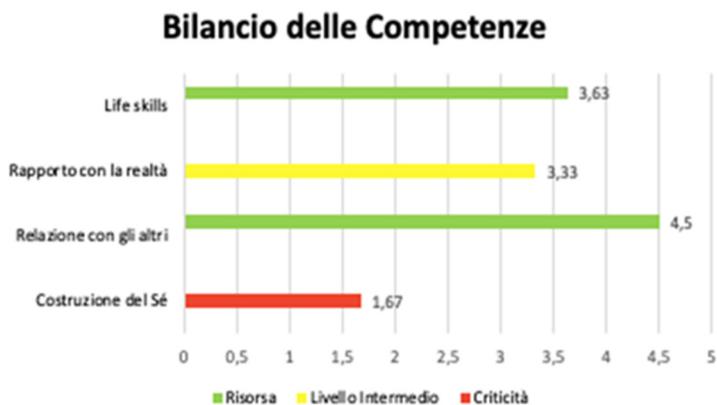


Fig. 4 – Profilo BdC delle competenze

RISORSE	ACQUISIRE E INTERPRETARE L'INFORMAZIONE	PENSIERO CREATIVO	AUTOCONSAPEVOLEZZA	GESTIONE DELLE EMOZIONI	GESTIONE DELLO STRESS	EMPIA
	GESTIONE DEL TEMPO	FLESSIBILITÀ AL CAMBIAMENTO				
LIVELLO INTERMEDIO	IMPARARE A IMPARARE	PROGETTARE	COLLABORARE E PARTECIPARE	AGIRE IN MODO AUTONOMO	COMUNICARE	RSOLVERE PROBLEMI
	INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI					
CRITICITÀ	GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	DECISION MAKING	PENSIERO CRITICO			

Come leggere il profilo BdC: i valori di riferimento

Tab. 3 – I valori di riferimento rispetto ai tre range

LIVELLO	VALORE MINIMO	VALORE MASSIMO
Criticità	0	1,67
Livello Intermedio	1,68	3,34
Risorsa	3,35	5

Se nella fase della *scoperta* (Capo, 2024, in L. Da Re), la presentazione delle diverse dimensioni e sottodimensioni del costrutto di occupabilità attiva nei formatori la riflessione sul significato dei punteggi ottenuti, collegando tali punteggi ad episodi biografici ed esperienze concrete, nella fase dell' *auto-riconoscimento* i formatori, attraverso l'analisi e la condivisione dei profili BdC, sperimentano non solo la possibilità di auto-riconoscere le proprie competenze e, quindi, nominarle, ma anche di “ancorare” le proprie *soft skills*, associandole ai diversi contesti di apprendimento attraversati nel percorso formativo-professionale.

La formazione, così come articolata, ha attivato nei formatori alcune riflessioni che sono risultate utili sia per l'approfondimento di ulteriori conoscenze da parte di questi ultimi, sia per il loro orientamento rispetto alla formazione da organizzare in un secondo momento con i volontari. Nel corso dell'incontro, per ogni costrutto (“occupabilità sostenibile”, “competenze” etc.) è stata fornita un'adeguata definizione e descrizione dei fenomeni correlati, stimolando i formatori a riflettere sui punteggi da loro ottenuti e sui significati attribuiti alle proprie esperienze formative-professionali.

Confrontarsi con un'attività auto-valutativa è stato, pertanto, funzionale a far acquisire dimestichezza rispetto agli item, ai dubbi e alle perplessità che può suscitare l'auto-somministrazione di due strumenti poco noti e che pongono l'attenzione l'uno (il questionario AVO) su costrutti quali l'“occupabilità sostenibile” intesa come co-sinergia, intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona, mediato dalle variabili di contesto, quali la provenienza geografica, la presenza di servizi territoriali etc.; e l'altro relativo sulla autovalutazione delle competenze trasversali in riferimento a situazioni specifiche.

Come anticipato in precedenza, stante la necessità di ottimizzare i tempi, nella stessa sessione è stata prevista la simulazione dell'auto-somministrazione dei questionari e la relativa restituzione dei profili AVO e BdC: attraverso la simulazione dell'auto-somministrazione e della restituzione si è cercato di far riflettere i formatori sia sulle dimensioni e sottodimensioni di occupabilità, sia sull'importanza delle competenze trasversali rispetto al tema della promozione dell'occupabilità. I formatori sono stati incoraggiati anche, partendo dai valori ottenuti nelle varie

dimensioni e sottodimensioni rispetto alle proprie esperienze di formazione, di apprendimento, di inserimento lavorativo, a compiere un ulteriore passo, non più solo teorico: riflettere sulle risorse e i servizi presenti sul territorio e sui vincoli di contesto, analizzando e selezionando strutture e offerte.

La restituzione dei profili individuali (AVO e BdC) ha incoraggiato i formatori a mettersi in gioco con la condivisione di aspetti salienti del proprio percorso formativo-professionale e di inserimento lavorativo, offrendo loro, al tempo stesso, l'opportunità di impadronirsi di una metodologia di restituzione che avrebbero dovuto a loro volta riproporre ai giovani volontari in sede di formazione specifica. Dopo un momento di restituzione-riflessione individuale, che ha visto il coinvolgimento di ogni singolo formatore, i due professionisti della Sezione SPO hanno incoraggiato un debriefing sulle attività formative previste nell'incontro, in modo da sviluppare ulteriormente nei formatori AMESCI un pensiero critico, ovvero un pensiero legato all'analisi e alla condivisione di quanto sperimentato. Attivare una sorta di *reflection on action* relativamente ai dispositivi utilizzati e alle dinamiche sperimentate (Schon, 1983; 1987). L'intenzionalità formativa dei professionisti SPO è stata quella di stimolare i formatori non tanto a fare un resoconto dell'attività a cui avevano partecipato, quanto piuttosto a saperla ri-costruire collegandola al proprio vissuto e al proprio percorso formativo-professionale. Si tratta di una modalità che può aiutare a passare dal "fare" al "pensare" e al "saper apprendere" dall'esperienza e al saper riformulare a partire dall'esperienza, imparando a utilizzare la teoria per riflettere sulla pratica professionale; e a comprendere come (alla luce di ciò) rivedere, riadattare la pratica formativa (Boud, 2010; Cambi, 2010; Schön, 1987). L'intento dei professionisti SPO non è stato quello di trasmettere asetticamente una metodologia formativa, quanto piuttosto di alimentare nei formatori il desiderio di "farla propria". Si è cercato di stimolare i formatori AMESCI ad apprendere dall'esperienza, a non applicare meccanicamente la conoscenza appresa (Schön, 1983; 1987), ma piuttosto a riflettere criticamente, a interrogarsi per riadattare una metodologia formativa alle variabili di contesto; di proporre un modello formativo "dinamico" che a partire da un'esperienza potesse portare nuove esperienze che producessero di conseguenza nuove conoscenze; di proporre un momento di valutazione dell'esperienza per cogliere gli elementi, le variabili che caratterizzano un contesto, in modo da favorire decisioni adeguate finalizzate a migliorarne l'efficacia. Al termine della sessione formativa, come accade spesso, le persone hanno espresso allo stesso tempo sorpresa e gratitudine: sorpresa per avere imparato su di sé, sul proprio percorso di formazione molte cose di cui prima non erano consapevoli; gratitudine in quanto l'autovalutazione delle competenze trasversali e del potenziale di occupabilità incoraggia l'auto-riconoscimento e/o la ricostruzione delle esperienze nelle quali sono stati capitalizzati apprendimenti e conoscenze.

I risultati dell'elaborazione dei questionari AVO

Sebbene il totale dei volontari implicati nel progetto YoUniverCity fosse pari a 3.254, sono 2026 coloro che hanno compilato i questionari AVO e BdC. I professionisti della sezione SPO (Centro di Ateneo Sinapsi), al termine della raccolta, si sono occupati dell'elaborazione dei dati che vengono presentati di seguito.

I dati anagrafici

Fig. 5 – Genere dei tirocinanti (in riferimento al questionario AVO Giovani)

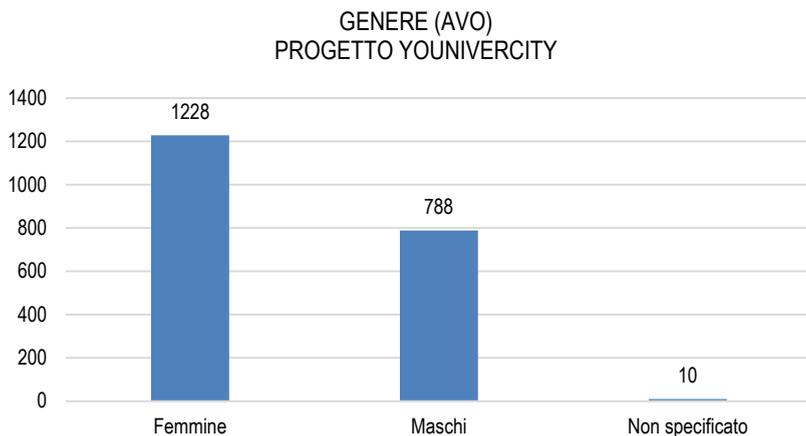
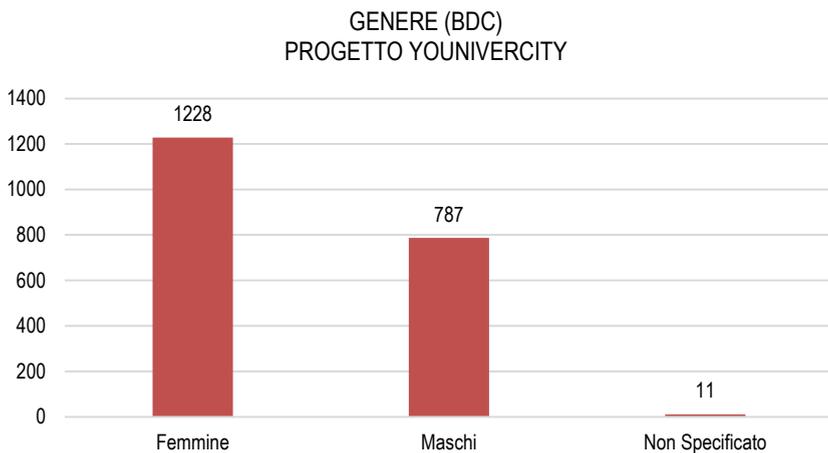


Fig. 6 – Genere dei tirocinanti (in riferimento alla somministrazione del questionario “Bilancio delle competenze”)



Il dato conferma la tendenza nazionale delle richieste di partecipazione alle attività di servizio civile: risulta che le donne avviate al servizio nel 2021 sono state 31.322, pari al 63,45% dei giovani coinvolti nel servizio civile. Ciò conferma la tendenza femminile alla predisposizione alle attività di cura degli altri, sia nelle scelte professionali sia in quelle di volontariato, come esperienza di vita in linea con le proprie aspirazioni e obiettivi occupazionali. È possibile riscontrare anche un incremento della richiesta maschile, probabilmente legata alla necessità di fare un'esperienza che funga da "ponte" tra gli studi (scolastici, universitari) e una prima pratica professionale. I volontari implicati nel progetto YoUniverCity sono stati 3254²⁰.

Fig. 7 – Età dei tirocinanti in riferimento all'anno di nascita

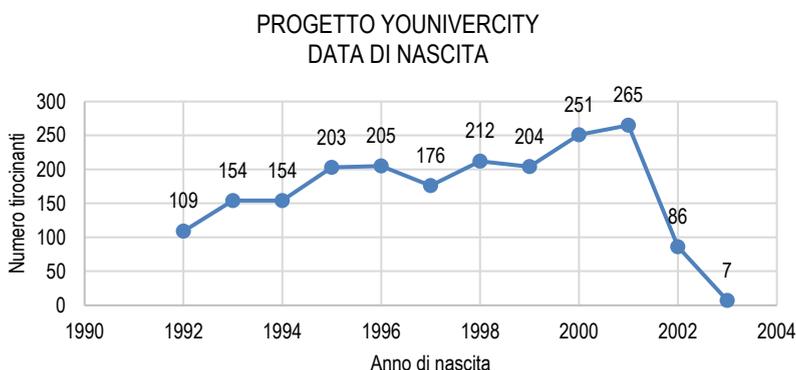
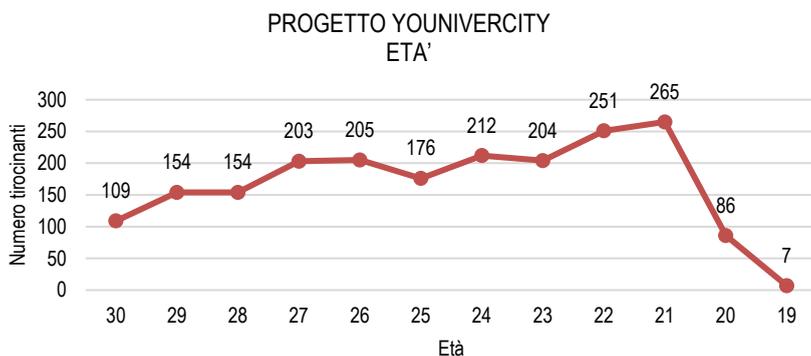


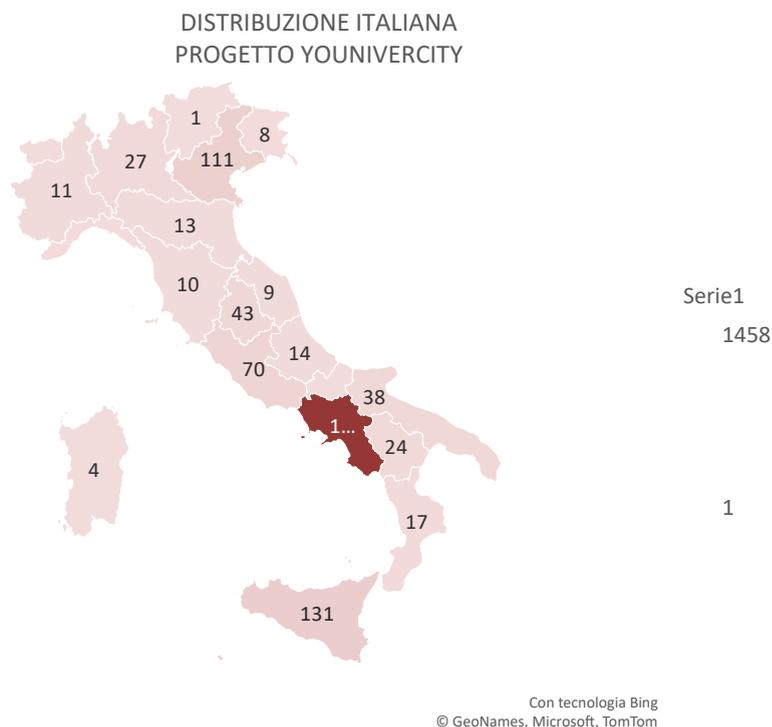
Fig. 8 – Età dei volontari



²⁰ Fonte: <https://www.AMESCI.org/serviziocivile/index.htm>.

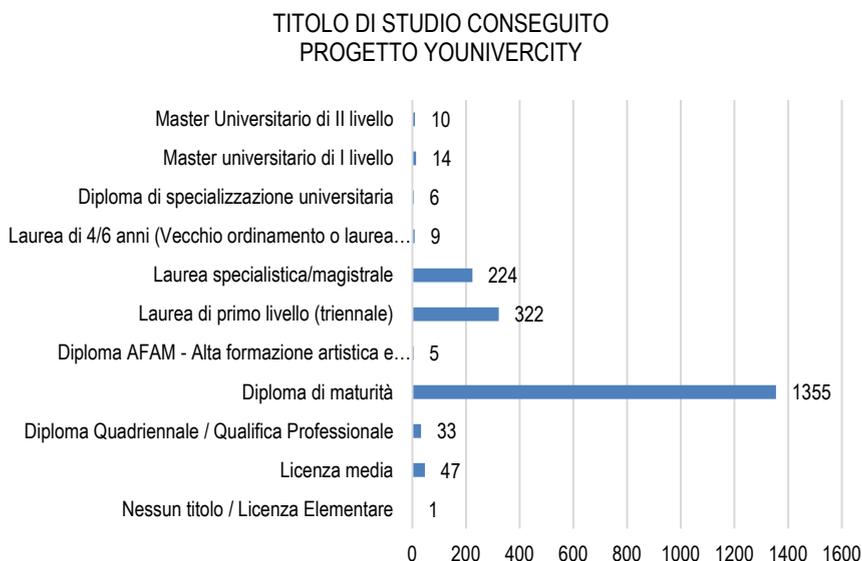
A partire dai dati per classi d'età (Fig. 8), la fascia con il numero maggiore di avviati si conferma essere quella tra i 21-24 anni. In media, il gruppo di riferimento ha un'età compresa tra i 21 e i 24 anni (classe 1998-2001). Il dato evidenzia che a fare richiesta di attività di volontariato sono soprattutto i più giovani che, terminati gli studi superiori (diploma tecnico, professionale, liceale) e iniziato il percorso universitario o una prima esperienza lavorativa, scelgono consapevolmente di affiancarla ad una di volontariato, in grado di orientarli rispetto ai successivi obiettivi professionali e formativi. Tutte e tre le classi (18-26 anni) hanno ottenuto un incremento rispetto al 2020, a discapito della fascia di età più adulta (27-28 anni) che registra una considerevole flessione rispetto al 2020: a partire dalla classe 1996 fino alla classe 1991, il numero di partecipanti risulta in decrescita in quanto, probabilmente, il passaggio a percorsi di laurea magistrale e/o la conclusione dei percorsi formativi intrapresi e/o l'avanzamento nella propria esperienza professionale si sono già concretizzati in modo definitivo, e diventa più complesso l'affiancamento con l'attività di volontariato.

Fig. 9 – Distribuzione geografica della provenienza regionale dei tirocinanti



La ripartizione del numero delle domande pervenute, in linea con quanto già registrato negli anni precedenti, presenta le percentuali indicate, in relazione all'area geografica: buona parte del campione di volontari selezionati fa riferimento a progetti di servizio civile avviati in Campania. Nonostante il dato non sia proporzionale al totale del numero di volontari che ha effettuato domanda di servizio civile nell'anno 2021-22, esso conferma una maggiore richiesta da parte di giovani residenti nel mezzogiorno d'Italia²¹, in particolare in riferimento alla regione Campania (Fig. 9), dove la proposta di progetti di volontariato è molto elevata (114 progetti, sul totale di 179 avviati in tutta Italia).

Fig. 10 – Ultimo titolo di studio conseguito dai tirocinanti

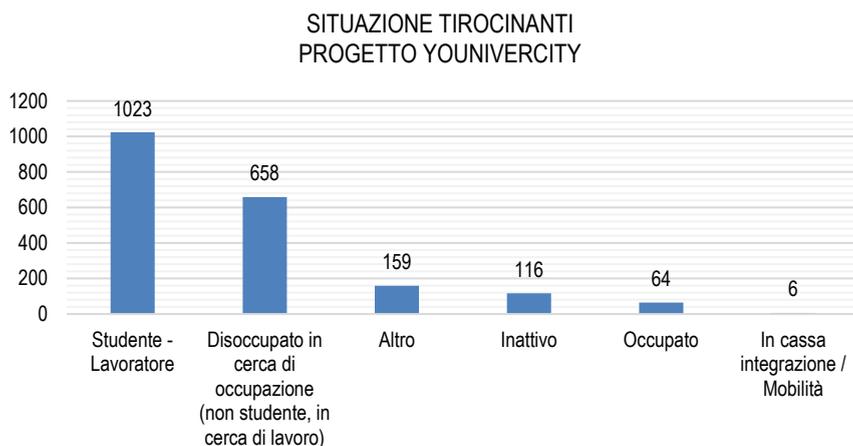


La quasi totalità dei volontari ha un livello di istruzione secondaria o universitaria (Fig. 10). Nel dettaglio, 1355 volontari sono in possesso unicamente di un di-

²¹ Come riportato anche nella *Relazione sull'organizzazione, sulla gestione e sullo svolgimento del servizio civile universale* (Cfr.; *Relazione sull'organizzazione, sulla gestione e sullo svolgimento del servizio civile universale Anno 2021, Articolo 23 del decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40*, Presentata dal Ministro per le Politiche giovanili) si conferma lo squilibrio tra domanda e offerta di servizio civile. Il Sud fa registrare il più alto divario nel rapporto tra domanda e offerta. Come possiamo osservare, infatti, la distribuzione da un punto di vista territoriale si presenta nel modo seguente: a livello di regioni, i primi due posti per numero di volontari spettano alla Campania (1.458, con il 71,96% del totale) e alla Sicilia (131, con il 6,47%), il Veneto si colloca al terzo posto (111, con il 5,48%) il Lazio al quarto (70, con il 3,45%) e l'Umbria al quinto (43, con il 2,12%).

ploma di scuola media superiore, 322 volontari hanno conseguito una laurea triennale e 224 una specialistica o magistrale, 47 hanno conseguito la licenza media e 33 una qualifica professionale. Il dato, pertanto, riporta una prevalenza di partecipanti appena diplomati e, in relazione all'età dei volontari, si può facilmente dedurre che la richiesta di partecipazione all'esperienza di servizio civile è giustificata dall'esigenza di orientarsi ed essere orientati rispetto al proprio futuro professionale, oltreché di fare un'esperienza mediante la quale i giovani coinvolti, che a causa della pandemia avevano vissuto una condizione di isolamento, potessero restare in contatto con le realtà dove prestavano la loro opera, sviluppando capacità relazionali che potessero aiutarli a trovare lavoro o comunque a muovere i primi passi verso un inserimento lavorativo. Alcune ricerche²² promosse dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'analisi delle Politiche Pubbliche) dimostrano come attraverso esperienze di questo tipo, l'occupabilità aumenti del 12% e che l'aumento dell'occupabilità è indipendente dalle variabili socio-anagrafiche, dal *background* familiare e, soprattutto, dai livelli di occupabilità di partenza: l'aumento è generale e riguarda la maggioranza dei volontari, un incremento dovuto non solo al fatto che i giovani volontari acquisiscono competenze, ma alla circostanza che tale tipo di esperienza li porta ad entrare in un circuito di relazioni sociali che ne ha ampliato il network di contatti e migliora le possibilità di inserimento.

Fig. 11 – Situazione lavorativa/formativa attuale del tirocinante



²² F. De Luca, Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU, in *Politiche Sociali, Social Policies*, 1/2022, pp. 31-60, [doi: 10.7389/104072](https://doi.org/10.7389/104072); F. De Luca, PNRR, il Servizio Civile per l'occupabilità dei giovani. Ripartire dall'impegno e dalla partecipazione dei giovani, in *Policy Highlights*, Welforum.it, 18 luglio 2022 <https://oa.INAPP.org/xmloi/handle/20.500.12916/3583>.

Circa la metà dei volontari del campione dichiara di essere “studente-lavoratore”, quindi impegnato sia sul fronte lavorativo sia sul fronte formativo. Da questo punto di vista, il volontariato viene realmente considerata un’esperienza-ponte verso il mondo del lavoro o un’esperienza rivelatrice rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni professionali.

Il questionario AVO

Le dimensioni

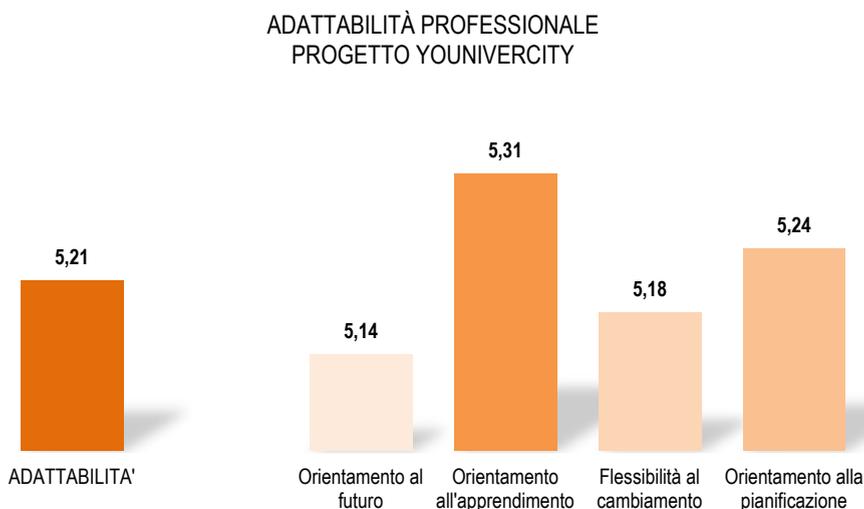
Fig. 12 – Le dimensioni AVO



Fig. 13 – Le sottodimensioni AVO

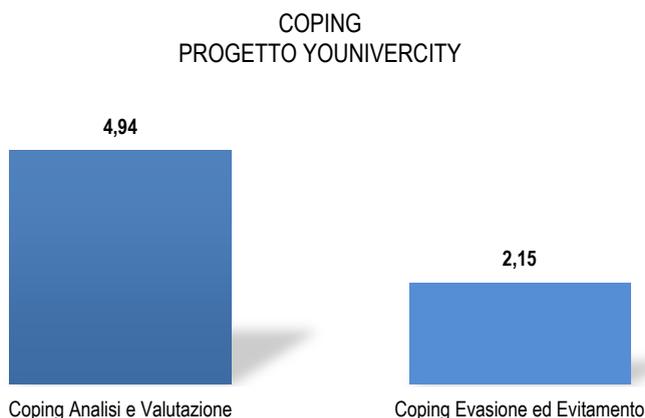
Competenze		
CATEGORIA/COMPETENZA	PUNTEGGIO	MINIMO/MASSIMO
ADATTABILITÀ PROFESSIONALE		
FLESSIBILITÀ	33	0/48
ORIENTAMENTO AL FUTURO	34	7/42
APPRENDIMENTO	28	4/36
PIANIFICAZIONE	42	9/54
COPING		
ANALISI E VALUTAZIONE	29	6/36
EVASIONE EVITAMENTO	15	5/30
AUTOEFFICACIA		
TOLLERANZA ALLA FRUSTRAZIONE	11	3/15
ESPLORAZIONE	15	3/15
PROPOSITIVITÀ	14	3/15
INTEGRAZIONE	14	3/15
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO		
STATICO DINAMICO	7	3/15
SICURO INSICURO	6	3/15
CONFUSIONE-CHIAREZZA	8	3/15
STRESS RILASSAMENTO	3	3/15

Fig. 14 – Dimensione dell'adattabilità professionale (questionario AVO Giovani)



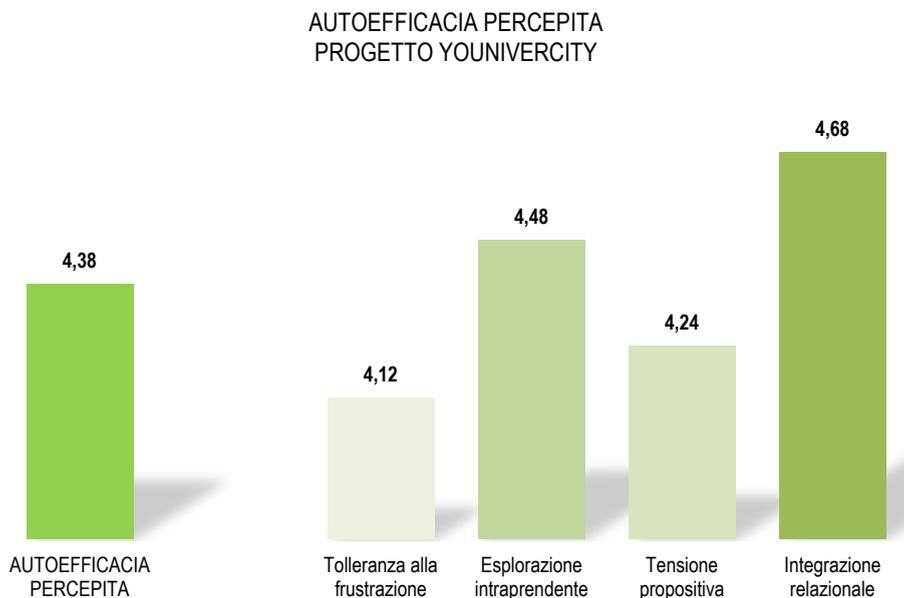
L'adattabilità professionale (M: 5,21) ha un punteggio molto elevato, indice della capacità dei volontari di spendersi in nuovi contesti. In particolare, tra le sotto-dimensioni, spicca l'orientamento all'apprendimento, e quindi la propensione a considerare l'esperienza di volontariato come un percorso orientante e chiarificatore rispetto ai possibili sbocchi occupazionali. Questo è confermato dal dato riferito all'orientamento alla pianificazione (M:5,24) altrettanto alto, indice della tendenza a pianificare i successivi step formativi e professionali.

Fig. 15 – Dimensione del coping (questionario AVO Giovani)



Mentre il *coping* di analisi e valutazione conferma la tendenza alla ricerca e all'orientamento, già evidenziata dalle altre scale, il coping di evasione ed evitamento porta alla luce un ulteriore aspetto. Il dato (M:2,15) è abbastanza basso ma non tendente al minimo, evidenziando, quindi, che i volontari sono in una fase riflessiva della loro esperienza e non tendono ancora a tradurre in azione quanto stanno apprendendo nel loro percorso formativo. L'esperienza, infatti, è colta come l'opportunità di 'guardarsi intorno', definire gli obiettivi e fare valutazioni pur rimanendo attivi ed impegnati.

Fig. 16 – Dimensione dell'autoefficacia percepita (questionario AVO Giovani)



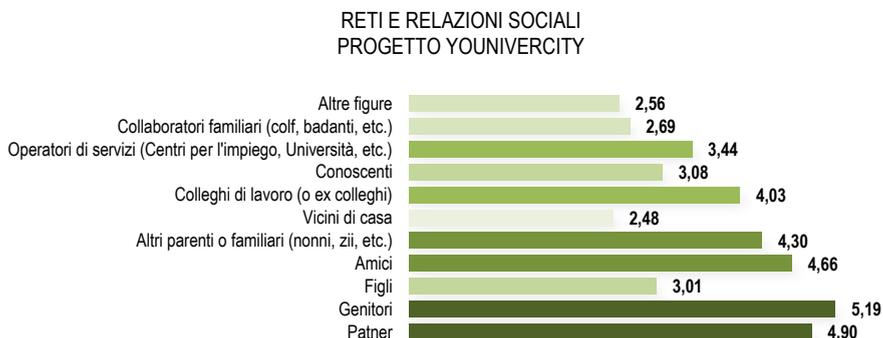
L'autoefficacia percepita raggiunge livelli medio-alti, essa rappresenta la percezione che ciascun volontario ha di sé stesso nel "qui ed ora": come giovani "in costruzione" non hanno ancora sviluppato infatti una percezione definita e sicura della propria autoefficacia come professionisti. La sotto-dimensione che ha ottenuto maggior punteggio (M:4,68) risulta l'integrazione relazionale. Il dato, confermando quanto evidenziato anche in altre attività, indica il carattere relazionale di questa esperienza, vissuta come particolarmente positiva e stimolante.

Fig. 17 – Dimensione del mercato del lavoro (questionario AVO Giovani)

CATEGORIA/COMPETENZA	Competenze	
	PUNTEGGIO	MINIMO/MASSIMO
ADATTABILITÀ PROFESSIONALE		
FLESSIBILITÀ	33	8/48
ORIENTAMENTO AL FUTURO	34	7/42
APPRENDIMENTO	28	6/36
PIANIFICAZIONE	42	9/54
COPING		
ANALISI E VALUTAZIONE	29	6/36
EVASIONE EVITAMENTO	15	5/30
AUTOEFFICACIA		
TOLLERANZA ALLA FRUSTAZIONE	11	3/15
ESPLORAZIONE	15	3/15
PROPOSITIVITÀ	14	3/15
INTEGRAZIONE	14	3/15
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO		
STATICO-DINAMICO	7	3/15
SICURO-INSICURO	6	3/15
CONFUSIONE-CHIAREZZA	8	3/15
STRESS-RILASSAMENTO	3	3/15

La percezione del mercato del lavoro fare registrare punteggi medi, il che indica che i volontari, attribuendo punteggi “neutri”, non prendono posizione rispetto al mercato del lavoro. Ciò è confermato dall’unica scala che si discosta maggiormente dalla media (chiarezza/confusione): il dato dimostra una definizione del mercato del lavoro come confuso. Ciò potrebbe essere confermato dalla carente o assente esperienza professionale e dalla possibilità di ottenere informazioni al riguardo solo attraverso i racconti di terzi o attraverso i media e social media.

Fig. 18 – Dimensione delle reti e relazioni sociali (questionario AVO Giovani)



La scala delle reti e relazioni sociali conferma il dato che ad essere maggiormente supportiva è la cerchia di relazioni più prossima ai giovani, in particolare, genitori, partner e amici (INAPP et al., 2022). A raggiungere un punteggio medio-alto sono anche i colleghi di lavoro, intesi anche come colleghi di formazione: aspetto che indica come, in questo periodo, cominci a consolidarsi anche una rete professionale dalla quale attingere informazioni relative ad opportunità lavorative e/o formative. A confermare tale tendenza, da una recente indagine INAPP-Plus (2022) si evince che il 23% degli occupati ha trovato lavoro tramite amici o parenti, il 9% tramite contatti stabiliti nell'ambiente lavorativo. In tutto i canali informali di ricerca hanno collocato il 56% dell'occupazione degli ultimi dieci anni: circa 4,8 milioni di posti.

I risultati dell'elaborazione dei questionari BDC

Competenze trasversali

Fig. 19 – Le macro-competenze

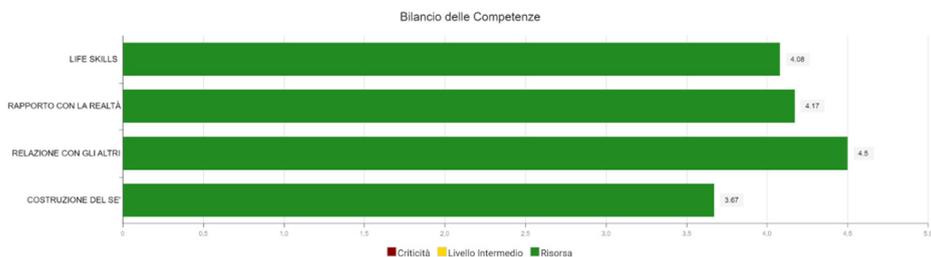


Fig. 20 – Le Competenze

Competenze	Bilancio		
	Criticità	Livello Intermedio	Risorsa
IMPARARE AD IMPARIARE		●	
PROGETTARE			●
COLLABORARE E PARTECIPARE			●
AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE			●
COMUNICARE			●
RISOLVERE PROBLEMI			●
INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI			●
ACQUISIRE ED INTERPRETARE INFORMAZIONI			●
PENSIERO CRITICO			●
AUTOCONSAPEVOLEZZA			●
GESTIONE DELLE EMOZIONI			●
GESTIONE DELLO STRESS			●
EMPATIA			●
GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI		●	
DECISION MAKING			●
PENSIERO CREATIVO			●
GESTIONE DEL TEMPO		●	
FLESSIBILITÀ AL CAMBIAMENTO		●	

Fig. 21 – Macro-competenza trasversali (questionario Bilancio delle Competenze)

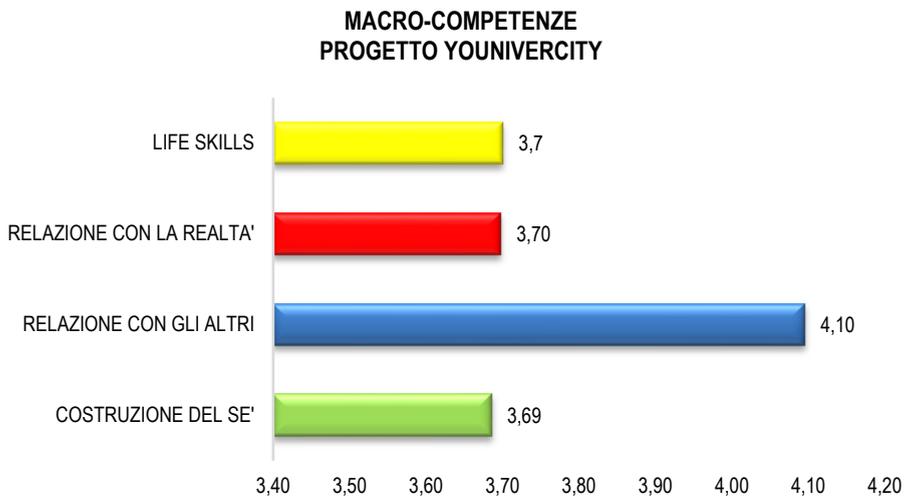
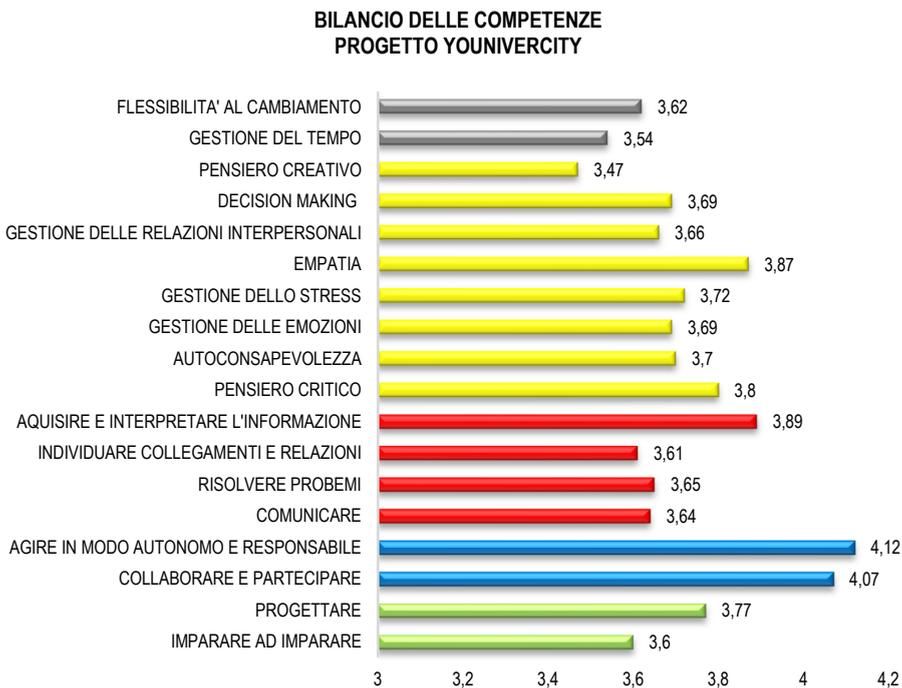


Fig. 22 – Competenza trasversali – Grafico completo (questionario Bilancio delle Competenze)



Le *soft skills* che hanno ottenuto un punteggio più elevato risultano essere: “agire in modo autonomo e responsabile” (M:4,12), “collaborare e partecipare” (M:4,07), immediatamente seguite da “acquisire ed interpretare informazioni” (M:3,89) e da “empatia” (M:3,87). Tutte le competenze indicate afferiscono alla macro-categoria “Relazione con gli altri” (agire in modo autonomo e responsabile e collaborare e partecipare) o comunque ad esse collegate (acquisire ed interpretare informazioni ed empatia). Ciò indica, in primo luogo, l’importanza che i volontari attribuiscono alla dimensione relazionale della loro esperienza ed inoltre all’opportunità di sperimentarsi in un contesto protetto ma allo stesso tempo sfidante, in grado di mettere alla prova abilità, conoscenze e competenze. Di conseguenza, per un verso i volontari implementano il proprio agire autonomo e responsabile, dall’altro imparano a collaborare e partecipare in contesti vari attraverso lo sviluppo della propria capacità razionale di acquisire e interpretare informazioni e della propria competenza emotiva ad entrare in relazione con l’altro, mettendosi nei suoi panni ma preservando il proprio punto di vista (competenza empatica). Infine, nell’osservare i dati relativi alle macro-categorie, è possibile notare che l’area maggiormente richiamata sia proprio quella della relazione con gli altri (M:4,10) mentre le altre macro-categorie risultano nella media.

Il focus group con i formatori AMESCI: risonanze e suggestioni

A metà percorso (dicembre 2021) sono stati effettuati due momenti di confronto e condivisione (focus group) con i formatori AMESCI che avevano preso parte alle attività formative YOUNIVERCITY e che poi hanno, a loro volta, organizzato la formazione YoUniverCity con il campione di volontari, somministrando i questionari AVO e BdC e gestendo le dinamiche di confronto e riflessione sui profili Avo e BdC generati.

Obiettivo dei focus group era quello di ritarare il monitoraggio in itinere del percorso formativo messo a punto, e ha previsto l’impiego da parte dei formatori di due dispositivi non utilizzati in precedenza, ovvero, il questionario AVO e BdC.

Gli input dei due incontri sono stati i seguenti:

- l’esplicitazione di un riscontro dell’esperienza da parte dei formatori, per verificare se avessero acquisito un nuovo “sguardo”, o una “postura” differente a partire dall’esperienza stessa;
- un riscontro da parte dei formatori rispetto all’efficacia del percorso proposto da YoUniverCity, ovvero rispetto all’utilizzo dei due dispositivi AVO e BdC.

Dopo un primo momento di presentazione da parte dei formatori si è passati all’approfondimento del TEMA 1, ovvero l’esperienza dei formatori con i nuovi strumenti AVO e BdC, mediante alcune domande-stimolo:

- Qual è stata l'utilità per voi formatori?
- Il percorso formativo è stato esaustivo o andrebbe integrato?
- Come si è svolta la somministrazione?
- Usereste ancora questi strumenti e come?

Dal confronto sono emerse le seguenti categorie di considerazioni:

1. Importanza delle classi miste per provenienza geografica: formazione in presenza oppure online

Le classi sono miste ed eterogenee per provenienza e, di conseguenza, la riflessione e il confronto tra i formatori si focalizza sulla diversità dell'inserimento lavorativo, sulle differenze di competenze maturate e le esperienze pregresse realizzate dai volontari. La riflessione che prevale è: "è preferibile la formazione in presenza o la ricerca dell'eterogeneità attraverso l'online, ovvero, attraverso la fruizione tramite piattaforma?" La risposta che accomuna un po' tutti ha portato alla messa a punto di un percorso blended che prevedesse la possibilità per i formatori di confrontarsi a partire dal riscontro di problematiche condivise relative alle diverse condizioni territoriali, trovando insieme soluzioni più omogenee.

Nelle classi trasversali dal punto di vista territoriale la riflessione su AVO è stata più attiva, con momenti di confronto arricchente e costruzione di un network anche al di là dell'esperienza del servizio civile.

2. Tempistiche e modalità di somministrazione in presenza, adeguatezza dei dispositivi

Dal confronto si evince che:

- i risultati della sperimentazione sono ritenuti positivi, anche se emerge una questione comune in merito alla somministrazione: ci si chiede infatti se questa vada modulata diversamente, viste le tante richieste e domande poste dai giovani, e se quindi vada ricercata una formula più interattiva;
- occorre provvedere alla messa a punto di un'introduzione sull'importanza dei dispositivi AVO e BdC. Non afferrandone la rilevanza al momento della compilazione, alcuni volontari hanno sinceramente riconosciuto di essere stati superficiali durante la compilazione stessa, esprimendo la volontà di poterli compilare nuovamente, fruendo di una seconda opportunità. Durante la restituzione hanno poi riconosciuto di avere effettivamente scoperto il valore e l'importanza a livello conoscitivo ed auto-valutativo degli strumenti;
- entrambi gli strumenti costituiscono uno stimolo per impostare un discorso al di là dei valori numerici riportati nei profili ricevuti. Stimolo per cominciare ad affrontare il tema del Bilancio di competenze, che circa la metà dei volontari non conosce. Il BdC è lo strumento con più input di ragionamento, può essere sufficiente da solo senza AVO, oppure AVO potrebbe essere somministrato in un altro momento, quando già si è coinvolti nell'esperienza

di volontario e può diventare più facile ragionare e riflettere su alcune dimensioni, quali: l'adattabilità professionale, la percezione del mercato del lavoro, l'inserimento lavorativo etc.;

- la riflessione sulle soft skills è in grado di mettere maggiormente a loro agio i giovani, AVO e l'indice di occupabilità creano disagio quando risultano bassi e lontani dall'esperienza in corso dei volontari. È emersa quindi la proposta di somministrarlo dopo i laboratori, dopo che già si sia lavorato su tutta una serie di competenze trasversali;
- il dispositivo BdC è di più facile intuizione, relativo alle esigenze e al vissuto dei volontari. AVO genera il rischio di un certo distacco, quindi potrebbe essere somministrato in un secondo momento; per entrambi è comunque necessario un momento di condivisione per rendere i partecipanti più coinvolti rispetto allo strumento che stanno per compilare-utilizzare. Il momento della condivisione è un bel momento di confronto, ma è opportuno stimolare già in precedenza la consapevolezza;
- con AVO viene attribuita importanza alla percezione del mercato del lavoro e ad un riscontro di affinità, in questa dimensione, tra volontari che provengono da diverse regioni. Il BdC è un valore aggiunto alla formazione, da somministrare prima, perché permette ai volontari di avere più informazioni su sé stessi e sugli altri, creando le condizioni per stringere relazioni più profonde;
- il dispositivo BdC, per come è concepito, consente una conoscenza e narrazione di sé, e consente di cominciare a scoprire la propria individualità e in che modo bisogna proseguire, ovvero su quali risorse si possa contare e su quali aree di miglioramento si debba invece investire: BdC possiede, quindi, una funzione orientante per il sé; AVO apre, invece, una prospettiva futura, l'approfondimento rispetto alle strategie di coping e alla percezione del mercato del lavoro possono essere di difficile lettura, inizialmente, ma hanno una valenza importante in quanto innescano ragionamenti e riflessioni a livello di gruppo, valenza enfatizzata dal fatto che il confronto tra volontari provenienti da territori diversi si può arricchire attraverso l'esplicitazione di vissuti e punti di vista differenti, di gruppo.

3. Implementazione di una metodologia di gruppo per la condivisione dei profili

- Emerge la necessità di mettere a punto un metodo per coinvolgere la totalità dei partecipanti rispetto alla restituzione dei profili individuali. La formazione iniziale è stata esaustiva, gli strumenti sono molto approfonditi e di facile comprensione, il materiale per presentare gli strumenti ai volontari è completo.
- Ulteriore riflessione interessante sulla quale sono emerse domande e riflessioni "è bene presentare e accompagnare i ragazzi alla somministrazione dei questionari AVO e BdC o è meglio somministrarli senza ulteriori chia-

rimenti e, quindi, approfondire il merito delle considerazioni solo in un secondo momento, evitando il rischio di creare un pre-giudizio, o comunque un bias, ovvero di condizionare troppo la somministrazione?

- Per entrambi gli strumenti si potrebbe proporre una nuova modalità di restituzione per piccoli gruppi, per facilitare ulteriormente la riflessione sulle risorse e le aree di miglioramento, così come emerse dai profili individuali

4. *Correlazione tra livello di istruzione e adesione all'esperienza di volontariato*

Il laboratorio riesce a coinvolgere tutti, anche coloro che hanno un livello di istruzione inferiore, anzi conduce alla riflessione in merito alla possibilità di proseguire il percorso di studi, evidenziando un alto livello di consapevolezza.

5. *Motivazioni alla base delle scelte dei diversi progetti operate dai partecipanti*

Tutti i volontari si dichiarano molto soddisfatti dell'esperienza, ritengono che le competenze sviluppate siano fondamentali e, per coloro che già lavorano, necessarie per il lavoro svolto o da svolgere. Ciò che non risulta rilevante è la scelta della tipologia di progetto, nel senso che i volontari non scelgono il progetto perché c'è un interesse a lavorare in quel determinato ambito, ma per la necessità di fare un'esperienza restando non troppo lontani da casa, data anche l'entità esigua del rimborso. I volontari, alla conclusione di un percorso di studi (diploma, laurea) mostrano un'inadeguata percezione delle proprie competenze perché accedono a un mondo nuovo, che per il momento è ancora 'un territorio sconosciuto'. Di conseguenza il servizio dovrebbe puntare, attraverso la realizzazione di attività ad hoc, a favorire maggiormente l'autoconsapevolezza e, quindi, l'autostima dei giovani.

Riferimenti bibliografici

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press.
- Boud, D. (2010). *Relocating Reflection in the Context of the Practice*. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas (Eds.), *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning* (pp. 25-36), Routledge.
- Bresciani, P. G. (2015). Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. Un dispositivo prezioso di orientamento e sviluppo di carriera. *Rivista dell'istruzione*, 6.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*, Laterza.
- Capo M. (2024). Dalla valutazione alla ri-progettazione. i percorsi smart- lab: nella tana di bianconiglio per apprendere ad entrare nel mercato del lavoro senza pregiudizi e false convinzioni. In L. Da Re, *Orientamento educativo e professionale. Teorie, pratiche e ricerche*, PensaMultimedia.
- Capo, M. (2022). *Il laboratorio interattivo SPO: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento del sé personale e professionale*. In A. Di Vita (a cura di), *Orientare nelle*

- transizioni scuola-università – lavoro promuovendo le character skills* (pp. 145-159), PensaMultimedia.
- Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*, PensaMultimedia.
- Cappelli, P. (2012). Why Good People Can't Get Jobs: The Skills Gap and What Companies Can Do About It. *Harvard Business Review*. Retrieved from *Harvard Business Review*.
- Conclusioni del Consiglio sui giovani e sul mondo del lavoro del futuro adottate dal Consiglio: "Istruzione, gioventù, cultura e sport" il 22 e 23 maggio 2019. Fonte: <https://www.consilium.europa.eu/it/meetings/eyscs/2019/05/22-23/>.
- De Luca, F. (2022). Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU. *Politiche Sociali, Social Policies*, 1, pp. 31-60, doi: 10.7389/104072.
- De Luca, F. (2022). PNRR, il Servizio Civile per l'occupabilità dei giovani. Ripartire dall'impegno e dalla partecipazione dei giovani, *Policy Highlights, Welforum.it*, 18 luglio, <https://oa.INAPP.org/xmlui/handle/20.500.12916/3583>.
- Gordon, A., & Tomlinson, M. (2010). Employees' employability: A synthesis of the literature. *Human Resource Management Review*, 20(2), 119-131.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, pp. 1-4.
- ILO (2018). *Addressing the Situation and Aspirations of Youth*. Geneva. Per approfondimenti si rimanda a: https://labordoc.ilo.org/permalink/41ILO_INST/1e7o5nr/alma994996291702676.
- INAPP et al. (2022). *I canali di ingresso nel mondo del lavoro*, INAPP Policy Brief.
- ISFOL (2016). *Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale- la pratica di orientamento specialistico*, a cura di A. Grimaldi, ISFOL, Isfol Research Paper, 30.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability through the curriculum. In *Employability: Enhancing Students' Employability* (pp. 6-17).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci.
- Pilastro europeo dei diritti sociali, capo I, principio 4 (Sostegno attivo all'occupazione) https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it.
- Rapporto ISTAT-AISP (2022). *L'Italia e le sfide della demografia. Le trasformazioni sociali e l'eccezionalità demografica. I giovani e la transizione allo stato adulto*, maggio.
- Relazione sull'organizzazione, sulla gestione e sullo svolgimento del servizio civile universale*, anno 2021, *Articolo 23 del decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40*, presentata dal Ministro per le politiche giovanili.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S.D. Brown, R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, 42-70.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need – and What We Can Do About It*. Basic Books.

2.2. Il focus dell'attività di accompagnamento, di *Alessandro Raggi*

L'inizio del viaggio: da missile balistico a missile intelligente

Si parte con una visione, un piano, un obiettivo e una strategia: questo è il punto di partenza di ogni progetto. È un percorso unidirezionale, un'azione non negoziabile, un indirizzo definitivo. Ecco come abbiamo avviato il progetto YoUniverCity. Avevamo una meta, un obiettivo, un piano. Una squadra di specialisti aveva calcolato la traiettoria, aveva determinato la rotta ottimale per raggiungere l'obiettivo. Il nostro obiettivo era definito, e il nostro piano era chiaro e certo.

Sei pronto, di solito, ad affrontare i 'prevedibili imprevisiti' che segnano la differenza sostanziale tra una mappa e un territorio. Ma cosa accade se la mappa cambia improvvisamente durante il viaggio?

Un improvviso colpo di vento può deviare la rotta di un aeroplano, ma qui avevamo un radar fuori uso e uno scenario inimmaginabile che si prospettava innanzi. La realtà ha iniziato a rivelare la sua complessità. La pandemia da COVID-19 aveva appena colpito il mondo intero. A questa si sono aggiunte le altre variabili di complicazione, più o meno prevedibili: la difficoltà di coordinare una squadra di esperti di elevato livello professionale, il desiderio di "lanciare il cuore oltre l'ostacolo" e aggiungere nuove opportunità e obiettivi allo scopo del progetto. Il nostro piano così limpido e lineare è stato sconvolto. Le circostanze hanno rivelato scenari inattesi, costringendoci a ripensare il nostro approccio.

È stato a quel punto che abbiamo capito: il nostro "missile balistico" doveva trasformarsi in un "missile intelligente". Dovevamo adattarci ai cambiamenti, correggere la rotta, modificare la nostra traiettoria in base alle nuove informazioni ricevute. Non potevamo più affidarci a un percorso unidirezionale, a una soluzione definitiva. Dovevamo diventare flessibili, reattivi, pronti a navigare nel mare incerto dei cambiamenti e delle sfide inaspettate.

Questo passaggio da un percorso predefinito a uno adattativo non è stato facile. Ha richiesto una revisione profonda dei nostri piani, una riconsiderazione delle nostre strategie. Ma nonostante le difficoltà, abbiamo compreso l'importanza di questa trasformazione. La capacità di adattarsi, di modificare i nostri piani in base alle nuove informazioni e circostanze, è diventata la chiave del successo del nostro progetto.

In questo percorso, abbiamo imparato che un "missile intelligente" ha molto più da offrire di un "missile balistico". In un mondo sempre più complesso e imprevedibile, la flessibilità e l'adattabilità sono diventate qualità indispensabili. E così, nonostante gli ostacoli e le sfide, abbiamo perseverato, mantenendo vivo il nostro obiettivo e modificando il nostro approccio per affrontare le nuove dinamiche.

Questo ha rappresentato l'inizio del nostro percorso con YoUniverCity, un cammino che ci ha portati a passare da una direzione pianificata a una strategia dinamica

e intuitiva. Un viaggio che ha evidenziato l'importanza di adattarsi e di essere flessibili di fronte alle sfide complesse, e che ha rivelato la potenza della capacità di correggere la rotta quando le condizioni esterne cambiano. Questa è stata la prima grande lezione del nostro viaggio: in un mondo in continua evoluzione, l'abilità di cambiare e adattarsi è fondamentale per il successo di qualsiasi progetto.

Il ruolo cruciale del terzo settore e l'adattamento delle strategie

Come ogni viaggio, il nostro percorso non è stato lineare. Un nuovo panorama si è aperto davanti a noi, richiedendo un'ulteriore deviazione dal nostro percorso originale. L'energia e la complessità del terzo settore, rese evidenti grazie all'esperienza di AMESCI, hanno attirato la nostra attenzione. Questa realtà si è rivelata non solo un'opportunità, ma una necessità per il progetto YoUniverCity. Integrare il terzo settore nel cuore dell'esperienza del progetto si è rivelato non un semplice dettaglio, ma un punto cruciale.

Questa visione ha richiesto una revisione profonda dei nostri piani e una riorganizzazione delle nostre strategie. Coinvolgere un settore così variegato e complesso ha richiesto una riconsiderazione delle nostre azioni e dei nostri obiettivi. Non era più sufficiente concentrarsi esclusivamente sugli aspetti tecnici o logistici del progetto. Era fondamentale considerare anche le sfumature sociali e culturali che influenzano le dinamiche del terzo settore.

Ci siamo inoltre resi conto che la popolazione studentesca, rappresentante una quota significativa dei giovani tra i 18 e i 28 anni, era spesso lasciata a sé stessa nella progettazione della propria carriera e dell'inserimento professionale. Questo ci ha spinto a ripensare la nostra strategia, a integrare nuovi elementi nel nostro percorso, a diventare ancora più "intelligenti" nella nostra missione. Consapevoli della necessità di fornire ai giovani supporto e orientamento in questa fase cruciale della loro vita.

Il passaggio da un approccio lineare a uno orientato alla rielaborazione continua ha comportato un cambiamento profondo, sia nelle scelte operative che nella nostra mentalità.

Abbiamo dovuto sviluppare un approccio più olistico, considerando non solo gli aspetti tecnici e logistici, ma anche le sfumature sociali e culturali che influenzano le dinamiche dei progetti. Questo ha richiesto un notevole sforzo di coordinamento e di mediazione tra gli interessi e le aspettative dei diversi stakeholder, richiedendo di acuire le rispettive capacità di consapevolezza e sensibilità.

La crisi come opportunità: adattabilità come evoluzione

Questo processo di adattamento, pur rappresentando una sfida, si è rivelato anche un vantaggio. L'evoluzione del progetto YoUniverCity ha aperto nuove porte, offrendoci l'opportunità di sperimentare e innovare. Abbiamo scoperto che

una crisi poteva diventare un'occasione per lo sviluppo di percorsi esperienziali e formativi innovativi.

In questo senso, la nostra nuova traiettoria ci ha permesso di sperimentare modi originali di promuovere l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze. Il progetto YoUniverCity è diventato un terreno fertile per l'innovazione, un laboratorio di creatività, offrendo ai giovani opportunità concrete per maturare competenze trasversali e sociali. Non ci siamo limitati a rispondere alle sfide emergenti, ma abbiamo cercato di sfruttare le nuove occasioni per promuovere un'educazione più completa, integrata e orientata al futuro.

Questa esperienza ci ha insegnato che l'innovazione è un processo continuo, che richiede una costante volontà di apprendere, di adattarsi e di sperimentare. Non si tratta solo di implementare nuove tecnologie o metodi, ma di creare un ambiente che favorisca la creatività, la collaborazione e la scoperta.

L'esperienza concreta ci ha mostrato che rivedere le modalità operative di fronte a nuovi scenari consente non solo di affrontare situazioni complesse, ma anche di favorire intuizioni inedite e ampliare gli ambiti di intervento.

Attraverso questo processo, abbiamo potuto offrire ai giovani opportunità concrete di sviluppo. Abbiamo aperto spazi di apprendimento non convenzionali, incoraggiato l'esplorazione e l'autoapprendimento, promosso l'empowerment e la partecipazione attiva. Queste sono le competenze di cui i giovani di oggi hanno bisogno per navigare in un mondo in rapido cambiamento.

In questa prospettiva, la capacità di reinterpretare le situazioni non rappresenta soltanto una competenza utile a fronteggiare le complessità emergenti, ma diventa il motore di un progresso autentico e consapevole. Il nostro percorso con YoUniverCity ci ha insegnato che reinventarsi non è solo una reazione necessaria per andare avanti, ma una scelta che permette di tracciare nuove direzioni e generare cambiamenti significativi.

Osservando il percorso intrapreso, abbiamo compreso quanto sia stato determinante sviluppare nuovi modi di affrontare la complessità e individuare connessioni inattese. Questo processo ci ha consentito di trovare soluzioni creative e di ricalibrare costantemente le nostre scelte, valorizzando ogni occasione come un'opportunità di crescita e approfondimento. Non solo per rispondere alle necessità del contesto, ma anche per sfruttare le nuove occasioni e persino le crisi come elemento di cambiamento.

Questo mutamento di paradigma, dalla programmazione strutturata alla flessibile reattività, ha rappresentato una metamorfosi non solo del progetto, ma anche del nostro modo di pensare e di agire. In un mondo sempre più complesso e imprevedibile, un "missile intelligente" ha molto più da offrire di un "missile balistico".

Da progetto a processo: un cambio di mentalità

La transizione da un progetto statico a un processo adattativo ha implicato un profondo cambio di mentalità. YoUniverCity non era più soltanto un insieme di obiettivi prefissati da raggiungere, ma si è trasformato in un percorso dinamico da esplorare, ricco di imprevisti, sfide e opportunità. Non si trattava più unicamente di raggiungere una destinazione, bensì di comprendere e navigare nel paesaggio complesso e mutevole dell'educazione, dell'occupabilità e della partecipazione sociale.

È così che abbiamo riconfigurato YoUniverCity: non più come un progetto, ma come un processo adattativo. Un processo che si evolve in base alle circostanze, che è aperto al cambiamento e all'innovazione. Un processo che non si limita a seguire un percorso predefinito, ma che crea il suo sentiero man mano che procede. Questo cambiamento di prospettiva ha influenzato profondamente il nostro approccio all'educazione, all'occupabilità e alla partecipazione sociale. Invece di imporre un modello educativo standardizzato, abbiamo iniziato a co-creare percorsi di apprendimento con i giovani, rispondendo alle loro esigenze, interessi e potenzialità. Invece di promuovere un'occupabilità basata su competenze standard, abbiamo valorizzato le competenze trasversali e l'apprendimento continuo. Invece di prevedere forme di partecipazione sociale statiche, abbiamo favorito la partecipazione attiva e la co-creazione di soluzioni.

Il passaggio da un'ottica di *progetto* a un'ottica di *processo* non è stato solo un cambiamento tattico, ma ha comportato una vera e propria rivoluzione strategica. Questo ha richiesto un impegno costante per l'apprendimento e l'innovazione, una disponibilità ad ascoltare e a coinvolgere, un'apertura a mettersi in discussione e a sperimentare. Nonostante le difficoltà, questa trasformazione ci ha permesso di costruire un progetto più resiliente, più adattabile e, soprattutto, più vicino alle esigenze e alle aspettative dei giovani che serviamo.

L'esperienza con YoUniverCity ci ha insegnato che gestire progetti complessi richiede non solo una pianificazione accurata, ma anche un'osservazione attenta, una rapida adattabilità e una costante disponibilità a imparare e a cambiare. Questo è il messaggio che desidero condividere: nonostante le sfide, le difficoltà e le incertezze, abbiamo la capacità di progredire, di adattarci e di prosperare. Possiamo trasformare gli imprevisti in opportunità, i problemi in soluzioni, e le difficoltà in successi.

Questo è stato il vero significato del progetto YoUniverCity: non solo una meta, ma un percorso; non solo un obiettivo, ma un processo; non solo un risultato, ma una trasformazione.

3.

TRA PROSPETTIVE DI RUOLO E SENSIBILITÀ INDIVIDUALI.

RIFLESSIONI PERSONALI DEI COMPONENTI DEL CTS

Premessa

Questo capitolo, come cerca di esprimere il titolo, è finalizzato a consentire a ciascuno dei soggetti con diverso e specifico ruolo hanno partecipato al management, alla progettazione, al coordinamento tecnico-scientifico e al monitoraggio/valutazione del progetto YoUniverCity, di esprimere alcune considerazioni di carattere personale a proposito dell'esperienza "attraversata" ("navigando" tra prospettive di ruolo e sensibilità personali) mettendole in relazione con gli altri tipi di esperienze maturate in questi anni.

Le ipotesi alla base della scelta di collocare nel volume un capitolo con queste caratteristiche sono sostanzialmente le seguenti:

- da un lato, che da un approccio auto-riflessivo e narrativo possa emergere un "senso" diverso e inatteso, fonte di suggestioni e indicazioni altrettanto utili di quelle che emergono dalla adozione di un approccio logico-argomentativo, proposto in altre parti del volume;
- dall'altro lato e dall'insieme (l'incrocio; la rete) e di approcci dei percorsi (auto-riflessivo e narrativo; logico-argomentativo) possa emergere una "eccedenza di senso" particolarmente interessante e ricca di suggestioni, su un piano qualitativamente diverso.

Per cercare di favorire questo tipo di risultato, abbiamo ritenuto utile proporre ai diversi soggetti coinvolti una check-list comune di punti di attenzione. Naturalmente, la check-list non esaurisce il perimetro delle considerazioni esprimibili e degli "sguardi" testimoniabili, ma rappresenta piuttosto il tentativo di proporre una comune base di riferimento, che proprio per questa sua natura possa paradossalmente facilitare, stimolare e supportare adattamenti, modifiche, integrazioni, di-versionsi.

La check-list proposta (alla quale ciascuno è stato invitato ad ispirarsi liberamente) è la seguente:

- breve richiamo al ruolo svolto nell'ambito del progetto;
- breve richiamo alle precedenti esperienze (se presenti) in ruoli dello stesso tipo, e delle aspettative che tali esperienze avevano creato preliminarmente al suo ruolo in questa occasione specifica;
- eventuali caratteristiche distintive (in positivo e in negativo) a suo avviso presenti in questa esperienza rispetto ad esperienze analoghe precedentemente vissute;
- elementi che hanno rappresentato aspetti particolarmente “sorprendenti” del progetto e/o dell'esperienza;
- elementi di particolare innovazione e/o di particolare valore eventualmente riscontrati;
- elementi di particolare criticità, e valutazione di “chi potrebbe fare cosa” per prevenirli o per farvi fronte in futuro;
- lessons learned: suggestioni, suggerimenti, indicazioni operative;
- quali tipi di insegnamento ritiene si possano trarre da questa esperienza (e per chi) in relazione ad attività su temi chiave quali: giovani, cittadinanza attiva, competenze trasversali, soft skills, occupabilità, tirocini, transizioni al lavoro, accompagnamento e tutorato, servizio civile, terzo settore.

I contributi contenuti in questo capitolo costituiscono quindi il risultato:

- in qualche caso della personale “navigazione” di ciascuno degli autori rispetto a questa check-list, e della selezione dei temi proposti rispetto alla propria esperienza;
- in altri casi invece nella rielaborazione del testo delle interviste individuali svolte nei loro confronti da un ricercatore non coinvolto nelle dinamiche di relazione interne al CTS e/o al gruppo degli stakeholder.

Riflessioni di Enrico Maria Borrelli

L'ideazione di YoUniverCity è stata, per me e per AMESCI, non soltanto un punto di partenza quanto il risultato di 25 anni di studio nella progettazione di interventi sociali. Desideravamo sperimentare un percorso di formazione e di potenziamento dell'occupabilità dei giovani attraverso esperienze di impegno civico strutturate, in contesti motivanti e con metodologie non formali. Siamo partiti dalla ventennale esperienza di AMESCI nel Servizio Civile Universale, mettendo a sistema metodologie e strumenti utilizzati con successo in altri contesti. Avere la responsabilità di impostare una sperimentazione progettuale di ampio respiro e su larga scala, puntando a realizzare YoUniverCity contemporaneamente in numerose regioni, è stato il compito più delicato e al tempo stesso più stimolante.

Durante la fase operativa, il ruolo di coordinamento, direzione e gestione del progetto, nonché quello di supporto alla verifica delle diverse fasi della sperimentazione, hanno richiesto lo sforzo più importante. Aver seguito il progetto, quindi, dall'ideazione alla messa in opera, mi ha consentito di verificarne i risultati, valutarne l'efficacia e, soprattutto, la replicabilità futura dell'intero processo.

Infine, l'aver partecipato ad un Comitato Tecnico Scientifico così eterogeneo, mi ha permesso di approfondire le possibili intersezioni tra le esperienze di cittadinanza attiva, le esigenze formative e di orientamento al lavoro dei giovani, la possibilità di aiutarli ad acquisire competenze nuove e potenziarne l'occupabilità.

Sicuramente l'insieme dei ruoli rivestiti durante la fase preparatoria e, successivamente, quella operativa, mi ha concesso un osservatorio privilegiato sull'intera sperimentazione che ha arricchito le mie conoscenze e ha consentito ad AMESCI di riorientare le proprie sfide future.

In tanti anni di esperienza nel terzo settore ho lavorato quasi sempre in progetti che hanno coinvolto i giovani, la maggior parte dei quali avevano l'obiettivo di stimolare la loro partecipazione alla vita pubblica e locale e di favorirne l'empowerment. Questi sono i progetti che AMESCI sviluppa da oltre vent'anni, investendo sulla dimensione della cittadinanza attiva quale percorso di educazione e orientamento alla vita adulta, ancor prima che al mondo del lavoro. La prima cosa che si impara stando a contatto con i giovani è che il confronto con loro richiede un costante aggiornamento dei linguaggi e degli strumenti, la continua ricerca di spazi nuovi che favoriscano la loro espressività, in cui incontrarli e confrontarsi, renderli partecipi e artefici di una società più sostenibile e inclusiva. Eppure, siamo da decenni di fronte ad una crisi di prospettive e di partecipazione (che la pandemia ha solo accelerato), all'incertezza che grava sul nostro e soprattutto sul loro futuro, che rendono evidente l'esigenza di ripensare ai modi (politiche, strumenti, luoghi) e soprattutto alle motivazioni adatte a coinvolgerli.

In questo contesto, YoUniverCity ha rappresentato l'occasione per sperimentare quello straordinario percorso di partecipazione che è il servizio civile, centrato sull'elemento del "servizio" alla collettività che è fattore pedagogico, favorisce l'apprendimento e l'acquisizione di competenze. Una sfida ambiziosa per provare a ricostruire, anche fuori da una politica pubblica come il servizio civile, spazi comuni di impegno tra generazioni diverse. Una sfida che ho voluto affrontare con il massimo impegno, assumendomi la responsabilità di coordinarla per oltre due anni.

YoUniverCity ha offerto ai giovani la possibilità di sperimentarsi non tanto su capacità specifiche, ma sulle competenze trasversali, che essi hanno meno occasioni di sperimentare prima di impegnarsi nella carriera lavorativa. Per farlo, abbiamo utilizzato la struttura progettuale del servizio civile per implementare un modello innovativo di tirocinio universitario, strutturato sotto forma di progetto

di interesse generale (non personale), realizzato con enti pubblici e del terzo settore no-profit, nel quale la formazione rivestisse un ruolo squisitamente funzionale agli obiettivi da raggiungere nel progetto, e fosse centrata sulla motivazione personale e, in particolare modo, sull'attivazione delle competenze per l'occupabilità.

I percorsi accademici, salvo rarissime eccezioni, non offrono sufficienti esperienze in contesti reali, manca quello che si può definire "allenamento" al lavoro, alla gestione delle dinamiche di gruppo che sono proprie di ogni contesto, alle responsabilità, all'impegno che è anche sacrificio dei propri spazi, del proprio tempo. Il mondo del lavoro, come la vita adulta, richiedono capacità complesse, non bastano le sole competenze tecniche sulle quali si soffermano le istituzioni deputate all'istruzione e alla formazione, ed è quindi necessario che i giovani vivano esperienze diverse nelle quali e grazie alle quali potersi conoscere (consapevolezza, autostima, auto-valutazione) e sperimentare.

Per questo motivo abbiamo voluto verificare, durante e dopo il progetto, se i giovani avessero percepito uno sviluppo personale in seguito all'esperienza (attraverso l'utilizzo di strumenti validati di auto-valutazione) e, con enorme soddisfazione, abbiamo rilevato come tutti i ragazzi coinvolti abbiano affermato di aver fatto "scoperte" importanti ed utili su sé stessi e sul mondo del lavoro. Sorprendente è il dato dei giovani che hanno ritenuto questa esperienza progettuale particolarmente utile tanto per l'orientamento quanto per il riorientamento del loro percorso di studio e delle future prospettive di lavoro.

L'università si concentra su conoscenze e competenze professionali, ma fatica a contribuire allo sviluppo di valori e di una attitudine etica. YoUniverCity cerca di preparare la persona ad essere adulta e la attiva sul piano lavorativo. Questo progetto ha offerto ai giovani un'occasione multiforme di empowerment, non già finalizzata ad una valutazione della performance, quanto orientata allo sviluppo della persona, all'attivazione delle sue capacità e, infine, della sua occupabilità.

Abbiamo realizzato YoUniverCity in piena epidemia da COVID-19, dal gennaio 2020 al luglio 2022. In un momento in cui il Paese ripiegava dagli spazi sociali, abbiamo scoperto che il progetto era riuscito anche in quel contesto ad aumentare la partecipazione, ad aprire ai giovani spazi reali di impegno in cui sentirsi utili, meno isolati, a dare un prezioso supporto alle organizzazioni del terzo settore e alle istituzioni locali impegnate nella gestione dell'emergenza, nell'assistenza ai più fragili. Un'opportunità per i giovani, una ricchezza per la collettività, un valore per il Paese.

Per avviarli a questo tipo di esperienza lo staff dei formatori aveva previsto un set di metodologie non formali, quelle che prevedono una proattività del partecipante, un rapporto di prossimità anche fisica tra le persone affinché si costruisca il gruppo e si esercitino quelle dinamiche relazionali che normalmente si affrontano in un contesto reale (non simulato). Si poteva realizzare tutto questo, alla luce dei limiti imposti dal Covid alla mobilità e alla prossimità delle persone, con il solo

utilizzo dello strumento informatico (FAD sincrona)? Serviva una proposta originale e i formatori sono riusciti a realizzarla, adattando ai limiti imposti (e avvalendosi delle potenzialità della tecnologia) le metodologie non formali, utilizzando le aule virtuali per accorciare le distanze tra chi viveva lontano eppure partecipava alla stessa esperienza, approfondendo in contesti diversi il medesimo impegno.

Coordinare un progetto così complesso comporta inevitabilmente delle difficoltà, sia in termini di organizzazione generale che di gestione degli imprevisti. La pianificazione iniziale ha consentito di limitare gli affanni in corso d'opera, ma alcune criticità sono inevitabilmente emerse nella fase di avvio, legate da un lato alla costituzione e al coordinamento del team di progetto e, dall'altro, all'imprevedibile situazione pandemica sopravvenuta a due soli mesi dall'inizio del progetto.

Le principali criticità che ho potuto rilevare in qualità di coordinatore sono state sostanzialmente tre:

- coordinare le diverse competenze e sensibilità all'interno del Comitato Tecnico Scientifico;
- fronteggiare i limiti imposti dalla pandemia, ma preservando l'impianto progettuale originario;
- gestire una sperimentazione su larga scala.

Una prima criticità è stata quella di costituire il team di progetto e, in particolare, il Comitato Tecnico Scientifico che doveva esprimere le diverse competenze necessarie a individuare gli strumenti della sperimentazione. Una volta costituito il CTS, apparentemente il lavoro più delicato, è stato invece dedicato molto impegno al coordinamento tra i componenti che provenivano da contesti molto diversi. Al CTS hanno infatti partecipato membri provenienti da istituzioni, seppure non fosse organizzato a livello istituzionale; quindi, senza obblighi né vincoli normativi e regolatori preordinati, che hanno lasciato ampia libertà alle diverse teorie e, di contro, ha reso necessario dimensionare e temperare le aspettative e le prospettive di tutti i componenti per orientarsi alla ricerca di risultati concreti nei tempi definiti.

La seconda criticità è legata al periodo pandemico in cui si è svolto il progetto, costringendo ad una rimodulazione di alcune attività previste in presenza, al riadattamento delle metodologie formative, delle sessioni di orientamento al lavoro e di autovalutazione degli apprendimenti. Lo staff di formatori era già stato selezionato e formato quando, sopravvenendo il COVID-19, si è reso necessario ripensare le metodologie e trasformare le dinamiche non-formali previste in presenza, in dinamiche da organizzare a distanza. Una sfida nella sfida. Lo staff di formazione ha svolto ricerche e fatto sperimentazioni prima di licenziare il nuovo set di metodologie che avrebbero dovuto soddisfare gli obiettivi formativi del progetto. Tutto questo lavoro è stato portato a termine in breve tempo e, nonostante ciò, l'iniziale criticità si è trasformata in un valore, offrendo al progetto una soluzione inattesa per assicurare una maggiore sostenibilità anche in prospettiva di una replicabilità futura.

L'ultima criticità ha infine riguardato la pianificazione di una sperimentazione su larga scala, con 226 Enti coinvolti (pubblici e del terzo settore) in 19 regioni, 71 province e 281 comuni, l'attivazione di 163 laboratori ai quali hanno partecipato oltre 2.000 giovani; 238.300 ore di formazione, 7.164 ore di orientamento individuale e il coordinamento dei 748 tutor che hanno seguito i giovani durante tutto il progetto. Uno "stress test" che ha consentito di verificare le capacità e gli strumenti necessari a proiettare su una dimensione molto più ampia, quella in cui tutte le Università italiane potrebbero essere coinvolte, la reale possibilità di sviluppo e di sostenibilità organizzativa del modello. Ed è a questo obiettivo che AMESCI lavorerà nei prossimi anni, puntando a sviluppare collaborazioni con gli atenei che hanno bisogno di offrire esperienze come YoUniverCity ai propri studenti e riformare l'offerta formativa con iniziative che valorizzino, oltre alle competenze professionali, la formazione della persona.

Ciò che emerge con evidenza da questa sperimentazione è il ruolo che rivestono il contesto e le motivazioni per lo sviluppo delle competenze e per la socializzazione al lavoro dei giovani. Avere uno scopo e degli obiettivi (progetto) e poterli perseguire all'interno di contesti in cui si condividono con altre persone i medesimi valori, favorisce la predisposizione all'apprendimento e allo sviluppo di competenze (tecniche, trasversali e *soft*). In questi contesti, gli apprendimenti e le competenze assumono per la persona il valore, reale e percepito, di "strumenti funzionali" a soddisfare i propri desideri e costruire il proprio benessere. Per un giovane in età di formazione, l'esigenza primaria è quella di imparare ad orientarsi verso ciò che desidera fare, ed essere, da adulto. Di contro, manca inevitabilmente nell'età giovanile quella conoscenza approfondita di sé che occorre per fare scelte consapevoli, soprattutto rispetto ad un mondo del lavoro ancora ignoto (futuro). Cosa desidero? Cosa vorrei fare "da grande"? A cosa aspiro?

Le scelte legate allo studio – scuole superiori e università – si fanno in età in cui (quasi) nessuno ha ancora un'idea chiara di ciò che vorrebbe fare nella vita. Prevalgono nelle valutazioni l'attrazione per le materie in cui si è più ferrati, la prospettiva di un lavoro che "appare" più accessibile o interessante (visto da fuori) e in molti casi si intraprendono percorsi che non rispondono alle aspettative. La realtà è spesso diversa e se non si è pronti ad affrontarla, se non si possiedono gli strumenti adeguati (consapevolezza, autostima, motivazione), il rischio di restare schiacciati dalle frustrazioni è altissimo. A quel punto le competenze comunque acquisite appaiono un inutile fardello, una cassetta degli attrezzi di cui non si sa cosa fare. "Non serve studiare, non serve cercare lavoro, non raggiungerò mai ciò a cui aspiro" (Neet).

Molti dei giovani che hanno partecipato a YoUniverCity, in prevalenza studenti universitari, hanno dichiarato di aver ri-orientato le proprie scelte di studio e di lavoro (in prospettiva). Rispetto agli obiettivi del progetto, non importa se ciò

avverrà, rileva che ne abbiano avvertito il desiderio dopo aver vissuto un'esperienza nuova, attivante e di protagonismo.

L'esperienza è proprio quella "opportunità" che cercano i giovani, e di queste esperienze andrebbero arricchite le politiche educative, quelle formative e quelle del lavoro, meglio se attraverso il volontariato, il servizio civile, la mobilità internazionale, che sono spazi in cui l'individuo è più libero di esprimersi e la persona di crescere e formarsi. YoUniverCity, da questo punto di vista, non insegna nulla di nuovo, a chi già sa che è più importante investire sulla formazione della persona che sulle sue competenze, ma rappresenta sicuramente una buona pratica a cui potrebbero ispirarsi le politiche pubbliche, riconoscendo all'*esperienza* una centralità nel processo educativo, formativo e di orientamento dei giovani.

L'aspetto più sorprendente di questo progetto è stato l'aver dovuto coinvolgere duemila persone in un'esperienza di cittadinanza attiva in piena pandemia. Queste persone erano "casualmente" giovani e hanno raccolto la sfida.

Lavorare con loro, comprenderne e soddisfarne le istanze, non è mai stato facile per nessuna generazione di adulti. In questo delicatissimo momento storico e sociale, è diventato particolarmente complesso. Lo è per la scuola e per l'università, che non godono più del sostegno e della fiducia delle famiglie; per il mondo del lavoro, alla ricerca di un nuovo equilibrio tra le esigenze di produttività e la crescente richiesta delle persone di avere più tempo libero per la propria vita (YOLO – You Only Live Once); per il volontariato, che non riesce a confrontarsi con le loro aspettative, con l'idea così diversa che hanno della vita, del mondo e del loro ruolo nella società.

Quando ho l'occasione di confrontarmi con i giovani, apro spesso con una provocazione: dal compimento della maggiore età, siamo tutti adulti e abbiamo le stesse responsabilità, verso noi stessi e verso la società. Una provocazione che diventa esercizio, l'essere adulti, al quale spesso non sono preparati. YoUniverCity ha lavorato su questo ed è stata, per migliaia di giovani, un'esperienza "adulta". E per me stesso, un'esperienza che ha rafforzato la fiducia nei giovani.

Riflessioni di Marianna Capo

Il mio ruolo all'interno del Comitato Tecnico Scientifico ha avuto origine dalla collaborazione con la prof.ssa Striano, direttrice del Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università Federico II di Napoli, nell'ambito del quale sono progettati ed erogati servizi ed attività finalizzati all'inclusione e alla partecipazione attiva degli studenti. Inizialmente, la mia posizione "periferica" nel CTS consisteva nell'offrire un supporto di natura pedagogica al team multidisciplinare composto, in primo luogo, da diverse professionalità (psicologi, sociologi, pedagogisti, ingegneri etc.). L'evoluzione del contesto (soprattutto nel periodo pandemico) e delle caratteristiche del progetto (cambio di target: dagli studenti universitari si è passati

al coinvolgimento e all'implicazione dei volontari del Servizio del Civile Universale) hanno poi portato a un'evoluzione del CTS e all'esigenza di una funzione di progettazione pedagogica più "situata". Il maggior coinvolgimento ha riguardato la progettazione formativa, l'organizzazione e la gestione dei moduli diretti ai formatori AMESCI, che avrebbero poi dovuto erogare gli stessi percorsi formativi ai giovani volontari del Servizio Civile Universale. La progettazione si è svolta in continuità con le attività previste nell'ambito del Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità all'interno del centro di Ateneo SINAPSI, progettazione realizzata in collaborazione con la collega psicologa dott.ssa Carmela Vono. Tuttavia, la partecipazione al lavoro del Comitato Tecnico Scientifico ha rappresentato un valore aggiunto originale. All'interno del Centro di Ateneo opera un team multidisciplinare composto da ingegneri, psicologi, pedagogisti, esperti di comunicazione che progetta e realizza una serie di attività finalizzate a promuovere la partecipazione attiva degli studenti, e questo rappresenta senza dubbio un altro punto in comune con l'esperienza YoUniverCity. Il Comitato Tecnico Scientifico, infatti, ha visto collaborare professionalità molto diverse tra loro, (psicologi, pedagogisti, sociologi, ingegneri, economisti), dall'ambito manageriale a quello organizzativo. Malgrado le potenziali criticità, ciascun professionista ha portato il proprio punto di vista, riuscendo tuttavia a lasciarsi anche contaminare da quello altrui.

Per quanto riguarda la progettualità formativa, si è inizialmente partiti da un format prevedendo, oltre alla somministrazione auto-valutativa di AVO e BdC, (due dispositivi per l'incentivo alla riflessione rispettivamente sulla occupabilità e sulle competenze trasversali), attività e dispositivi con suggestioni narrative per favorire il raggiungimento di una consapevolezza qualitativamente adeguata, scelta che ha riscontrato grande entusiasmo anche da parte dei membri del CTS. Tuttavia, la possibilità di lavorare ulteriormente sulla auto-narrazione utilizzando un "diario di bordo" (usato dai volontari per tenere traccia), è venuta purtroppo meno, a causa della difficoltà di gestire in tempi stretti la conclusione del progetto. È stato, pertanto, stabilito di concentrare la progettazione formativa sui dispositivi AVO e BdC, optando per adoperarli non solo in chiave quantitativa, ma anche in un'ottica auto-riflessiva e auto-valutativa (per innescare una riflessione su sé stessi e sulle proprie esperienze formative) e di analisi dei fabbisogni.

Si è inoltre sempre mantenuto un setting grupppale e di confronto, per offrire l'opportunità di esperire una sorta di "dissonanza cognitiva" volta all'apertura a prospettive alternative. I formatori AMESCI sono stati i primi a usufruire dei moduli formativi progettati in modo da poter sperimentare i dispositivi, dopodiché, a cascata, essi stessi hanno svolto la medesima formazione con i giovani volontari del Servizio Civile Universale; tuttavia, non è stato imposto ai formatori un programma prefissato delle attività specifiche, ma ci si è limitati a far esperire le potenzialità dei dispositivi in maniera tale da garantire una certa flessibilità di applicazione.

La formazione per i formatori è stata articolata in due incontri, svolti esclusivamente online, di cui il primo co-condotto insieme alla dott.ssa Vono, psicologa presso la Sezione SPO del Centro di Ateneo SINAPSI e alla dott.ssa Anna Grimaldi, responsabile della Struttura Inclusione Sociale presso INAPP. Nel primo incontro dal titolo: *Il costrutto di occupabilità sostenibile e le dimensioni AVO*, in primo luogo, la dott.ssa Anna Grimaldi ha introdotto i formatori AMESCI alla presentazione del costrutto di occupabilità sostenibile, dopodiché si è passati all'auto-somministrazione guidata del questionario AVO, alla introduzione alle varie sotto-dimensioni che definiscono l'occupabilità e alla successiva consegna dei profili AVO nel frattempo elaborati. I profili venivano consegnati singolarmente a ogni formatore, ma la discussione veniva svolta sempre in gruppo. In questo modo l'introduzione da parte degli esperti sul costrutto di occupabilità si è incrociata con le esperienze personali (esordi nel mercato del lavoro, esperienze formative pregresse, ecc.). L'intento non era quello di imporre una metodologia pre-strutturata, ma di proporre una definizione e una descrizione delle dimensioni dell'occupabilità, di offrire la possibilità di esplorare il proprio profilo di occupabilità e di riadattare l'utilizzo del dispositivo stesso alla platea di giovani volontari.

Lo stesso format è stato impiegato, in un secondo incontro dal titolo: *Introduzione alle soft skills: come auto-valutare il potenziale delle risorse individuali*, relativo all'auto-valutazione delle competenze trasversali attraverso l'utilizzo del questionario BdC. La prof.ssa Striano ha approfondito la tematica dal punto di vista dell'implementazione delle soft skills nella prospettiva della promozione dell'occupabilità degli individui, dopodiché si è proceduto all'auto-somministrazione guidata del questionario BdC. Una volta restituiti i profili BdC, i formatori hanno cominciato a presentarsi, verificando l'eventuale identificazione con i tre livelli di competenze raggruppati nel profilo, ovvero competenze possedute a livello di risorse, livello intermedio, e criticità (come in questo volume meglio specificato nel capitolo a cura di Capo e Vono).

Il coinvolgimento professionale dell'intero staff del CTS ha rappresentato per tutti un fattore senz'altro positivo e non scontato, dal momento che non accade spesso che tutti i membri di un gruppo, con così grandi differenze nel proprio background formativo, si sentano coinvolti in team di lavoro con obiettivi innovativi.

Uno dei fattori cruciali risiede a mio avviso nella circostanza che ciascun membro del CTS ha avuto la possibilità di portare il proprio punto di vista, di presentarlo e condividerlo con gli altri. Inoltre, vi è stato spesso un ancoraggio pratico alle proposte avanzate, ovvero le idee di ognuno sono poi state considerate all'interno della progettualità in un'ottica sperimentale. Ad esempio, la progettazione del percorso formativo è stata presentata, accolta e realizzata, ma sempre tenendo in considerazione i vincoli contestuali e la realizzabilità delle proposte che, nel caso della for-

mazione, hanno fatto registrare una riduzione delle attività inizialmente programmate, a causa dei vincoli temporali e/o alle restrizioni imposte dalla pandemia.

Un ulteriore elemento positivo, connesso a quanto appena riportato, è il non scontato raggiungimento di tutti gli obiettivi entro i termini di tempo previsti. In più di un'occasione le avversità dovute al contesto hanno evidenziato criticità nel raggiungimento tempestivo dei risultati, ma proprio grazie alla collaborazione perseverante (e alle rimodulazioni delle attività) la sperimentazione si è conclusa con successo.

Anche l'accezione sperimentale del progetto è da considerarsi un valore aggiunto, poiché ha permesso di svolgere attività sfidanti, portate avanti però anche con la "leggerezza" dei tentativi e degli errori che ci si poteva concedere, e tale aspetto non è limitante dal punto di vista scientifico. Infatti, è anche possibile rintracciare un collegamento proficuo tra l'attività di ricerca e il progetto YoUniverCity, il quale è per certi aspetti assimilabile ad un processo di ricerca-azione, dal momento che in/con esso si è sperimentato qualcosa di innovativo e stimolante, in un contesto sociale dove è viva la necessità di supportare i giovani nell'attività di auto-promozione a fronte di un "bombardamento mediatico" che implica numerose criticità. Criticità riferibili, nello specifico, alla percezione del mercato del lavoro, vissuto come instabile e precario. Vi erano dubbi e perplessità all'inizio del progetto, ma era presente anche lo spirito comune di una ricerca-azione e, malgrado le metodologie siano state delineate *in progress*, era percepibile anche un'intenzionalità volta ad aumentare le conoscenze sul fenomeno e far aumentare la consapevolezza di sé stessi nei giovani volontari.

Confermata quindi la grande positività complessiva che caratterizza il progetto YoUniverCity, è corretto e opportuno, in una prospettiva di apprendimento dall'esperienza, anche richiamare i punti di ulteriore sviluppo, legati principalmente alla impossibilità di immedesimarsi a pieno nell'appartenenza professionale di ognuno. È stata un'impresa piuttosto impegnativa quella di negoziare tra le esigenze, legittime, provenienti dai diversi attori. È stato necessario "tenere insieme" istanze accademiche, costrutti e saperi relativi all'agire professionale, e le inevitabili necessità procedurale ed amministrative propria di qualsiasi progetto.

Inoltre, il CTS ha richiesto un impegno di lavoro notevole. Considerando il sovraccarico di riunioni online nel periodo pandemico, gli incontri si sono rilevati sfidanti anche da un punto di vista professionale. A ciò si aggiunge l'elaborazione di entrambi i questionari dei formatori e di tutta la platea degli studenti, la partecipazione attiva alla formazione e il backoffice di elaborazione dei questionari e di riflessione tra una riunione e l'altra.

Si è concordato, alla fine dei lavori, che l'esperienza di YoUniverCity sia sicuramente applicabile anche ad altri contesti (in ambito universitario i dispositivi funzionano molto bene, così come nei Progetti di Servizio civile: occorrerebbe forse

prestare ancora più attenzione alle tempistiche rispetto a quello che è il progetto generale), e sia anche integrabile con attività aggiuntive, non realizzate in questo progetto. Ad esempio, i dispositivi sono stati somministrati e utilizzati come auto-valutativi, tuttavia un dispositivo narrativo come un “diario di bordo” (anche non impegnativo, non quotidiano, ma da utilizzare eventualmente solo nelle fasi iniziali, intermedie e finali) avrebbe lasciato maggiori “tracce” qualitative.

Inoltre, la partecipazione al progetto è servita a capire le dinamiche di gruppi eterogenei come i CTS, a seguire il flusso dei discorsi e a posizionarsi in una maniera più consapevole in organismi di tale specie, non portando solo le proprie esperienze come professionisti, ma cercando di far convergere le proposte altrui con i propri contributi.

La considerazione finale è che si delinea con forza il valore del significato delle esperienze individuali, cosa che ha portato a riconoscere ulteriormente il valore della ricerca qualitativa. Inoltre, l’opportunità di rapportarsi con professionalità diverse offre la possibilità di migliorare le capacità di valorizzazione delle proprie competenze, grazie a una maggiore consapevolezza del proprio ruolo e del valore aggiunto che si può portare in un team di lavoro.

Come si evince anche dalle riflessioni relative al focus group realizzato con i formatori AMESCI a seguito della formazione YoUniverCity (cfr. il contributo di Capo e Vono) con i volontari si sarebbe potuta prevedere una tempistica diversa per la somministrazione dei questionari AVO e BdC: AVO all’inizio del progetto e BdC in fase conclusiva. Tuttavia, l’intero percorso ha avuto esiti positivi e ciò è emerso anche dal momento finale di focus group autovalutativi con un campione rappresentativo di volontari ai quali si chiedevano una verifica del gradimento sui dispositivi e una opinione sull’esperienza di volontariato. Sarebbe stato ancora più utile un ulteriore momento di raccolta di feed-back in itinere, ma in ogni caso è emerso che tutti i volontari, pur trovandosi in un contesto protetto di sperimentazione, sono riusciti ad apprendere tanto e ad acquisire maggiore consapevolezza e fiducia in sé stessi. E sono numerosi i volontari che raccontano di aver realizzato altre esperienze di tirocinio, stage in contesti nei quali spesso si sono sentiti frustrati e sfiduciati; gioco consente di affermare con ancora maggiore convenzione che l’implementazione di consapevolezza e di auto-efficacia sperimentati hanno rappresentato veri e propri punti di forza del Progetto YoUniverCity.

P.S. Nella fase iniziale di definizione dell’indice di questo volume, vi è stato un momento nel quale si era ipotizzato che anche ciascuno degli interventi individuali di questo capitolo dovesse avere una sua titolazione specifica. In questa prospettiva, pensando al mio contributo, avevo ipotizzato di intitolarlo nel modo seguente: *“Dentro” YoUniverCity: dalla periferia al centro, per una progettazione pedagogica ‘situata’*. Confido che richiamare qui in conclusione quella ipotesi

possa aggiungere un'ulteriore indicazione rispetto al significato che questa esperienza ha avuto, mi auguro non solo per me.

Riflessioni di Tommaso Cumbo

Il ruolo da me svolto all'epoca del mio coinvolgimento nel CTS di YoUniverCity era quello di responsabile dell'Unità Organizzativa Qualificazione servizi e politiche nelle università e negli ITS per ANPAL servizi¹, ente strumentale di ANPAL, Agenzia vigilata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ne determina indirizzi e obiettivi per la realizzazione di interventi nel campo delle politiche attive del lavoro.

In particolare, l'area nella quale ho operato per circa dieci anni promuove il rafforzamento del ruolo delle scuole, delle università e degli enti di formazione professionale nello sviluppo di percorsi di alternanza scuola-lavoro e di transizione istruzione-formazione-lavoro, anche attraverso i contratti di apprendistato di primo e terzo livello, e nella costruzione di relazioni stabili con le imprese.

La partecipazione al CTS di YoUniverCity. Il protocollo di intesa tra Anpal Servizi e AMESCI

Negli ultimi anni il servizio civile ha assunto rilevanza per i giovani quale occasione di orientamento e di sviluppo di un percorso progettuale² rivolto al mondo del lavoro, tanto da diventare una vera e propria misura di politica attiva, con finanziamenti specifici previsti nell'ambito di importanti programmi nazionali quali Garanzia Giovani e il Piano nazionale ripresa e resilienza PNRR³. Entro questo quadro di rife-

¹ Anpal Servizi S.p.A. dal 1° marzo 2024 ha cambiato denominazione in Sviluppo Lavoro Italia S.p.A.

² Nell'ambito dei progetti di Servizio Civile Universale (SCU) in Italia si prevede che gli Enti promotori dei progetti attivino una misura aggiuntiva di tutoraggio finalizzata a sostenere il volontario nella progettazione del proprio futuro formativo/professionale, attraverso un percorso di orientamento al lavoro e di erogazione di strumenti e informazioni utili rispetto al sistema dei servizi per il lavoro.

³ La misura, contenuta nel PNRR Missione 5 Occupazione e inclusione – Componente C1 – Misura I2.1 Investimento 4 Servizio Civile Universale, di cui il Dipartimento per le politiche giovanili e il servizio civile universale è titolare, mira a stabilizzare il numero di operatori volontari e a promuovere l'acquisizione di competenze chiave per l'apprendimento permanente in linea con la Raccomandazione del Consiglio 2018/C/189/01. Con questo intervento si vuole raggiungere un risultato importante: incrementare di 120.000 unità il numero dei giovani che compiono un percorso di apprendimento non formale per lo sviluppo di competenze trasversali. Vedi <https://www.politichegiovani.gov.it/servizio-civile/pnrr/missione-5/>. Per quanto riguarda la Garanzia Giovani l'obiettivo è quello di “Fornire ai giovani NEET fino ai 28 anni l'opportunità di effettuare un'esperienza di cittadinanza attiva e di crescita personale e professionale attraverso un percorso dedicato di formazione e attività progettuali in grado di accrescere le conoscenze e far maturare competenze che facilitino l'ingresso sul mercato del lavoro dei soggetti interessati, attraverso esperienze di partecipazione a progetti in Italia e all'Estero <https://garanziegiovani.anpal.gov.it/-/servizio-civile-universale-servizio-civile-regionale>.”

rimento ANPAL Servizi e l'Associazione AMESCI hanno stipulato un Protocollo di intesa il 18 luglio 2018, che prevede la realizzazione da parte di ANPAL Servizi di azioni formative/informative sui temi dell'orientamento dei giovani al mercato del lavoro e del funzionamento del sistema dei servizi per il lavoro.

In particolare, sono stati progettati alcuni seminari rivolti ai tutor impegnati nei progetti di servizio civile nazionale e ai formatori di AMESCI sulle seguenti principali tematiche:

- conoscenza dei Centri per l'impiego e dei Servizi per il lavoro;
- servizi (pubblici e privati) e canali di accesso al mercato del lavoro;
- preparazione per sostenere i colloqui di lavoro;
- utilizzo del web e dei social network in funzione della ricerca di lavoro.

Il protocollo ha rappresentato la cornice istituzionale all'interno della quale, dopo l'avvio del progetto YoUniverCity, sono stato coinvolto nel CTS, alla luce della rilevanza del target dei giovani iscritti in percorsi universitari.

Si è valutato che nel CTS, infatti, l'esperienza pluriennale di ANPAL Servizi con i Career Service universitari avrebbe potuto costituire un fattore facilitante per coinvolgimento delle Università nel progetto, per la predisposizione di un protocollo di intesa con gli atenei e la sperimentazione percorsi di tirocinio curriculare nel terzo settore. Nei fatti, principalmente a seguito di un riorientamento del progetto a causa dell'emergenza pandemica, non è stato possibile dare attuazione a quanto previsto originariamente, e l'intervento si è rivolto ai giovani volontari impegnati nei progetti del Servizio Civile, sia diplomati che laureati.

I seminari sull'orientamento al lavoro

Sono stati svolti tre Seminari formativi/informativi sui temi dell'orientamento dei giovani al mercato del lavoro e del funzionamento del sistema dei servizi per il lavoro nell'ambito dei percorsi di Servizio Civile Universale - Associazione AMESCI.

I seminari, organizzati da ANPAL Servizi⁴, hanno coinvolto i formatori di AMESCI, allo scopo di condividere informazioni, metodologie e strumenti utili per supportare i volontari nella costruzione del proprio progetto formativo e professionale; ed è interessante sottolineare che nel momento in cui è stato avviato il progetto YoUniverCity, lo spazio di informazione, aggiornamento e confronto costituito dai seminari ha permesso di fornire spunti utili anche nell'ottica della realizzazione di questo specifico intervento.

Nel dettaglio, il programma si è articolato in tre giornate, la prima in presenza, le successive attraverso incontri a distanza, in seguito alla riprogrammazione delle attività nel corso dell'emergenza pandemica. Di seguito i contenuti delle tre giornate:

⁴ I seminari sono stati organizzati dalla Linea *Rapporti con le imprese*, che ha curato anche la stesura del protocollo con AMESCI, in collaborazione con l'area *Servizi per il lavoro* (il primo incontro) e con l'area *Transizioni* (il secondo e il terzo).

Tab. 4 – Il programma dei seminari sull'orientamento al lavoro rivolti ai formatori di AMESCI

I Giornata formativa in presenza “I servizi per il lavoro e la ricerca di lavoro” Napoli, 27 gennaio 2020 presso la sede di AMESCI

Conoscenza dei CPI e SPI (pubblici e privati)

Canali di accesso al mercato del lavoro

Preparazione per sostenere i colloqui di lavoro

Utilizzo del web e dei social network in funzione della ricerca di lavoro

Confronto con i partecipanti:

Rilevazione fabbisogni dei formatori in relazione ai temi dell'orientamento dei giovani al mercato del lavoro e del funzionamento del sistema dei servizi per il lavoro

II Giornata formativa a distanza “Informazioni e strumenti per la transizione studio-lavoro” 17 dicembre 2020

Il modello di apprendimento duale

I tirocini

Il contratto di apprendistato. Caratteristiche e processo di attivazione

Le opportunità e gli incentivi europei, nazionali e regionali a sostegno delle transizioni dallo studio al lavoro: il Report “Tratti di strada”

Spunti di riflessione: confronto con i partecipanti, che sono invitati a descrivere il profilo del volontario e a formulare pareri e proposte su come utilizzare i contenuti formativi presentati

III Giornata formativa a distanza “L'orientamento al lavoro” 5 maggio, 2021

Come prepararsi ad un colloquio di lavoro

Sistema Informativo Excelsior e Banche Dati interattive ANPAL Servizi - Gli sbocchi per i laureati.
Il valore orientativo del dato

Autoimprenditorialità: Elementi di base per l'erogazione del servizio di accompagnamento allo start up di impresa

Focus Career Service di Ateneo. I servizi di orientamento e placement negli atenei

Una alternativa all'Università: l'ITS

La progettazione dei seminari è avvenuta sulla base di un confronto con le esigenze manifestate dai responsabili di AMESCI e dagli stessi formatori, determinando un progressivo adeguamento degli interventi ai fabbisogni formativi e una maggiore messa a fuoco dei contenuti informativi e degli strumenti da condividere. L'attività di aggiornamento si è sviluppata sulla base del presupposto che i formatori avrebbero dovuto a loro volta poi trasferire ai tutor dei giovani impegnati nel servizio civile informazioni e contenuti appresi. Attorno a questo “doppio livello” (formatori e tutor) sono state organizzate le sessioni seminariali rispondendo da un lato a una richiesta “più alta, sistemica”, volta alla comprensione del sistema generale dei servizi e delle misure nel quadro delle politiche del lavoro (con approfondimenti anche su base territoriale) e dall'altro ad una richiesta “più tecnica”, relativa a orientamenti metodologici, a strumenti, a indicazioni concrete e operative da trasferire ai tutor per fornire un supporto orientativo al lavoro i giovani volontari.

Nel corso degli incontri, grazie alla partecipazione attiva dei formatori AMESCI, è stato operato un approfondimento riguardo a quali abilità “orientative” siano richieste al tutor dei progetti del Servizio Civile. Si tratta, per ragioni facilmente comprensibili, di un ruolo ben diverso dalla figura dell’orientatore e dall’esercizio di una vera e propria consulenza orientativa: ai tutor si richiede piuttosto un compito di indirizzo e accompagnamento verso servizi specifici (ad esempio i Centri per l’impiego e i Career Service Universitari) e la capacità di fornire informazioni e indicazioni orientative. I tutor sono per i ragazzi una guida e un punto di riferimento relazionale e necessitano, anche in questo ambito, di una “mappa” che li aiuti a svolgere il loro ruolo di guida e di facilitazione nell’approccio alla ricerca attiva di un lavoro. Spetterà al giovane volontario tradurre in opportunità i suggerimenti ricevuti, sulla base della sua motivazione e capacità di attivazione.

Le esperienze precedenti

Malgrado la mancanza di specifiche esperienze progettuali legate al Servizio Civile, nel corso della attività in ANPAL Servizi ho partecipato ad alcuni interventi che hanno una rilevanza per il progetto YoUniverCity: ne richiamo di seguito alcuni.

Nell’ambito del programma Formazione e Innovazione per l’occupazione (FIxO), il programma di ANPAL Servizi (allora Italia Lavoro) con l’obiettivo di sostenere lo sviluppo dei servizi di orientamento e placement nelle Università, sono stati realizzati circa 10.000 tirocini extracurricolari che prevedevano la messa in trasparenza delle competenze acquisite al termine del percorso (tra l’altro prima ancora della c.d. legge Fornero e della definizione del quadro normativo, istituzionale e procedurale dei sistemi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze).

L’idea che le competenze trasversali possano costituire un fattore determinante nello sviluppo della employability è alla base del mio interesse nei confronti dei tirocini curriculari, quale momento di “apprendimento duale”. Si può citare a questo proposito un’esperienza seminariale con l’Università Roma 3 riguardo alle competenze che si possono sviluppare all’interno dei tirocini curriculari in collaborazione con gli Enti del terzo settore.

Inoltre, va segnalata la partecipazione come referente di ANPAL Servizi agli incontri seminariali di diffusione di un progetto denominato TECO (TEst sulle COmpetenze). Si tratta di un’attività avviata nel 2012 dall’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), che ha previsto, attraverso diverse edizioni, la somministrazione di test per rilevare le competenze trasversali e disciplinari acquisite dagli studenti durante il percorso universitario⁵.

⁵ Il progetto TECO, in quanto parte integrante del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA), ha l’obiettivo di contribuire al miglioramento della qualità del processo formativo attivando meccanismi di autovalutazione interni al mondo accademico. TECO promuove una didattica centrata sullo studente accompagnata dall’analisi degli esiti degli apprendimenti, in accordo con le più

Il CTS di YoUniverCity è stato a mio avviso sorprendente, in primo luogo, per la densità degli incontri e le finalità non solo strategiche e generali, ma soprattutto tecniche, da parte di esperti di settori diversi che hanno avuto modo di confrontarsi apertamente e regolarmente sui propri ambiti di interesse.

Il CTS ha fornito indicazioni metodologiche e ha riportato, adattato e sviluppato degli strumenti ad hoc. Sono stati condivisi molti materiali e informazioni con un forte contributo tecnico e operativo oltre che strategico. I lavori del CTS hanno dato un contributo rilevante alle attività di monitoraggio, e all'analisi dei dati nell'ottica della valutazione dell'intervento.

Il progetto YoUniverCity ha permesso la sperimentazione di metodologie e strumenti riguardanti l'occupabilità e le competenze trasversali con una platea significativa di giovani.

YoUniverCity ha creato un contesto favorevole allo sviluppo di capacità in contesti reali, non di lavoro, ma che lo prefigura. Lavorare in gruppo, risolvere problemi, empatia, relazionarsi, gestire lo stress, sono capacità di cui si parla in continuazione riguardo al tema del disallineamento tra le competenze richieste dalle aziende e quelle possedute dai giovani che si affacciano nel mercato del lavoro. Dal punto di vista del *policy design*, queste esperienze di volontariato sono utili e importanti per lo studio delle aspettative e valori dei ragazzi, dei modelli di vita e di lavoro delle nuove generazioni e per la progettazione di percorsi originali di sviluppo dell'occupabilità.

Senza altro la prima e principale criticità è stata rappresentata dalla pandemia di COVID-19, che ha portato alla necessità di apportare consistenti modifiche a quanto era stato originariamente programmato, e di riorientare il progetto in risposta ai cambiamenti del contesto. Uno degli effetti è stato quello di modificare il target di riferimento, allontanandosi dal contesto universitario, con il quale all'origine si era pensato di collaborare per sperimentare percorsi innovativi di tirocini curriculari. Sono quindi necessariamente venute a mancare le esperienze riguardanti il curriculum e le conoscenze specialistiche che sarebbero state esplorate grazie al coinvolgimento delle strutture didattiche delle università. L'abbandono dell'ipotesi dei tirocini curriculari innovativi è stato dovuto probabilmente anche alla complessità dell'iter istituzionale necessario per il coinvolgimento degli atenei (Rettori, prorettori alla didattica, referenti dei corsi di studio, etc.) e la stipula delle convenzioni con AMESCI.

recenti linee guida europee (European Standards and Guidelines for Quality Assurance, 2015) relative all'Area Europea dell'Istruzione Superiore (cfr. <https://www.anvur.it/teco/>). La partecipazione al progetto TECO è volontaria per Atenei, Corsi di Studio e studenti, e coinvolge gli studenti del I e III anno; i risultati del test sono comunicati individualmente e non influiscono sulla valutazione in itinere e su quella finale. Vedi Alessio Ancaiani, Morena Sabella, *Le competenze degli studenti universitari*, Seminario – Filosofia all'Università: le competenze degli studenti – ANVUR 11 luglio 2019.

Sarebbe interessante riprendere e sviluppare questa idea progettuale nell'ambito di future iniziative che potrebbero coinvolgere il Ministero dell'Università e il Ministero del lavoro e delle Politiche sociali. In un eventuale nuovo intervento progettuale, le collaborazioni istituzionali e gli accordi con le Università andrebbero definiti in una fase propedeutica, per predisporre la cornice formale entro la quale poter procedere alla realizzazione delle attività.

Il progetto ha coinvolto numerosi ragazzi impegnati nelle attività del Servizio Civile. Nonostante una distribuzione territoriale che ha registrato una forte concentrazione in alcune regioni (la Campania in particolare), i risultati sono senz'altro significativi, ed offrono uno spaccato particolarmente ricco di informazioni sulla condizione giovanile, sullo sviluppo delle competenze trasversali, sul grado di occupabilità e sul rapporto con il mercato del lavoro, che può essere molto utile nel quadro della nuova fase di programmazione degli interventi di politica del lavoro. Si pensi ad esempio agli interventi del PNRR (in particolare le Missioni 4 e 5: Dispersione, Orientamento, Apprendistato duale, Istruzione Tecnica Superiore, Università) e agli interventi finanziati dal FSE plus, tra i quali il nuovo Programma Nazionale Giovani Donne e Lavoro (<https://www.anpal.gov.it/pn-giovani-donne-lavoro>).

Riflessioni di Federica De Luca

Il mio coinvolgimento nel progetto YoUniverCity è il frutto dal rapporto professionale consolidato negli anni, con l'organizzazione AMESCI come ricercatrice INAPP, Rapporto che nasce nell'ambito delle indagini INAPP relative al monitoraggio e alla valutazione del Servizio Civile (oggi Universale) come policy per i giovani. Infatti, nell'ambito del progetto INAPP, che seguo da anni, è stato sviluppato un modello valutativo utile alla misurazione dei livelli di occupabilità e cittadinanza attiva maturati dai giovani nell'ambito dei progetti di Servizio Civile. In questo quadro, tale modello, apprezzato in letteratura e nell'ambito di una serie di documenti tecnici istituzionali della Presidenza del Consiglio e del PNRR, con alcuni adeguamenti metodologici, è stato testato nel progetto YoUniverCity AMESCI. Quindi, ha intercettato nella mia esperienza in materia di monitoraggio e valutazione delle politiche pubbliche, caratterizzata da un background sociologico e quantitativo, un profilo utile nell'ambito del Comitato Scientifico del Progetto.

Nell'ambito del progetto INAPP dedicato al Servizio Civile, ho seguito e coordinato la prima indagine campionaria sul Servizio Civile (il campione era rappresentativo di 45.000 giovani aderenti ai progetti di SCN). Prima di tale indagine, solo i singoli Enti accreditati svolgevano analisi sui giovani intercettati, con evidenti limiti dovuti alla limitata rappresentatività, e alla eterogeneità delle metodologie utilizzate. Nell'ambito del progetto INAPP sono stati sviluppati due indici *ad hoc*, con l'obiettivo di comprendere se, e come, cittadinanza attiva e occupabi-

lità risultino in relazione fra loro nella maturazione dell'esperienza e quanto risultino legate, poi, all'occupazione.

Nell'ambito dell'indagine INAPP è stato possibile osservare l'effetto di empowerment che il Servizio Civile sviluppa rispetto all'occupabilità dei giovani, e quanto questa sia democratica nei suoi effetti oltre che relazionata ai livelli di cittadinanza attiva. I risultati emersi sono senz'altro rilevanti ma non necessariamente generalizzabili ad altre forme di apprendimento esperienziale, come il tirocinio curriculare universitario: questa è stata inizialmente una delle ragioni di interesse verso il progetto YoUniverCity, ed ha costituito il motivo per cui si è proposto l'utilizzo del medesimo indice di occupabilità nell'ambito del Piano di valutazione del progetto, con l'obiettivo di comprendere se anche altri percorsi producono gli stessi effetti registrati nel Servizio Civile.

YoUniverCity non è nato in realtà come progetto specificamente focalizzato sul Servizio Civile, ma come sperimentazione di azioni di occupabilità e accompagnamento al mercato del lavoro nell'ambito dei tirocini universitari: tuttavia, a causa della crisi pandemica, ha subito mutazioni e cambiamenti che ne hanno necessariamente ed opportunamente ridisegnato in progress alcuni aspetti essenziali. Inizialmente, l'obiettivo era quello di sperimentare quanto precedentemente maturato come esperienza da AMESCI nel contesto del Servizio Civile, trasferendolo nell'ambito dei tirocini universitari e valutandone gli effetti. Ma, data l'assenza dei tirocini nel periodo pandemico, e la prosecuzione del Servizio Civile, si è riusciti a riprogrammare in corso d'opera, e in collaborazione con il Ministero del Lavoro, l'intero impianto del progetto e il relativo monitoraggio. In questa necessaria riprogrammazione, la ricchezza e la eterogeneità delle competenze presenti nel Comitato Tecnico-Scientifico sono risultate, a mio avviso, elementi fondamentali per il successo dell'iniziativa.

I diversi background dei componenti del CTS (provenienti da INAPP, dall'Università Federico II di Napoli, dal mondo del Terzo Settore, da ANPAL: solo per citarne alcuni) hanno richiesto diversi tipi di relazioni tra soggetti, competenze e storie professionali.

Ad esempio, il Coordinatore del CTS, responsabile del Progetto, adotta un approccio psicologico utile alla sperimentazione sul campo, certamente differente dall'approccio di ricerca orientato alla "misurazione" di variabili di input e output quale quello che personalmente adottato nella mia attività professionale: e ciò richiama con sufficiente chiarezza la questione dell'integrazione delle competenze nell'ambito dell'organismo di coordinamento scientifico. La dott.ssa Grimaldi e la prof.essa Striano avevano già sperimentato strumenti formativi di orientamento e riorientamento con i giovani universitari e io avevo sperimentato modelli di valutazione di programmi: in ragione di tali precedenti esperienze, inizialmente uno dei potenziali rischi di conflittualità era costituito dalla eventualità di dovere sce-

gliere fra due indici di occupabilità realizzati sulla base di due diverse prospettive (psicometrica e sociologica) riconducibili alle due referenti INAPP. Invece i due strumenti sono stati integrati con successo all'interno del progetto: uno per il monitoraggio (quello di matrice valutativa) e uno all'interno della progettualità formativa (quello di matrice psicologica). Il rischio del conflitto tra metodologie e orientamenti disciplinari differenti, con la “prevaricazione” di una prospettiva sull'altra, è stato evitato grazie a un atteggiamento collaborativo che ha consentito di sospendere le fisiologiche relazioni (troppo spesso competitive) tra organizzazioni e professionalità, per sviluppare insieme un progetto sperimentale. È stato assolutamente interessante partecipare ad un processo condiviso e trasversale di condivisione delle competenze in ottica interdisciplinare, che ha reso le singole competenze ed esperienze precedenti una ricchezza per tutti. Sono state gestite le differenze, evitati i conflitti possibili in termini di prospettive disciplinari e valorizzate le rispettive competenze, compito svolto magistralmente dal prof. Bresciani. L'ampiezza in termini di numerosità e varietà delle competenze del Comitato Scientifico, non prevista e non dovuta, all'interno del Progetto YoUniverCity ha rappresentato, quindi, a mio parere, un valore aggiunto di esperienza, anche per ciascuno dei componenti del CTS e non solo per il progetto. È stata, quindi, l'integrazione delle competenze di tutti i componenti del Comitato a rappresentare il reale valore aggiunto alle diverse prospettive di ruolo presenti all'interno dell'ampio gruppo degli esperti coinvolti.

Volgendo ora lo sguardo (come è opportuno) anche ad alcune delle criticità incontrate nel percorso di realizzazione del Progetto, si può osservare che il CTS ha svolto numerose attività, anche oltre il perimetro degli incarichi inizialmente concordati: e, per quanto questo abbia permesso il raggiungimento di risultati insperati, si è trattato senz'altro di un carico di lavoro non indifferente. Ad esempio, la creazione di strumenti ad hoc, la partecipazione alle attività di formazione dei formatori e la realizzazione di focus group sono state iniziative di particolare valore aggiunto, ma senz'altro assai impegnative per il CTS. In una prospettiva di ulteriore sviluppo, per il futuro è auspicabile che tali attività “integrative” vengano previste nella progettazione e svolte da personale opportunamente qualificato, limitando il ruolo del CTS (o di qualsiasi altro organismo di presidio e coordinamento del progetto) allo svolgimento della funzione di supervisione strategica.

Rispetto al mio ruolo, posso solo registrare alcuni problemi in fase di “raccolta dei dati”, che hanno dovuto scontrarsi con i vincoli di realizzabilità temporale e materiale del progetto, criticità anche in questo caso accentuate dal periodo di emergenza pandemica, ma almeno in parte attenuate dalla stabilità programmatica della struttura del Servizio civile. Di fatti, i tempi di somministrazione degli strumenti non sono sempre stati “ideali” ma hanno dovuto adattarsi, ad esempio, al

cronoprogramma di formazione, con un conseguente rischio di influenzamento, non precisamente calcolabile, delle variabili analizzate.

Infine, non è stato possibile programmare una fase di follow-up, il che implica dei limiti relativamente alle osservazioni ed alle inferenze possibili.

Inoltre, problemi reali sono quelli riconducibile al costo delle attività di monitoraggio e rilevazione, e ai limiti degli strumenti utilizzati. Infatti, l'impianto valutativo messo a punto avrebbe richiesto strumenti di rilevazione troppo costosi per il progetto: e questo limite ha reso, a valle, l'elaborazione dei dati più complessa e realisticamente anche meno efficace di quanto avrebbe potuto essere. Questo, però, è un tema proprio di tutti i progetti finanziati, e non soltanto del progetto in oggetto. Infatti, tutti i progetti finanziati prevedono un "obbligo" di monitoraggio e valutazione delle attività, senza che però possano essere assicurate, a fronte di ciò, adeguate coperture dei costi relativi a tali attività.

L'esperienza del progetto YoUniverCity è preziosa, e può effettivamente costituire un modello per molte ragioni: sia in termini di efficienza (è replicabile e poco costoso), sia in termini di efficacia (per ciò che emerge dai dati di valutazione): e i dati raccolti nell'ambito delle attività di monitoraggio e valutazione realizzate costituiscono una base di riferimento particolarmente ricca, solida e interessante per trarne considerazioni utili al riguardo.

Il percorso costruito è caratterizzato in fase "ex ante" dalla somministrazione di tre strumenti somministrati ai giovani in ottica formativa e autoriflessiva: (1) Test AVO-occupabilità, (2) Test BdC-Bilancio di Competenze (3) Schede narrative. Questi strumenti sono stati oggetto di un training specifico rivolto ai tutor di progetto che ne hanno poi sostenuto la somministrazione in aula con i giovani, e la formazione degli stessi è stata realizzata dai componenti del Comitato Scientifico, nonché autori degli strumenti, ed ha reso possibile la "somministrazione" su vasta scala di tutti gli strumenti (circa duemila giovani) oltre che la possibilità per i giovani di avere una restituzione partecipata dei propri "risultati". La restituzione dei risultati emergenti da questa somministrazione ha costituito un momento formativo di particolare valore nell'ambito del percorso: e ciascuno dei partecipanti è stato aiutato a prendere consapevolezza dei propri margini di miglioramento. Dopo la fase di restituzione individuale è stato realizzato un confronto di gruppo sui risultati, alla quale ha fatto seguito un'attività di formazione esperienziale incentrata in particolare sulle competenze trasversali.

A questa progettualità si è affiancata, poi, l'attività di monitoraggio e valutazione del progetto, tramite strumenti ad hoc ex-ante, in itinere ed ex-post. Durante il progetto, sono stati svolti dei focus-group sia con i formatori, sia con i giovani destinatari, e questi ultimi hanno restituito opinioni molto positive del percorso che avevano svolto e grande consapevolezza degli obiettivi (programmati e rag-

giunti). Il coinvolgimento personale da parte dei giovani ha fatto emergere percezioni e motivazioni non scontati in un progetto con queste caratteristiche.

Ritengo che sarebbe auspicabile che questa esperienza, ragguardevole sia in termini di qualità del management, sia in termini di obiettivi raggiunti, possa superare la logica della sperimentazione (fin troppo praticata, nel nostro contesto nazionale) e riesca a porsi in una logica di continuità. È auspicabile a mio parere, proprio sulla base i risultati di questa esperienza, che il progetto YoUniverCity possa essere replicato e “messo a sistema”: sia nel Servizio Civile Universale che in contesti diversi, come apprendistato, tirocini curriculari e tirocini extra curriculari. Naturalmente, per farlo, occorrerebbe lavorare su diverse modalità e tempistiche di somministrazione degli strumenti. Credo che YoUniverCity rappresenti una sfida per il futuro e una sperimentazione promettente, estremamente sfidante in termini metodologici, ma che ha il valore di un progetto che potrebbe essere portato a sistema (anche in termini di monitoraggio e valutazione interni). Considerando anche il bisogno diffuso di modelli valutativi dei percorsi formativi, in grado di “tenere insieme” le tre dimensioni cruciali (il programma formativo, la qualità del docente, l’apprendimento sui discenti), occorre riconoscere che YoUniverCity è riuscito a utilizzare strumenti di valutazione di impatto trasversali in un processo formativo. Non si è fatto monitoraggio dell’apprendimento, ma del processo complessivo, senza la pretesa di misurare puntualmente (ma in modo improprio, per tutte le considerazioni che sono contenute nelle diverse parti di questo volume, in relazione alla fase storica e al contesto socioeconomico e istituzionale in cui il progetto è stato realizzato) i ‘risultati formativi’. È stato, invece, possibile è analizzare il contesto e metterlo in relazione con variabili di esito, in un approccio complesso che considera (in un parallelismo) l’occupazione come l’esito possibile (output) e l’occupabilità e la cittadinanza attiva come competenze (outcomes).

P.S.

Nella fase iniziale di definizione dell’indice di questo volume, vi è stato un momento nel quale si era ipotizzato che anche ciascuno degli interventi individuali di questo capitolo dovesse avere una sua titolazione specifica. In questa prospettiva, pensando al mio contributo, avevo ipotizzato di intitolarlo nel modo seguente: *“La scommessa della differenza come valore”*.

Riflessioni di Maria Chiara Pollola

Quando il proprio percorso di studi volge al termine e ci si trova di fronte all’incertezza del futuro, è normale sentirsi spaesati e confusi. Il passaggio dallo status di studente a quello di “giovane adulto” è un momento di grande transizione e può sembrare spaventoso non sapere esattamente quale strada intraprendere. Durante gli anni scolastici e ancor più durante quelli universitari, si investono tempo, energie e risorse preziose per acquisire conoscenze e competenze che apriranno le

porte al mondo professionale. Ma cosa succede quando si taglia il traguardo, ma più che ad un punto di arrivo ci si sente ad un punto di partenza? Quando ci si trova di fronte a un bivio e non si sa quale direzione seguire? È un momento in cui si possono scatenare un turbinio di emozioni: confusione, paura, ansia e persino un senso di perdita. È comprensibile, poiché si è lavorato strenuamente per raggiungere un obiettivo importante, e improvvisamente ci si ritrova di fronte all'inquietudine dell'incertezza che ci sovrasta.

Ma perché ciò accade? Cosa porta un neodiplomato o un neolaureato a sentirsi dubbioso sul proprio futuro? Le ragioni sono molteplici e complesse, tra tutte: pressione sociale, competizione, aspettative personali, scelte di carriera non chiare, incertezza economica. Tuttavia, uno dei fattori più significativi, e spesso sottovalutato, è la mancanza di esperienza, o più precisamente, di esperienze.

È proprio su questo aspetto che occorre focalizzare l'attenzione: l'importanza dell'ampliamento dei propri orizzonti, dell'uscire fuori dalla propria zona di comfort, del mettersi in gioco in ambienti e in circostanze lontane da quelle che si vivono come proprie, per giungere ad un accrescimento come singolo individuo e per prevenire l'apprensione derivante dall'assenza di opportunità, che influenza inevitabilmente la percezione delle proprie capacità.

Per affrontare queste sfide, è importante sforzarsi di acquisire abilità provenienti da esperienze pratiche durante gli anni di studio, ritagliandosi del tempo da dedicare ad attività che possano accrescere le proprie doti o farne scoprire di nascoste. Tempo, quello impiegato, che dovrà essere visto come un investimento su sé stessi e sulla qualità delle proprie scelte future. Le esperienze vissute dai giovani – al di fuori del verticale e predefinito percorso formativo che si è metodicamente propensi a percorrere – possono incidere significativamente sulle attitudini, sulla propria crescita e sul proprio arricchimento personale. Gli ambienti universitari, nella fattispecie, sono luoghi fondamentali per la determinazione di relazioni sociali e per la costruzione di una rete di contatti: conoscere persone dai diversi background; interagire con individui di etnie, lingue e religioni diverse; connettersi con professori e professionisti di disparati settori; tutto ciò apre a molteplici stimoli e ad un ampliamento delle proprie prospettive.

L'esperienza universitaria è un momento cruciale nella vita di ogni giovane adulto perché le competenze e conoscenze che si acquisiscono in questo cammino plasmeranno indissolubilmente il proprio futuro. È un periodo emozionante e formativo. Pur tuttavia, c'è una convinzione diffusa che gli unici fulcri irrevocabili e imprescindibili durante il percorso siano lo studio e il raggiungimento del titolo di laurea entro i termini prefissati come dimostrazione di successo. Se da un lato ciò è vero, per tanti versi (poiché tale approccio può avere un impatto positivo sulla percezione di sé stessi ed è testimonianza di dedizione e disciplina), dall'altro lato con-

centrarsi solo sugli studi può portare a un'assenza di crescita individuale. L'università offre un'ampia gamma di alternative per migliorarsi come singoli, ma è fondamentale investire tempo ed energie in attività “trasversali” che possano arricchire il proprio bagaglio esperienziale ed aiutare a sviluppare competenze complementari.

L'istruzione universitaria tradizionale è troppo spesso incentrata sull'acquisizione di conoscenze teoriche, nozionistiche e spesso decisamente settoriali, lasciando poco terreno alla formazione hands-on. È pertanto forte l'esigenza di andare oltre l'apprendimento accademico, incoraggiando i giovani a esplorare altre opportunità di arricchimento nel variegato spettro di possibilità a propria disposizione. Attività extra-curricolari, attività associative, esperienze di volontariato, tirocini (curricolari e non) sono una componente essenziale per la formazione poliedrica, poiché sono un ring di addestramento che non ha pari. I tirocini, infatti, sono un banco di prova in cui si possono mettere in opera le nozioni teoriche acquisite in aula. Attraverso il coinvolgimento attivo sul campo, si ha la possibilità di attuare quanto appreso sui libri e di acquisire nuove abilità pertinenti al proprio settore di interesse.

L'apprendimento esperienziale favorisce una comprensione più approfondita e concreta delle materie studiate, migliorando l'applicabilità delle conoscenze nella vita reale. Tali attività riescono a migliorare abilità come il lavoro di squadra, la leadership, la gestione del tempo, la risoluzione dei problemi in contesti reali: che sono fondamentali per imparare a collaborare, gestire conflitti, comunicare in modo efficace e sviluppare la capacità di adattarsi a diversi punti di vista. Queste competenze sono particolarmente valorizzate dal mondo del lavoro e possono aumentare le prospettive di carriera una volta laureati; consentono di mettersi alla prova in nuovi ambiti, di riscoprire passioni nascoste; offrono uno sfogo creativo, una pausa dalle pressioni degli studi.

Si tratta di occasioni che possono condurre a una maggiore soddisfazione personale e a una migliore scoperta delle proprie inclinazioni professionali, promuovendo un benessere emotivo e mentale che induce a migliorare il proprio rendimento accademico e la qualità complessiva dell'esperienza universitaria. Partecipare a questo tipo di attività può aiutare a sviluppare competenze sociali, forte empatia, flessibilità, capacità di adattamento e di migliore approccio alla risoluzione dei problemi che sono importanti quanto il sapere accademico, se non più di esso. Saper fare, ma non essere in grado di applicare, è vano...

Negli ultimi anni, il mercato del lavoro è diventato estremamente competitivo e le aziende cercano sempre più candidati che abbiano acquisito tale tipo di attitudini, che vanno al di là del semplice titolo di studio. Mentre la laurea può fornire una solida base teorica, l'assenza di un curriculum ricco e diversificato può rappresentare un ostacolo significativo per i giovani laureati nel trovare un impiego qualificato. Impegni accademici intensi, limitazioni finanziarie, la continua “corsa contro il tempo”, la paura di “restare indietro” inducono troppo spesso gli studenti

a non sfruttare appieno queste opportunità, traducendosi in una mancanza di esperienze pratiche che potrebbero fare la differenza durante la ricerca di un lavoro.

Tra la miriade di opportunità che è possibile cogliere, YoUniverCity è stata in grado di rispondere in maniera pertinente a questa specifica esigenza; riuscendo ad espandere le menti e a coltivare le esperienze attraverso percorsi formativi innovativi, rappresentando un tassello determinante tra le scelte operabili, avendo la capacità di “tirare fuori” *skills* e propensioni spesso non note, e di portare avanti un lavoro introspettivo che è di enorme aiuto per riuscire a trovare la propria dimensione nel mondo lavorativo. Favorendo lo sviluppo di una formazione di qualità, arricchendo l’esperienza universitaria con attività e progetti concreti legati alle esigenze della comunità, attraverso l’educazione su tematiche sociali rilevanti, i partecipanti al progetto sono stati sensibilizzati alle problematiche del territorio e sono stati stimolati a diventare agenti di cambiamento.

Ciò ha permesso loro di assumere un ruolo attivo nella soluzione delle sfide sociali, contribuendo al benessere e allo sviluppo della società, nonché di sé stessi.

Entrando a far parte di una rete di giovani motivati e di organizzazioni del Terzo Settore, creando opportunità di networking e collaborazione che favoriscono lo scambio di idee, la condivisione di conoscenze e la possibilità di realizzare progetti con impatto sociale significativo, si arriva al termine del proprio percorso di studi con un bagaglio più ricco e una conoscenza di sé più solida. Sfruttare opportunità che danno luogo a momenti propizi per “prestare orecchio” alle inclinazioni sopite che hanno necessità di essere risvegliate e che danno modo di ponderare ciò che possa effettivamente procurare autentica felicità, che suscita appassionato interesse e che fornisce motivazione, è essenziale.

Del resto, “il futuro dipende da ciò che facciamo nel presente”, ricordava Gandhi nel secolo scorso, ma fin troppo spesso lo dimentichiamo. Il Mahatma aveva pienamente ragione. Trascuriamo troppo di frequente ciò che può arricchire il presente, ma per avere un buon raccolto è necessario seminare bene.
P.S.

Nella fase iniziale di definizione dell’indice di questo volume, vi è stato un momento nel quale si era ipotizzato che anche ciascuno degli interventi individuali di questo capitolo dovesse avere una sua titolazione specifica. In questa prospettiva, pensando al mio contributo, avevo ipotizzato di intitolarlo nel modo seguente: *“I giovani, le opportunità e l’incertezza del futuro”*.

Riflessioni di Alessandro Raggi

In primo luogo, è importante capire come è nata l’idea del Comitato Tecnico Scientifico (CTS). Questa iniziativa è emersa con la consapevolezza, in particolare del dott. Borrelli, presidente di AMESCI, della necessità di una guida non solo manageriale per il progetto YoUniverCity. Così è nato il CTS, un organo che

potesse considerare più variabili operative e sguardi professionali diversi. Ho avuto il privilegio di presiederlo e di lavorare con alcuni dei protagonisti italiani della pratica, dello studio e della ricerca in ciascuno degli ambiti tematici che potevano riferirsi alle idee e alle prospettive potenziali del progetto.

Ho guidato l'ideazione e la strutturazione del Comitato Tecnico Scientifico, contribuendo alla selezione dei membri con competenze complementari e diversificate. In particolare, la riflessione sull'ideazione del Comitato ha riguardato l'identificazione dei membri chiamati a interagire, privilegiando l'eterogeneità dei background e delle 'skills area'. Sono stati così coinvolti esponenti di INAPP, Università e professionisti/ricercatori nelle aree dello sviluppo progettuale, dell'analisi dati, della pedagogia, dei sistemi di competenze e di dispositivi di apprendimento esperienziale.

Il progetto YoUniverCity è stato finanziato dal Ministero, il che ha comportato delle linee guida strutturate, ma il Comitato Tecnico Scientifico così composto ha aggiunto almeno tre aree di valore: un ruolo di attendibilità e autorevolezza scientifica, un volano di automiglioramento (riflessione) e una vigilanza sui fattori di replicabilità del progetto.

Si può dire che si è "alzata la palla" abbastanza da potersi permettere "pensieri alti", ma non così tanto da inficiare la opportuna relazione dell'attività di riflessione con la pratica.

Una prima inattesa sfida

Nello svolgimento del ruolo di Presidente del CTS si sono affrontate le sfide di coordinamento e supporto del CTS, in particolare la crisi pandemica da COVID-19. Questa, inaspettata per tutti, è stata probabilmente la sfida maggiore. Emergenziale ed inficiante ogni aspetto della progettualità. La prima necessità era tanto semplice quanto complessa: la vita doveva continuare, il progetto doveva proseguire. Si è quindi repentinamente – e di seguito continuamente – riadattato il ruolo della cabina di regia in funzione del cambiamento di contesto. Anche nel senso della rimodulazione della regia stessa (banalmente, anche solo per quanto riguarda gli strumenti con cui continuare a incontrarsi). Coordinare, quasi esclusivamente a distanza, oltre 6000 giovani valutati, 2000 partecipanti, oltre 20 università, 163 progetti avviati in tutta Italia e un centinaio di formatori non era l'impegno del risultato scontato.

All'incertezza contestuale si aggiungeva l'incertezza del progetto, che avrebbe potuto non essere realizzato in quelle condizioni. Si pensi ad esempio ai rapporti con i più di 200 enti (di cui la metà pubblici) che hanno ospitato i tirocinanti.

Gli obiettivi di innovatività del progetto erano sfidanti (anche nelle condizioni pre-pandemiche), e si trattava di coniugare due aspetti che spesso sono divergenti e raramente sono stati osservati in parallelo: l'esperienza di cittadinanza attiva con

il servizio civile nazionale e la valorizzazione di questa esperienza anche in termini di occupabilità.

A tale riguardo si è cercato di “misurare” l’acquisizione, in termini di competenze, dell’occupabilità dei giovani. Il CTS si è adoperato per individuare l’agglomerato di competenze utili all’occupabilità e a definire gli strumenti di “valutazione” delle stesse.

In questo contesto abbiamo ulteriormente sperimentato l’utilità del servizio civile (con le doverose modifiche e potenziamenti) esplorato per l’employability dei partecipanti (secondo il modello di occupabilità di INAPP, che considera l’intreccio di caratteristiche personali e contestuali) e sono stati previsti specifici percorsi formativi per l’occupabilità (reti sociali e sostegno percepito: autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, adattabilità professionale, coping, percezione del mercato del lavoro etc.).

Il processo che ha portato a definire le variabili è stato ancora più importante della quantità di informazioni raccolte e della precisione “assoluta” dello strumento. L’utilizzo stesso delle informazioni (il “come”) ha portato un maggiore valore aggiunto, in coerenza con il messaggio che si voleva trasmettere ai giovani riguardo la costruzione delle competenze. Ciò nonostante, sono stati individuati e impiegati anche questionari e strumenti appositi e standardizzati e sia i volontari che i tutor sono stati formati a distanza con attività esperienziali/laboratoriali e informative (come nel caso della percezione del complesso mercato del lavoro).

Durante la crisi pandemica, la resilienza dei giovani è stata davvero impressionante. Nonostante le sfide, hanno continuato a lavorare e a imparare, dimostrando un forte senso di responsabilità e di appartenenza alla comunità. Sono convinto che questo spirito di resilienza e di impegno sarà per tutti i partecipanti al progetto un elemento fondamentale per affrontare le sfide future.

Innovatività e sperimentazione

Il primo elemento di avanguardia è stato rappresentato dai laboratori esperienziali interattivi. Svolti esclusivamente online non hanno probabilmente paragoni se si considera la formula a presidio pubblico, con così tanti partecipanti e nel periodo emergenziale. Sono stati infatti coinvolti circa 2500 giovani, un migliaio appena laureati (con titoli molto differenti), 300 circa non afferenti all’ambito universitario, e anche 750 tutor.

YoUniverCity ha combinato pratica sul campo e analisi sperimentale, distinguendosi come un modello applicabile in diversi ambiti e contesti futuri. Abbiamo affrontato i temi del servizio civile nazionale e della occupabilità accomunando tanti giovani, in una fascia di età ampia (18-28 anni).

Abbiamo inoltre lavorato su questi temi tramite l'individuazione e la discussione di tre dimensioni trasversali (autonomia, responsabilità, cittadinanza) ed è stata erogata formazione su questi aspetti, a prescindere dal contenuto professionale.

La formazione è stata progettata in modo da poter essere utilizzata anche in altre situazioni, come la ricerca di un lavoro o l'ingresso nel mondo dell'impresa.

L'eterogeneità della cabina di regia, infine, ha portato coesione e ha instillato fiducia (a tutti i livelli di progetto) mettendo a fattor comune le conoscenze e le capacità comuni, proprio perché provenienti da contesti diversi (pubblico, universitario, scientifico, aziendale, politico). Ciò ha influito positivamente anche sugli enti che hanno ospitato i tirocinanti.

Il bandolo della matassa

Alcuni ulteriori passaggi impegnativi hanno caratterizzato il lavoro di coordinamento del Comitato Tecnico Scientifico.

1. Innanzitutto, lavorare come CTS affinché le conoscenze diverse potessero diventare un valore e non un ostacolo - tenere "il bandolo della matassa" - è stato inizialmente difficoltoso, l'unico modo per ovviare è stato lavorare molto assieme e non solo su aspetti tecnici. Ciò che ha annodato fili di colore diverso composti da materiali non necessariamente omogenei, è stata la relazione interna tra i membri del Comitato. Ciò ha richiesto molto tempo, ma è stata una scelta strategica e ponderata che, a posteriori, è riuscita a tener ben conto anche dei limiti temporali.
2. Inoltre, proprio il vincolo del tempo è stato sfidante. Abbiamo dovuto tener conto del vincolo temporale, cercando di misurare l'occupabilità in relazione alle esperienze di servizio civile e ritrarre i progetti su numeri molto grandi, il tutto in un arco di tempo di un anno e mezzo. Sono quindi state operate delle scelte di razionalizzazione, le quali, a fronte di una letteratura scientifica sterminata su diversi temi-chiave contenuti nel progetto, avrebbero potuto portare a una mediazione non efficace tra aspetti teorici di praticabilità e di spendibilità. Tuttavia, proprio in tale ambito la coesione del CTS si è rivelata particolarmente preziosa, poiché ha portato a scelte ponderate secondo un consenso comune che non era scontato raggiungere.
3. Operativamente c'erano dubbi sulla effettiva realizzazione e prosecuzione dei progetti: quindi il CTS ha seguito attività sul campo, intervistando i volontari anche con attività a campione di ascolto degli stessi (oltre ai questionari); non con fine valutativo, ma di feedback: il che ha rappresentato un beneficio anche per i membri del comitato.

Il tutto ricordando ancora la criticità del COVID-19 e del lavoro a distanza. La cosa più impegnativa è stata proprio doversi attenere alle linee guida, considerare i continui cambiamenti dell'emergenza sanitaria e reagire ad essi, senza perdere la valenza pedagogica e “onorando” le ambiziose aspettative.

Ai posteri l'ardua sentenza

Il principale lascito del progetto YoUniverCity (oltre ai positivi risultati raggiunti) è probabilmente la potenziale replicabilità dell'idea di servizio civile nazionale nell'offrire anche maggiore consapevolezza per sostenere l'accesso al mondo del lavoro.

Infatti, molti ragazzi hanno avuto modo di lavorare su sé stessi e sulla propria autoconsapevolezza e ciò ha portato a una maggiore occupabilità verificabile. Gli “strumenti di misura” adottati e il bilancio di competenze, per come è stato operazionalizzato in maniera particolarmente interattiva all'interno del progetto YoUniverCity, offrono un valore aggiunto alle risorse metacognitive.

Questa attività pilota si potrebbe estendere ai tirocini curriculari universitari, introducendo alcune caratteristiche “di processo” messe in uso dal progetto, come ad esempio l'autovalutazione e l'implementazione di caratteristiche personali sull'occupabilità in quanto caratteristiche trasversali a tutte le categorie professionali. Auspicio per il futuro ancora più adesioni da parte delle università, per estendere le buone pratiche di YoUniverCity anche ai tirocini curriculari.

In definitiva il processo realizzativo è stata la vera lezione appresa. Il CTS ha condiviso, comunicato, scelto, riflettuto, progettato in maniera coesa e ambiziosa. Questi sono aspetti spesso dati per scontati, ma che sono stati decisivi. Comunicazione, relazione come nodo per l'efficacia dell'azione, coesione, sono tutte variabili di processo indispensabili: a volte meno enfatizzate negli enti pubblici dove si corre il rischio di un'attenzione maggiore agli aspetti di progettazione formale che non a quelli di presidio delle dinamiche reali dei comportamenti e delle relazioni nell'esercizio delle attività.

In particolare, il compito del presidente del Comitato Tecnico Scientifico è stato quello di svolgere “un ruolo di mediazione in un momento difficile”, un ruolo “sotto-tono” (modesto, non “gridato”, poco eclatante, ma proprio per questo essenziale a mio avviso), senza particolare enfasi, che ha probabilmente aiutato a rasserenare, accogliere, dare qualche sicurezza per poter contribuire con le proprie competenze senza limitarsi, sempre nel rispetto degli obiettivi e dei tempi.

Il progetto YoUniverCity rappresenta un esempio di come l'educazione e la formazione possano essere utilizzate per affrontare prove complesse e per promuovere lo sviluppo sostenibile.

Sono orgoglioso di aver presieduto il Comitato Tecnico Scientifico e di aver contribuito a questo importante progetto. Spero che possa servire da esempio per altre iniziative simili in futuro.

Riflessioni di Guido Spaccaferno

*Dimmi e io dimentico;
mostrami e io ricordo;
coinvolgimi e io imparo.*
Benjamin Franklin

Il laboratorio formativo YoUniverCity ha rappresentato un ambiente di apprendimento dove i partecipanti, mettendosi in gioco, hanno potuto aumentare la loro consapevolezza di quanto l'esperienza del tirocinio abbia contribuito all'acquisizione di competenze.

È risultato essere un “booster” dove testare abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva e per esplorare le dimensioni fino a quel momento poco stimolate nel proprio vissuto.

In questa ottica, la didattica ha mirato all'acquisizione e sviluppo di competenze di base e di competenze orientative generali, offrendo ai partecipanti un percorso centrato su tre elementi principali: autonomia, responsabilità e cittadinanza.

Per *autonomia* (vedi Tabella 5) si è intesa la capacità di prendere decisioni e agire in modo indipendente, distaccandosi, se e quando necessario, dai modelli presi a riferimento e riflettendo criticamente su di essi.

Per *responsabilità* si è intesa la capacità di prevedere e valutare le conseguenze delle proprie interpretazioni e azioni, e di rispondere di esse giustificandole attraverso argomentazioni plausibili. La responsabilità implica capacità di giudizio e di scelta, ma anche di assumersi impegni precisi e portarli a termine tirando fuori tenacia e perseveranza. Quindi, autonomia non significa fare le cose da soli, ma saper decidere quando è il momento di chiedere aiuto e come; responsabilità non significa fuggire dai rischi, ma assumere rischi controllati, frutto di scelte personali e consapevoli.

Per *cittadinanza* si è intesa invece la capacità di assumere quelle attitudini e adoperare azioni che ci vedono partecipi e consapevoli alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

Questi tre elementi sono stati ricondotti a tre macroaree: costruzione del sé, relazioni con gli altri e rapporto con la realtà, come descritto in sintesi nella seguente tabella:

Tab. 5 – Matrice didattica

ELEMENTI	AREE		
	Area cognitiva (area del sé, della personalità)	Relazionale (rapporto con gli altri)	Realizzativa (dimensione sociale - tradurre in azione idee e progetti)
Autonomia	Lateral e divergent thinking	Leadership	Design thinking
	Learning to learn	Capacità di “essere al servizio” del team di lavoro	Autoimprenditorialità
		Comunicazione efficace	
Responsabilità	Abilità di perseguire obiettivi	Adattabilità	Intelligenza emotiva
		Ruolo nel gioco di squadra	Decision making
			Autoefficacia
Cittadinanza	Consapevolezza dei propri diritti e i propri doveri (informarsi, esprimere le proprie idee, agire)	Riconoscimento di appartenenza ad un gruppo: (<i>collaborazione e solidarietà</i> - relazione paritaria e orizzontale - <i>libertà</i> altrui e propria)	Protagonismo sociale
	Educazione alla cittadinanza digitale consapevole		Partecipazione

L’incrocio tra autonomia, responsabilità, cittadinanza e le macroaree indicate ha facilitato l’osservazione di due elementi ovvero la “posizione” e la “condizione” di ogni partecipante.

È stato chiaro quanto le life skills ed il loro sviluppo siano in grado, da un lato di fornire al partecipante la giusta chiave di lettura riguardo la propria “posizione” nel contesto in cui è immerso, dall’altro, di stimolarlo a riflettere sulla propria “condizione”, autovalutando le competenze già acquisite e quelle suscettibili di un miglioramento.

Per questa ragione le attività realizzate all’interno del laboratorio hanno avuto un approccio multidimensionale, con l’intento di fornire al partecipante diversi canali di ingresso alla tematica, grazie ai quali poter esplorare le restanti componenti.

Dal punto di vista strutturale il laboratorio è stato costituito da due sessioni di 4 ore ciascuna, con attività di debriefing specifiche (per ogni attività) e complessive al termine di ogni sessione.

Dal punto di vista metodologico la struttura del laboratorio formativo si è basata su attività che coinvolgessero i partecipanti in maniera diretta come attori principali e non come semplici discenti “passivi”. Inoltre, ogni dinamica ha un

focus specifico, facente riferimento a particolari “elementi” ed “aree” stimolate nello svolgimento dell’attività.

Dinamiche come “i sei cappelli per pensare”, tecnica di pensiero parallelo, hanno promosso una valutazione razionale delle idee, generando un’atmosfera creativa e migliorando le capacità comunicative.

Esercizi come “l’arancia avvelenata” e “think out of the box” hanno rappresentato un invito a pensare al di fuori degli schemi lasciando per un attimo il pensiero logico/verticale e provando a prendere decisioni mettendo in pratica metodi alternativi e creativi.

Simulazioni come “il naufragio” e “la Terra sta per esplodere” hanno invece posto i partecipanti di fronte alla necessità di trovare soluzioni condivise confrontandosi con i pregiudizi.

Giochi di ruolo come “acqua in bocca” hanno offerto l’opportunità di riflettere circa la consapevolezza dei propri diritti e doveri, e l’importanza di promuovere un’educazione alla cittadinanza digitale consapevole, stimolando l’intelligenza emotiva.

L’apprendimento è stato stimolato quindi attraverso l’imparare facendo. L’utilizzo di questa metodologia ha permesso ad ogni partecipante di mostrare e rendere disponibili per il gruppo le proprie competenze, coinvolgendo ognuno ad una partecipazione attiva nel raggiungimento dell’obiettivo comune.

Questa dinamica ha tuttavia rappresentato uno dei modelli di partecipazione e sviluppo della cittadinanza attiva.

La formula utilizzata ha contribuito a definire innovativo il laboratorio esperienziale YoUniverCity, unendo la teoria alla pratica, e soprattutto alla condivisione partecipata, favorendo la sintesi delle idee e consentendo ai partecipanti di coinvolgersi vicendevolmente nella risoluzione di problematiche comuni.

Auspichiamo che l’implementazione dei laboratori YoUniverCity all’interno di percorsi formativi già esistenti, possa fornire ai giovani un nuovo modo di riconoscersi come individui e come cittadini attivi all’interno della propria comunità, potendo fornire inoltre il giusto contenitore dove condividere, allenare, sviluppare e agire le proprie competenze.

4.

PAROLE CHIAVE.

CONTRIBUTI PER UN GLOSSARIO

Premessa

Negli incontri realizzati nell'ambito del CTS, si è ritenuto opportuno e necessario che l'ampio ed eterogeneo gruppo degli interlocutori e stakeholder del progetto YoUniverCity condividesse in avvio alcuni elementi linguistici di base relativi al proprio campo di azione (un dizionario, una grammatica, una sintassi), riferiti ad alcuni dei temi-chiave affrontati nell'ambito del progetto.

Si pensava infatti che coloro che affrontano un compito così impegnativo, dovrebbero potere convenire preliminarmente sui termini-chiave del lavoro comune, pur nella consapevolezza che essi verranno realisticamente in parte modificati ed arricchiti in progress sulla base dell'esperienza comune, come avviene (nei gruppi di lavoro, nelle comunità professionali, nelle organizzazioni e nelle istituzioni) con il linguaggio corrente.

Il confronto avvenuto attraverso la “messa a tema” dell'oggetto-competenze anche in apposite sessioni del CTS a ciò dedicate (facendo di esse in sostanza dei momenti seminariali di approfondimento) ha reso evidente che anche in questo caso occorreva accettare la prospettiva di un “lavoro in progress”: nel quale quindi non tutto è definito e concordato preventivamente, ma vi è (e si potrebbe dire “anche perché vi è”) la piena e sincera disponibilità dei diversi attori a calarsi in una dimensione di ascolto e riconoscimento reciproco, di confronto leale, di costruzione condivisa in progress.

Il glossario che si propone in questo capitolo del volume non ha quindi alcun intento “normativo” (anche perché il CTS è costituito da soggetti che hanno maturato diverse esperienze e quindi nel tempo anche proprie accezioni, a volte anche molto “personali”, in relazione ai termini proposti), quanto piuttosto un intento riflessivo e di stimolo al confronto e alla discussione in progress nell'ambito del progetto.

Se, come auspichiamo, anche dopo la conclusione delle attività si riuscirà a trovare il tempo e lo spazio per continuare la riflessione collettiva (tra i componenti del CTS, ma anche con ciascuno dei diversi tipi di interlocutori e stakeholder), il risultato potrebbe essere di ancora maggiore interesse, sia dal punto tecnico-scientifico che dal punto di vista operativo.

4.1. Apprendimento permanente e sviluppo sociale, di Maura Striano

L'apprendimento permanente come strumento per lo sviluppo di competenze

Il 2023 è stato l'anno europeo delle competenze intese in senso ampio come vettori di crescita individuale e sociale.

Nella prospettiva delineata dalla UE, puntare sulle competenze significa valorizzare l'apprendimento permanente, riconosciuto come strumento essenziale per acquisire conoscenze e competenze che consentano agli individui di *confrontarsi in modo positivo con i cambiamenti del mercato del lavoro e di impegnarsi a pieno titolo come parte attiva della società, partecipando in prima persona alla sua crescita.*

Il raggiungimento di tale obiettivo richiede una stretta collaborazione interistituzionale, a livello europeo e nazionale e il coinvolgimento delle amministrazioni centrali, Regioni, parti sociali, servizi per l'occupazione pubblici e privati, Camere di Commercio, Unione Industriali, agenzie ed enti che offrono istruzione e formazione, i lavoratori e le imprese. Tali sinergie, tuttavia, non sono sempre di facile realizzazione ed è questo uno dei nodi nevralgici su cui hanno impattato ed impattano le strategie transnazionali e nazionali per la promozione dell'apprendimento permanente.

Per quanto riguarda il nostro paese, tali strategie si inquadrano all'interno del *"Piano strategico nazionale delle competenze della popolazione adulta,"* 2021-2023 predisposto in esito ad un processo di confronto interistituzionale ed interministeriale avviato dal Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente (TIAP) in cui sono presenti i Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Istruzione e del Merito, dell'Economia e delle Finanze, le Regioni e gli Enti locali, con il supporto tecnico-scientifico di rappresentanti di SLI (Sviluppo Lavoro Italia, ex-ANPAL (Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro), dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) e di Tecnostruttura, l'associazione delle Regioni per il Fondo sociale europeo. Il piano ha individuato una serie di sotto-obiettivi strategici, chiaramente identificabili e misurabili anche in termini quantitativi:

- a) favorire il rientro degli adulti nei percorsi di istruzione finalizzati ad innalzare le qualificazioni;
- b) favorire la partecipazione degli adulti a corsi finalizzati allo sviluppo e al potenziamento delle competenze di base con particolare riferimento a quelle linguistiche, digitali, finanziarie e "green";
- c) promuovere accordi territoriali tra Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), Centri Per l'Impiego (CPI) e Comuni per favorire il raccordo tra questi diversi attori e rendere possibili l'accoglienza, la presa in

carico e le eventuali azioni di orientamento a favore della popolazione adulta in attesa di una collocazione/ricollocazione lavorativa.

Nel Piano Strategico Nazionale l'apprendimento permanente – descritto nell'ambito della Legge 92 del 2012 come “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale” (legge 92 del 28 giugno 2012, articolo 4, comma 51) – viene declinato come un processo che parte dai bisogni e dalle caratteristiche individuali e si costruisce in rete, con una particolare attenzione alle risorse dei territori in cui le persone crescono, lavorano, vivono.

L'esito del processo di apprendimento viene ad essere codificato essenzialmente in termini di competenze (di base e/o professionalizzanti) che vengono acquisite e consolidate sulla scorta di una matrice di competenze “chiave” identificate dal Consiglio d'Europa nel maggio 2018 come le risorse di cui “tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva” (CE, 189/8, 2018) che sono: la competenza alfabetica funzionale, la competenza multilinguistica, la competenza matematica, scienze, tecnologie e ingegneria, la competenza digitale, la competenza personale, sociale, la capacità di imparare a imparare, la competenza di cittadinanza, la competenza imprenditoriale, la competenza che deriva dalla consapevolezza della propria matrice culturale e dalla capacità di espressione attraverso diversi dispositivi culturali.

Nel contesto della sopra citata Raccomandazione del Consiglio d'Europa le competenze sono definite come “una combinazione” di conoscenze, abilità e atteggiamenti, intendendo le conoscenze come insiemi consolidati di fatti e cifre, concetti, idee e teorie; le abilità come la capacità di implementare e di utilizzare le conoscenze in diversi contesti; gli atteggiamenti come la disposizione ad agire o reagire a idee, persone o situazioni in una determinata maniera.

Sia le competenze “chiave” sia gli aggregati di competenze che su di esse si sviluppano, si acquisiscono e si consolidano dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante apprendimenti che si atualizzano a livello formale, non formale e informale in una varietà di contesti.

La relazione tra abilità, apprendimenti, atteggiamenti e competenze si costruisce e si struttura sulla scorta di esperienze che consentono agli individui di apprendere sperimentandosi in situazioni in cui possono diventare sempre più consapevoli delle proprie potenzialità e risorse e, quindi, implementarle, atualizzandole e mettendole al servizio di azioni e progettualità iscritte all'interno di un tessuto sociale e territoriale, che ne possa riverberare il valore in termini di crescita individuale e collettiva.

Per questo motivo ogni opzione strategica nella direzione dell'apprendimento permanente deve sostenere processi funzionali all'integrazione di esperienze realizzate in diversi contesti ed ambiti, generative di competenze che consentano alla persona di proiettarsi nel mondo non solo attraverso una prospettiva professionale, ma anche attraverso uno spettro di prospettive attraverso le quali diventa possibile consolidare e scoprire la propria capacità di dare un contributo concreto in tale direzione.

Si tratta, pertanto, di creare reti di apprendimento permanente coinvolgendo una pluralità di attori rappresentativi di ambiti formali, non formali e informali, che possano ciascuno offrire un contributo in termini di progettualità, opportunità e risorse da mettere a disposizione dei processi di crescita di tutti e di ciascuno allo scopo di consentire alle persone di sperimentarsi come agenti di cambiamento e di impegnarsi in azioni di sviluppo sociale.

Sviluppo sociale e sviluppo di competenze di cittadinanza attiva

Lo sviluppo sociale è un processo che si determina come risultato di azioni, attività e pratiche individuali e collettive attraverso cui le società vengono ad assumere nuovi assetti organizzativi sia per effetto naturale di cambiamenti in corso, sia per esito di azioni ed iniziative intenzionali e pianificate da parte di organizzazioni ed istituzioni, che stimolano e velocizzano i processi di sviluppo attraverso specifici programmi e politiche (un esempio potrebbe essere proprio il Piano Strategico Nazionale che abbiamo precedentemente menzionato).

In entrambi in casi, lo sviluppo sociale è connotato da crescenti livelli di complessità (Jacobs, Asokan, 1999) e si determina attraverso diversi stadi (fisici, vitali e mentali) e sotto-processi che implicano una peculiare organizzazione di risorse e forze sociali (Cleveland, Jacobs, 1999).

Le forze trainanti ed i fattori determinanti i processi e i sottoprocessi di sviluppo sociale non sono fattori materiali ma sono, piuttosto, fattori umani come le abilità, le attitudini, le competenze, le conoscenze, i valori che vengono a combinarsi a livello individuale e collettivo, generando nuove forme di azione, di esperienza, di partecipazione.

Per questo motivo lo sviluppo sociale è strettamente connesso all'apprendimento permanente ed allo sviluppo dei sistemi e dei processi educativi, nella misura in cui solo attraverso una diffusa penetrazione dell'azione educativa all'interno dell'intero tessuto sociale diventa possibile accrescere apprendimento, consapevolezza, impegno.

Ne deriva la necessità di implementare le azioni educative coinvolgendo una pluralità di attori e mettendo in campo pratiche orientate ad innalzare i livelli di consapevolezza e di riflessività all'interno dell'intero corpus sociale allo scopo di promuovere percorsi di coscientizzazione, empowerment e partecipazione attiva di tutti e di ciascuno ai processi di crescita e di sviluppo.

Ciò implica l'acquisizione e lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, che devono essere coltivate attraverso esperienze formative e percorsi di apprendimento guidati, in cui si coniugano l'acquisizione di competenze e la loro implementazione nel contesto di azioni orientate allo sviluppo territoriale ed alla innovazione sociale.

Questa è la cifra culturale e pedagogica che connota il progetto YouUnivercity, realizzato da AMESCI in partenariato con l'associazione "Rinascita Sociale": si tratta di integrare i percorsi di studio universitari con esperienze di volontariato e di partecipazione (come il Servizio Civile Universale) che consentono da un lato di accrescere lo sviluppo di competenze di cittadinanza e di competenze trasversali, innalzando la qualità dei percorsi formativi, e dall'altro di creare una rete di apprendimento permanente, coinvolgendo in funzione formativa le organizzazioni del Terzo Settore che si pongono come agenti di un cambiamento di paradigma sociale, attraverso l'implementazione di progetti i cui destinatari sono coinvolti in tirocini laboratoriali.

La partecipazione attiva alle progettualità realizzate a beneficio dei territori da parte degli Enti del Terzo Settore – che diventano parte integrante della formazione accademica – consente di generare innovazione sociale rendendo i giovani consapevoli dei bisogni delle comunità locali e valorizzando le loro capacità e competenze, il che ha sia la funzione di promuovere il loro impegno civico sia quella di sviluppare il loro potenziale di occupabilità.

Impegno civico, occupabilità ed innovazione sociale

All'interno degli ambiti di progettualità proposti dal Terzo Settore, le competenze personali e professionali si declinano in funzione di azioni e di pratiche che implicano necessariamente, insieme, sia impegno civico inteso come impegno ad apportare un cambiamento positivo nella vita delle comunità attraverso una varietà di azioni, sia sviluppo di una combinazione di conoscenze, competenze, motivazioni e valori a supporto delle proprie azioni: il che contribuisce a rendere i giovani – generalmente disillusi e disincantati nei confronti degli assetti politico-istituzionali – agenti attivi di cambiamento e di innovazione sociale (Ehrlich, 2000).

L'impegno civico, inoltre, implica una forte connessione emotiva con gli ideali e le istituzioni che governano la vita pubblica (Levine, 2011) ed è strettamente collegato ad un esercizio attivo, consapevole ed informato di competenze di cittadinanza, in primo luogo nel contesto della propria comunità di appartenenza e secondariamente nel contesto del più ampio tessuto sociale (Schulz et al., 2016).

In questa prospettiva YoUniverCity ha come significativo risultato atteso un potenziale innalzamento delle capacità di agency e di partecipazione, che sono una risorsa personale importante anche in termini di potenziale di occupabilità,

non solo nei contesti del volontariato sociale e del Terzo Settore, ma anche nel contesto della vita pubblica e dell'impegno politico.

Il potenziale di occupabilità è una combinazione di risorse interne a ciascun individuo, che si intrecciano con variabili contestuali, curricolari e biografiche, attraverso cui le competenze acquisite vengono messe a fuoco e valorizzate in una prospettiva orientata alla loro spendibilità a livello occupazionale (Grimaldi, Bosca, Porcelli & Rossi, 2015).

Sviluppare il potenziale di occupabilità significa, quindi, da un lato diventare consapevoli delle proprie capacità e risorse, dall'altro esplorare le diverse possibilità occupazionali che consentano di valorizzarle al meglio.

YoUniverCity offre ai giovani che partecipano al progetto la possibilità di confrontarsi con nuove prospettive occupazionali nel campo del volontariato sociale, del no-profit e dell'ampia gamma delle progettualità che fanno riferimento al Terzo Settore, ma li stimola anche a lanciarsi in progettualità e in sfide che li portano a guardare oltre all'orizzonte ristretto da cui partono, mettendo a fuoco nuove opzioni e nuove prospettive e partecipando in modo attivo e propositivo a percorsi di innovazione sociale.

Secondo la Commissione Europea, l'innovazione sociale può essere definita come “lo sviluppo e l'implementazione di nuove idee (prodotti, servizi e modelli) per rispondere ai bisogni sociali e creare nuove forme di relazione e di collaborazione” (EC, 2013: 6); le innovazioni sociali non solo supportano la crescita della società ma innalzano la capacità individuale di agire e la orientano verso obiettivi concreti ed immediatamente riconoscibili.

Tali innovazioni sono il prodotto di una vasta gamma di attività individuali, organizzative e inter-organizzative che si articolano in un flusso processuale a partire dalla identificazione di bisogni sociali emergenti, ancora non adeguatamente riconosciuti e soddisfatti, cui segue la messa a punto e lo sviluppo di nuove soluzioni in risposta a tali bisogni, la valutazione dell'efficacia delle soluzioni individuate, l'ampliamento ed il consolidamento delle innovazioni realizzate.

Nella misura in cui l'innovazione sociale può essere portata avanti da attori pubblici, privati o del terzo settore così come da singoli individui e dalle comunità a cui si riferiscono, gli studenti universitari – anche coloro che non sono iscritti a corsi di laurea in Innovazione Sociale – possono e devono essere coinvolti in prima persona nelle azioni organizzate dai soggetti che a vario titolo si impegnano nel promuovere benessere sociale e cambiamenti a livello territoriale.

In questo modo essi diventano effettivi protagonisti del cambiamento che viene ad essere generato e giocano un ruolo attivo, responsabile e partecipativo così come auspicato dalla Strategia dell'Unione Europea per la Gioventù 2019-2027 che si focalizza su tre fondamentali settori d'intervento cui corrispondono tre azioni strategiche. “mobilitare”, “collegare”, “responsabilizzare” (EU, 2018).

In coerenza con il piano strategico dell'EU, YoUniverCity si configura come un peculiare percorso di “youth work” in cui gli studenti sono impegnati in azioni concrete e sono supportati da forme di animazione socio-educativa che impegna i giovani, ne rafforza lo sviluppo (in termini personali, sociali, di istruzione e formazione, professionali), ne innalza i livelli di benessere, ne promuove l'inclusione nel tessuto sociale, ne consolida l'acquisizione di competenze chiave spendibili sul mercato del lavoro.

Affinché ciò si possa realizzare, è necessario costruire alleanze interistituzionali tra più attori pubblici e privati che, insieme, disegnano ed implementano percorsi di crescita e di sviluppo a misura di territorio (di cui si identificano i bisogni) ma anche e soprattutto a misura dei giovani, che sono gli interlocutori privilegiati ed il destinatario ultimo di ogni intervento mirato alla loro crescita ed al loro empowerment in funzione di un impegno pieno e concreto nel tessuto sociale di appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Cleveland, H., Jacobs, G. (1999). *Human Choice: The Genetic Code for Social Development*, World Academy of Art and Science.
- Commissione Europea (2013). *Guide to Social Innovation*, https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/brochure/social_innovation/social_innovation_2013.pdf.
- Commissione Europea (2018). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, *Mobilizzare, collegare e responsabilizzare i giovani: una nuova strategia dell'UE per la gioventù*, https://youth.europa.eu/strategy_it.
- Commissione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Ehrlich, T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Grimaldi, A., Bosca, Porcelli & Rossi (2015). *Il questionario Isfol AVO Giovani*. Studio di validazione. <https://oa.INAPP.org/xmlui/handle/20.500.12916/2482>.
- Legge 28 giugno 2012, n. 92.
- Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n. 153 del 3 luglio 2012 – Suppl. Ordinario n. 136) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>.
- Levine, D.P. (2011). *Introduction. In: The Capacity for Civic Engagement*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230118157>.
- Piano strategico nazionale delle competenze della popolazione adulta, 2021-2023. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Piano-adulti-versione-def.pdf>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Assessment Framework. IEA.

4.2. Cittadinanza attiva, di *Federica De Luca*

*I cittadini esercitano concretamente i loro diritti,
riempiendoli della vita per la quale ritengono che
valga la pena di lottare.*
Giovanni Moro, 2019

Un ponte fra capitale sociale e capitale umano

Il concetto di “cittadinanza attiva”, pressoché inutilizzato nel nostro Paese fino agli anni Novanta, ha incontrato una certa fortuna sin dai primi anni di questo secolo ed è ormai utilizzato correntemente nel dibattito pubblico (e politico), oltre che in ambito accademico e istituzionale, come concetto-chiave del discorso sulla partecipazione dei cittadini alla vita sociale e civile. Parallelamente alla diffusione del concetto di “cittadinanza-attiva” in Italia in merito alle sue forme e al suo impatto, in Europa e negli Stati Uniti si sono diffusi una serie di studi sul tema dell’educazione alla “cittadinanza” in età scolare (EDC) quale strumento di contrasto alla disaffezione dei giovani alla partecipazione civica e politica e all’impegno per i beni comuni¹. In particolare, la rassegna della letteratura e dei documenti istituzionali in materia, sviluppata da Osler e Starkley (2006), individuava sei fattori di contesto in grado di spiegare, secondo gli autori, la notevole crescita di interesse per l’educazione alla cittadinanza dagli inizi del secolo: ingiustizie e disuguaglianze globali crescenti; globalizzazione e conseguenti movimenti migratori; disimpegno civico e politico in generale e delle giovani generazioni in particolare; la fine della guerra fredda; nuovi movimenti emergenti a carattere antidemocratico e razzista.

Già nel 2005, la rilevanza che andava assumendo il tema e, al contempo, il carattere intrinsecamente sfuggente del concetto di “cittadinanza attiva” avevano indotto il Consiglio d’Europa ad evidenziare la necessità di sviluppare indicatori in grado di monitorarne il processo di sviluppo nei Paesi membri. Sul versante dell’educazione alla cittadinanza, invece, l’attenzione al tema è culminata nel

¹ EDC: “Education for Democratic Citizenship”. A seguito della pubblicazione del Rapporto Crick (QCA, 1998), in Inghilterra, è stata introdotta l’educazione alla cittadinanza nelle scuole secondarie come materia statutaria dal 2002, mentre le scuole primarie sono state sottoposte a valutazione rispetto a come preparano gli studenti alla cittadinanza. L’implementazione della cittadinanza come materia del curriculum nazionale è avvenuta in Inghilterra durante un periodo di riforma costituzionale ed è stata l’innovazione più significativa del “curriculum 2000”. Iniziative parallele nell’EDC si stanno svolgendo altrove in Europa e a livello internazionale, sia nelle democrazie consolidate che negli Stati democratici di recente costituzione, come quelli dell’Europa Orientale e dell’America latina, perché si riconosce la fragilità della democrazia e vi è consapevolezza che molto può dipendere dall’impegno attivo dei cittadini, non solo nel voto, ma grazie allo sviluppo della partecipazione per la creazione di comunità più sostenibili e coese.

2006 nella “Raccomandazione sulle Competenze Chiave” (2006/962/CE) nell’ambito della quale sono state riconosciute, per la prima volta, quali competenze “chiave” per la nuova società della conoscenza anche le competenze “civiche e sociali”, insieme alle più note *Literacy, numeracy, e relational skills*.

In estrema sintesi, è possibile sostenere che il concetto di “cittadinanza attiva” è ormai entrato a pieno titolo nel dibattito sulle competenze (trasversali o chiave), da un lato, e nel dibattito sulla coesione e inclusione sociale in termini ecologici, dall’altro.

In questo quadro, i primi dati sviluppati dal CRELL sul livello di cittadinanza attiva dei Paesi europei nel 2009 mostravano una forte correlazione fra i livelli di produttività (GDP/PIL), l’occupazione (employment rate) e i livelli di Cittadinanza Attiva rilevati (ACCI level). In questa scia anche l’INAPP ha svolto in anni recenti un’indagine campionaria sui giovani che hanno svolto il Servizio Civile, rilevando i livelli di “cittadinanza attiva” e i livelli di “occupabilità” dei giovani intervistati: i risultati mostrano un’importante relazione fra le due dimensioni, così da far ritenere che, al pari dei livelli di occupabilità, al crescere dei livelli di cittadinanza attiva, aumenti la probabilità di trovare un’occupazione.

La definizione del costrutto

Nei documenti tecnici della Commissione Europea il concetto di “cittadinanza attiva” è utilizzato prevalentemente per richiamare i valori della partecipazione e dell’identità (europea). Nell’accezione più generale della Commissione, la locuzione viene impiegata per indicare “*quelle particolari forme di partecipazione civica e sociale che si ritiene debbano essere promosse al fine di garantire la piena realizzazione della democrazia partecipativa e rappresentativa, la riduzione del divario tra cittadini e istituzioni e il rafforzamento della coesione sociale*” (Hoskins e Mascherini, 2009).

Questa definizione, molto ampia e legata ad un approccio prevalentemente ecologico, non definisce il concetto di “cittadinanza attiva” in termini ontologici, ma le riconosce piuttosto il ruolo di “strumento” in grado di produrre effetti rilevanti, e le riconosce un potenziale di “impatto”, individuando come potenziale risultato (positivo) della “cittadinanza attiva” la piena realizzazione della democrazia partecipativa e rappresentativa, la riduzione delle disuguaglianze e la tenuta della coesione sociale. Si tratta di finalità certo particolarmente elevate, soggette ad una ampia serie di altri fattori economici, sociali e culturali, difficili da isolare qualora si volesse cogliere il peso della sola dimensione della “cittadinanza attiva”, a meno di intenderla come processo e/o fenomeno trasversale. Inoltre, questa definizione, individuando genericamente “particolari forme di partecipazione civica e sociale” come contesto di azione della “cittadinanza attiva”, rende molto complessa e pericolosamente arbitraria la scelta delle dimensioni di osservazione,

la stessa operazionalizzazione del concetto e gli eventuali indicatori di misurazione. In altri termini, la Commissione Europea, e più in generale l'Unione, guardano alla "cittadinanza attiva" come a un comportamento "positivo" in grado di generare coesione perché fondato sulla difesa e promozione dei beni comuni, ma non ne definiscono le forme (comportamento, questo, certamente prudente). Pur nella sua genericità, tuttavia, questa definizione ha il merito di individuare sia la dimensione dei "valori", sia la dimensione dei "comportamenti" riconducibili ad azioni tanto "individuali" quanto "collettive" del concetto.

Secondo un'accezione più soggettivistica, riconducibile a Giovanni Moro, è possibile intendere la "cittadinanza attiva" come *la capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, e di agire nelle politiche pubbliche con modalità e strategie differenziate, per tutelare i diritti e prendersi cura dei beni comuni, esercitando a tale fine poteri e responsabilità* (G. Moro, 2005, p. 38).

Questa definizione restringe il concetto ad una dimensione più individuale (e soggettiva), così, per quanto agita in "forma" collettiva e nel "ruolo" di cittadini, riconduce alla "cittadinanza attiva" gli elementi tipici del costrutto della competenza trasversale: tanto individuale, quanto impalpabile e necessariamente rilevabile "in azione" (P.G. Bresciani, 2002, 2012, 2022).

Da un lato, dunque, il costrutto di "cittadinanza attiva" interroga sulle forme della partecipazione e sugli effetti di coesione che essa produce se viene agita nei modi e nelle forme della democrazia, dall'altro, interroga sulle risorse relazionali, politiche e culturali che è necessario mettere in campo individualmente con "strategie differenziate" per tutelare diritti e prendersi cura dei beni comuni. Entrambe le definizioni prese in esame hanno il merito di cogliere la complessità del costrutto sia sul versante individuale sia sul versante collettivo, rimandando al tema delle risorse relazionali, alla capacità di gestirle in determinati contesti e indicando nella "partecipazione" (sia essa culturale, politica o sociale) il contesto d'azione della cittadinanza (attiva).

In estrema sintesi, guardando all'attivismo civico come "competenza", la cittadinanza attiva è da ritenere, al pari di altre, *un'azione strategica in un contesto dato, agita nei limiti e nelle forme delle regole democratiche*: una competenza, dunque, ma una competenza che intende produrre effetti collettivi di interesse comune oltre ad essere caratterizzata da una particolare cornice valoriale. Una competenza trasversale perché non fondata su conoscenze specifiche, e più legata alla dimensione individuale e relazionale, al contempo "atipica" perché finalizzata ad effetti di natura collettiva. Ciò non toglie che essere cittadini attivi possa avere effetti anche per sé stessi, in termini relazionali, di autoefficacia e di sviluppo di capitale sociale (individuale e collettivo), in altre parole un effetto di empowerment individuale.

Cittadinanza attiva e capitale sociale

Sul fronte della partecipazione civica e sociale, già i teorici del “capitale sociale”, a vario titolo, si sono ampiamente espressi in termini di utilità e rendimento. Bourdieu aveva definito il capitale sociale come la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento (Bourdieu, 1980). Putnam, poi, fece dell’analisi della riduzione del “senso civico” e della partecipazione dei cittadini alle “cose della comunità” nella società americana il centro della propria teoria sul capitale sociale (Putnam et al., 2004).

Sul fronte relazionale, Pizzorno definisce “portatrici di capitale sociale” solo le relazioni che comportano forme di solidarietà o reciprocità e in cui l’identità dei partecipanti sia riconosciuta. A tale proposito, lo stesso autore distingue tra “capitale sociale di solidarietà” che deriva dall’appartenenza ad un gruppo ed è sostenuto da legami di tipo *forte* e “capitale sociale di reciprocità” che si manifesta mediante legami di tipo *debole* (Pizzorno, 2001). L’elemento relazionale risulta dunque determinante anche per la rendita del “capitale sociale”. In questo contesto, la “cittadinanza attiva” potrebbe essere considerata un acceleratore di capitale sociale, capace di mobilitare il capitale sociale (individuale e collettivo), accrescerlo, farlo fruttare per sé e per gli altri, sostenendo processi di inclusione e di integrazione sociale, riducendo le disuguaglianze dovute a “difetti” di capitale sociale, riducendo l’anomia dell’individuo nella società e migliorando la coesione sociale (Putnam et al. 2004). La “cittadinanza attiva”, dunque, potrebbe corrispondere a quell’insieme di comportamenti in grado di mobilitare, aumentare, accelerare, la cosiddetta forza dei “legami deboli” che Granovetter individua come strumento principe della rendita del capitale sociale (Granovetter, 1985). È, quindi, ipotizzabile che all’investimento istituzionale o individuale sulla dimensione della cittadinanza attiva tendano a corrispondere l’intensificarsi della partecipazione ad attività collettive e l’aumento in quantità e qualità dei “legami deboli”; e che, a cascata, si ottenga un miglioramento della qualità del capitale sociale dell’individuo e la possibilità di sfruttarne l’energia. Un effetto bidirezionale, con effetti positivi per se stessi e per il contesto in cui si vive e agisce.

In questo quadro, il concetto di cittadinanza attiva potrebbe essere candidato a diventare un concetto-ponte fra quelli di “capitale sociale” e di “capitale umano”: non solo in una prospettiva accademico-scientifica ma anche in termini euristico-operativi; e il mondo della ricerca dovrebbe attrezzarsi per coglierne il potenziale.

Infatti, se, come è noto, i sistemi delle relazioni nelle quali siamo *irretiti* (sia in termini personali-esistenziali, sia in termini socio-istituzionali) rappresentano una variabile determinante del successo delle nostre azioni in termini situazionali, allora le competenze necessarie alla mobilitazione del nostro capitale so-

ziale risultano determinanti anche per l'autoefficacia del nostro agire, sia esso di carattere professionale e/o civico e sociale.

In altre parole, occorre chiedersi se l'attivismo civico fondato sulla mobilitazione del capitale sociale (individuale e collettivo) di un soggetto sia in grado di alimentare lo sviluppo di competenze ri-utilizzabili in contesti differenti in modo efficace. In questo caso, la "cittadinanza attiva", soprattutto fra i giovani, partendo dalla mobilitazione e/o dallo sviluppo del proprio capitale sociale, potrebbe rappresentare un volano di sviluppo del proprio capitale personale, impattando su risorse relazionali, emotive e cognitive e, al contempo, sullo sviluppo di sistemi di relazioni utili.

La questione della misurazione

Come anticipato, sin dal 2005, il crescente interesse per le questioni legate alla partecipazione civica da un lato, e dall'altro la necessità e l'urgenza della costruzione di un'identità europea, avevano indotto il Consiglio d'Europa ad esprimere la necessità di sviluppare indicatori in grado di monitorare il processo di sviluppo della "cittadinanza-attiva" negli Stati membri, superando le questioni definitorie legate ad alcuni aspetti di indeterminatezza del concetto. Così, prima con un modulo *ad hoc* nell'ambito dell'European Social Survey, poi grazie all'European Commission Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), sono stati avviati diversi progetti di ricerca europei per stimolare la individuazione di indicatori in merito. Il gruppo di ricerca del CRELL, sostenuto da una ampia rete europea di ricercatori provenienti da molteplici settori disciplinari (esperti di formazione, di scienze politiche, sociologi) definisce la "cittadinanza attiva" come quel *mix di valori, atteggiamenti e comportamenti legati alla mobilitazione di risorse individuali e collettive in grado di agire la libertà di opinione e di manifestazione del dissenso, la partecipazione alla vita politica e sociale della comunità, la difesa dei diritti e dei doveri dei cittadini, i valori democratici di rappresentanza, la tutela dei beni comuni*².

Uno dei più importanti risultati conseguiti nell'ambito di quella esperienza è stato lo sviluppo di un quadro teorico di riferimento che ha portato ad una definizione condivisa utile alla realizzazione dell'Indice ACCI "*Active Citizenship Composite Indicator*": un indice composito e multidimensionale di "cittadinanza attiva" a carattere ecologico, in grado di misurare il livello di "cittadinanza attiva" dei singoli Stati membri.

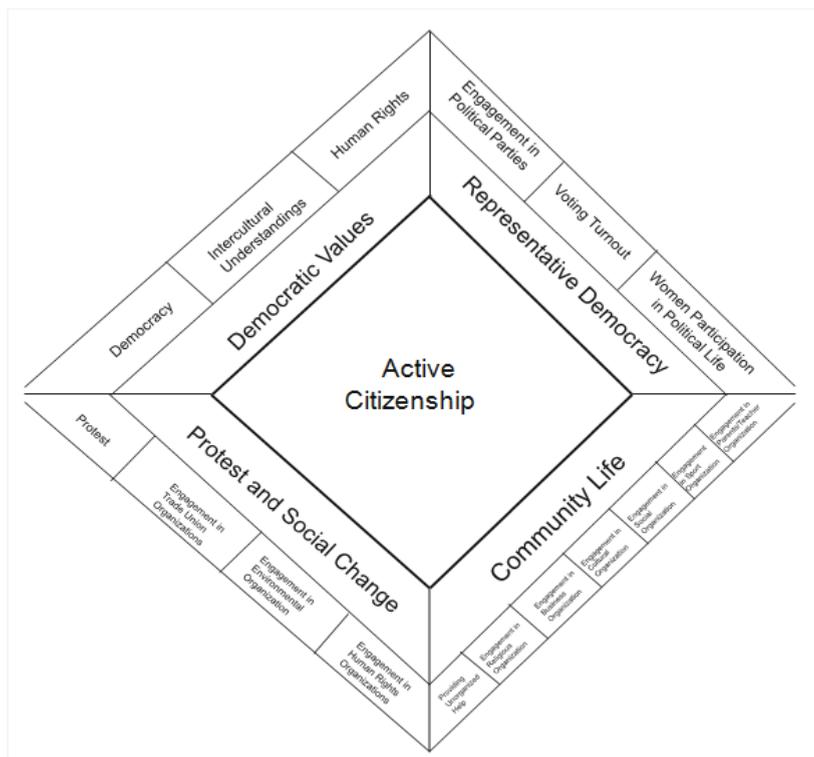
L'indice *Active Citizenship Composite Indicator* (d'ora in poi ACCI) è basato su una complessa combinazione di 61 indicatori, la maggior parte dei quali ri-

² Il processo di passaggio dall'indice ecologico all'indice individuale sarà presentato più oltre nel paragrafo.

cavati dalla *European Social Survey* (ESS) del 2002, edizione nella quale uno specifico modulo del questionario venne dedicato al tema della cittadinanza attiva. Il set di indicatori elementari è organizzato tramite la scomposizione del concetto di cittadinanza attiva in quattro dimensioni costitutive (cfr. la seguente Fig. 23), ciascuna delle quali, a sua volta, è strutturata in sottodimensioni a cui si ricollegano, infine, gli indicatori utilizzati. Le quattro dimensioni individuate sono riferibili sia alla dimensione dei “comportamenti”, sia alla dimensione “valoriale”.

- “*Protest and Social Change*” è il primo dominio dedicato ai comportamenti, e rileva la dimensione della partecipazione “politica” in senso ampio, dalla partecipazione a manifestazioni ed azioni di protesta (organizzate e non) all’adesione ad organizzazioni politiche, sindacali, studentesche, di tutela dell’ambiente e dei diritti umani. Questa dimensione è assunta nell’ottica positiva e costruttiva della partecipazione alla vita pubblica per la tutela dei beni comuni, siano essi valori, diritti o beni materiali. Facendo da contraltare alla quarta sottodimensione, questi indicatori tentano di misurare il grado di coinvolgimento “non convenzionale” nella vita pubblica della società.
- Il secondo dominio legato ai “comportamenti” è il dominio della “*Community Life*”, in questo caso vengono rilevate le attività riferibili all’associazionismo religioso, sportivo, culturale e sociale, graduando l’impegno secondo vari livelli di “engagement”, dall’impegno personale al semplice pagamento di una quota associativa.
- “*Democratic values*” è il dominio evidentemente dedicato ai valori. A differenza delle altre, questa sottodimensione non valuta i comportamenti ma il grado di adesione a quelli che possono essere considerati i valori fondanti delle società liberali. La sezione del questionario orientata ad indagare questa dimensione prevede circa 15 domande, prevalentemente scale Likert, che puntano a rilevare opinioni e atteggiamenti su temi ritenuti di attualità e direttamente collegati alle dimensioni valoriali dell’uguaglianza, della solidarietà, dell’accoglienza, della rappresentanza, del rispetto delle diversità.
- Infine, l’indice ACCI contempla, nell’elaborazione del grado di cittadinanza attiva dei singoli Paesi, una serie di indicatori provenienti dalle statistiche ufficiali relativi al grado di salute della “Representative Democracy”. Questa dimensione rileva il tasso di partecipazione alla vita politica, alle competizioni elettorali e la partecipazione femminile alla vita politica e istituzionale tramite le statistiche ufficiali Eurostat.

Fig. 23 – Framework ACCI – Active Citizenship Composite Indicator



Fonte: Measuring active citizenship through the development of a composite indicator (B.L. Hoskins, M. Mascherini), 2009

Dal punto di vista tecnico, l’ACCI altro non è che la somma semplice dei quattro sottoindici che misurano ciascuna delle sue dimensioni³. Il dato rilevato in forma individuale dal questionario di ESS viene trattato in forma aggregata per i singoli Paesi, ottenendo così gli indicatori ecologici elementari dalla cui complessa combinazione si ottiene l’indice finale di cittadinanza attiva. Nel calcolo dell’indice finale, tutte le dimensioni hanno lo stesso peso, e dunque, ad ognuno di essi è attribuita la medesima importanza. Tramite *l’analisi delle componenti principali (ACP)*, condotta sia complessivamente su tutto il set di indicatori elementari individuati, sia separatamente per ciascuna dimensione, viene confermata l’adeguatezza del quadro teorico adottato, che si concretizza nella definizione operativa descritta per la scomposizione del concetto di “cittadi-

³ Per maggiori dettagli, cfr. M. Mascherini et al. (2009, pp. 471-476).

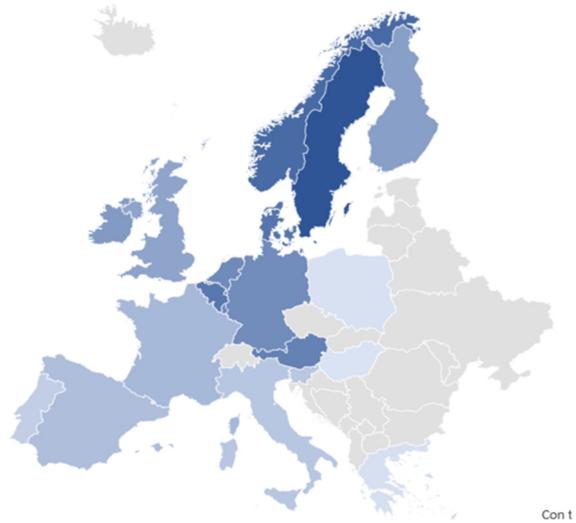
nanza attiva” in indicatori empiricamente rilevabili, passando attraverso le varie dimensioni e sottodimensioni elencate.

Relativamente ai risultati del CRELL, in questo contesto può risultare utile segnalare che i valori di *cittadinanza attiva per Paese* indicavano una distribuzione in classi molto simile alla distribuzione in classi per tasso di occupazione: si rilevava, infatti, un nord-est europeo attestato su valori molto alti di ACCI, seguito da Germania, Irlanda, Finlandia e Inghilterra che si attestavano su valori medio-alti, la Francia si attestava su valori medi, infine, i cosiddetti PIGS (Portogallo-Italia-Spagna e Grecia) registravano i valori più bassi di ACCI insieme alla Polonia e all’Ungheria (Fig. 24).

Quanto alle correlazioni fra ACCI e altri indici ecologici, il test di correlazione con il *PIL pro-capite* ha dato risultati importanti, soprattutto relativamente alla dimensione “Protest and Social Change” (0.83); in generale la correlazione fra il PIL pro-capite 2002 e l’ACCI era di 0.79, quindi molto alta (Tab. 5). Chiaramente non è possibile individuare la direzione della correlazione, ma è certamente interessante osservare come le dinamiche economiche dei Paesi europei siano fortemente correlate al relativo livello di “cittadinanza attiva” e, quindi, alla partecipazione dei cittadini alla “cosa pubblica”. Tale correlazione meriterebbe di essere approfondita, ed ha rappresentato l’*insight* di partenza della sperimentazione INAPP rispetto alla potenziale correlazione fra “cittadinanza attiva”, occupabilità e occupazione dei giovani coinvolti in progetti di Servizio Civile in Italia. Infatti, nell’ambito dell’Indagine INAPP relativa alla valutazione dell’impatto del Servizio Civile in termini di occupabilità, si è deciso di sperimentare l’impiego dell’indice ACCI, accogliendo l’invito europeo ad avviare sperimentazioni di nuovi strumenti di misurazione di “cittadinanza attiva” e aderendo alla definizione del concetto di cittadinanza attiva a cui si ispira il CRELL che la descrive, come abbiamo visto, quale “*mix di valori, atteggiamenti e comportamenti legati alla mobilitazione di risorse individuali e collettive in grado di agire la libertà di opinione e di manifestazione del dissenso, la partecipazione alla vita politica e sociale della comunità, la difesa dei diritti e dei doveri dei cittadini, i valori democratici di rappresentanza, la tutela dei beni comuni*” (De Luca et al., 2019).

Fig. 24 – Valori di ACCI in Europe

Rank	Country	Acci Median
1	Sweden	1,017
2	Norway	0,731
3	Denmark	0,6
4	Belgium	0,565
5	Austria	0,436
6	Luxembourg	0,324
7	Netherlands	0,312
8	Germany	0,295
9	Ireland	0,121
10	Finland	0,056
11	United Kingdom	-0,018
12	France	-0,286
13	Spain	-0,352
14	Italy	-0,47
15	Slovenia	-0,474
16	Portugal	-0,565
17	Greece	-0,789
18	Poland	-0,806
19	Hungary	-0,833



Fonte: Measuring Active Citizenship through a composite indicator, M. Mascherini, European Commission – Joint Research Centre, Firenze 16/11/2009

Tab. 6 – Correlazione fra ACCI e PIL per capite

	Active Citizenship	Civil Society domain "Protest and Social Change"	Community domain	Values domain	Political Life domain
GDP per capite (PPT US\$ 2002)	0.79	0.83	0.75	0.30	0.65

The correlation with GDP per capita (measured in PPP US Dollars) is also high (0.79) and even higher when considering the connection to the dimension of Civil Society (0.83); it is still high for Community Life participation (0.75). However, the correlation is quite low when compared to the dimension of Values (0.30).

Fonte: Measuring Active Citizenship through a composite indicator, Massimiliano Mascherini, European Commission – Joint Research Centre, Firenze 16/11/2009

Partendo dall'assunto che la competenza-chiave "active citizenship"⁴ rappresenti un asse formativo fondante dei progetti di Servizio Civile, e dall'evidenza che i giovani impegnati nel Servizio Civile non sono da ritenere statisticamente rappresentativi della popolazione generale fra i 18 e i 28 anni del nostro Paese, nell'indagine INAPP ci si è chiesto se sia possibile ipotizzare che investire (formalmente o informalmente) sulla dimensione "cittadinanza attiva" dei giovani possa servire ad implementarne anche i livelli di occupabilità. In altre parole, è possibile che una maggiore occupabilità sia il risultato anche di una cittadinanza consapevole, più o meno agita? *C'è una relazione fra la dimensione dell'occupabilità e la dimensione della "cittadinanza attiva"*? Il progetto ha inteso interrogarsi sui fattori e le dinamiche interne al paradigma dominante dell'occupabilità, che ha visto fino ad oggi nella *formazione* il driver prevalente su cui intervenire per innalzare i livelli di occupabilità della forza-lavoro, ipotizzando che quest'ultimo vada arricchito di una dimensione fino ad oggi trascurata, quale è la "cittadinanza attiva". Come era avvenuto per gli apprendimenti in contesti informali, ignorati fino a qualche anno fa, è possibile che la dimensione della "cittadinanza attiva" possa rappresentare una "variabile" da considerare nel processo di *employability* (e di inclusione sociale più in generale) e che quindi vada riconosciuta come competenza-chiave anche per l'occupabilità dei giovani?

Per rispondere a tale interrogativo sono stati sviluppati due indici *ad hoc*: uno dedicato "all'occupabilità" e uno relativo alla "cittadinanza attiva".

- Il primo (Oki-INAPP) sintetizza le dimensioni relative alla formazione, alle esperienze svolte sul mercato del lavoro, al livello di attivazione sul mercato del lavoro e alle risorse per la mobilità (De Luca e Ferri, 2019; 2021; 2022);
- il secondo (Acci-INAPP) indaga sia la dimensione valoriale sia la dimensione dei comportamenti, e rappresenta l'adattamento individuale dell'indice Acci del CRELL. Per poter effettuare la sperimentazione dell'Acci nell'ambito dell'Inda-

⁴ *Le competenze chiave del cittadino*, Isfol 2014.

gine INAPP è stato necessario realizzare un importante processo di revisione metodologica, al fine di ottenere un indice “individuale” che potesse consentire la misurazione della cittadinanza attiva riferibile individualmente ai giovani operatori volontari⁵.

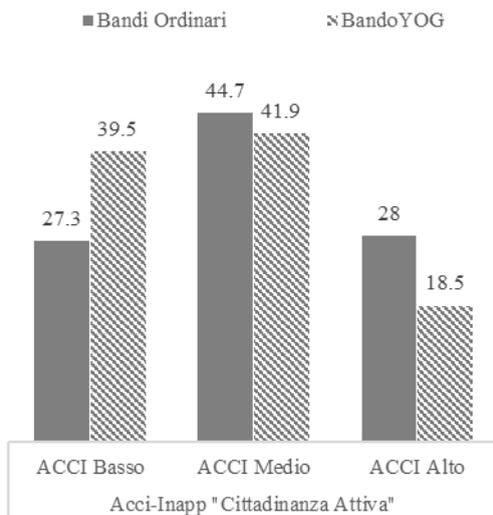
Lo strumento di rilevazione elaborato nell’ambito dell’indagine INAPP ha previsto la rilevazione di tutte le variabili previste dal CRELL, mantenendo l’approccio osservativo per dimensioni, integrando la rilevazione con una serie di indicatori aggiuntivi ritenuti utili all’aggiornamento dell’indice, a distanza di dieci anni da quella sperimentazione (come, per esempio, l’uso del web a fini partecipativi o di dissenso). Due, quindi, sono state le dimensioni prevalenti operazionalizzate da Acci-INAPP: quella dei *valori* (intesi come valori democratici e di solidarietà), e quella dei *comportamenti* (più complessa, ma riconducibile alla partecipazione politica e sociale in termini di manifestazione del dissenso, partecipazione al voto, ad attività di volontariato, ad organizzazioni civili, sportive e/o religiose, di difesa dei diritti umani ecc.).

Rispetto ai risultati, le evidenze prevalenti vedono l’indice individuale ACCI-INAPP distribuito in modo abbastanza omogeneo sul totale dei giovani intervistati, anche se mostra una certa sensibilità al profilo: infatti, i giovani volontari ex-Neet registrano valori medi di ACCI più bassi rispetto al “profilo ordinario”, in tutte le dimensioni. Così, osservando la distribuzione di ACCI per classi, è possibile notare come il 40% degli ex-Neet si collochi nella classe “bassa” dell’indice, contro il 27% dei volontari “ordinari” nella stessa classe. Non stupisce, poi, che “ACCI” cresca al crescere del titolo di studio in tutti i profili (ovviamente l’indice ACCI non considera in nessun caso indicatori relativi alla formazione, né direttamente, né indirettamente). Non risultano, invece, differenze statisticamente significative per età, mentre sono significative le differenze per genere: le donne sembrano essere più “cittadine attive” degli uomini. Interessante, poi, che i valori medi di ACCI-INAPP crescano al crescere della classe di background familiare e nelle aree del Centro-Nord del Paese in modo lineare (Figg. 25 e 26). In altre parole, vista la correlazione con il background familiare e con l’Area Geografica, i valori di “cittadinanza attiva” dipendono molto dal contesto familiare e sociale in cui si vive. Il peso del “fattore contesto” potrebbe essere importante (in positivo) rispetto al tema dell’apprendimento della “cittadinanza attiva”: se esistono contesti nei quali è più probabile svi-

⁵ Nell’ambito di questo processo di revisione dell’indice ACCI, l’obiettivo è stato anche quello di superare le due prevalenti difficoltà emerse nell’indagine del CRELL: la scarsità di fonti e dati internazionali confrontabili sulle pratiche di cittadinanza in grado di coprire l’ampiezza o la profondità del concetto di cittadinanza attiva; l’enfasi delle indagini internazionali sulla partecipazione *organizzata* che non contempla *forme alternative di partecipazione*, lasciandole scoperte per mancanza di dati comparabili a livello internazionale (si pensi alle nuove forme di impegno e di partecipazione legate all’uso dei social network per fini politici e sociali, oppure alle varie forme di “servizio civile” in Europa).

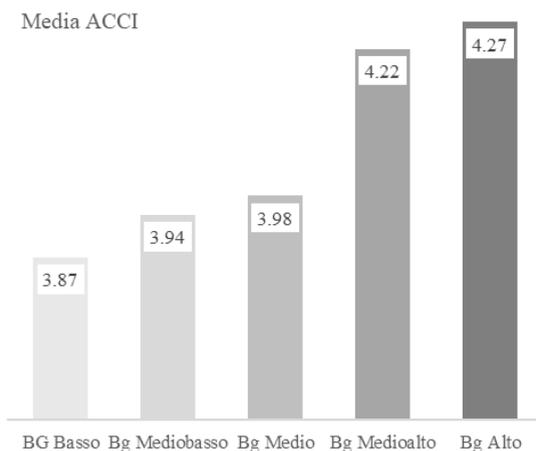
luppare cittadinanza attiva, è più probabile che si tratti di una “competenza” apprendibile in situazione, e che ci si possa investire anche in modo strutturato.

Fig. 25 – Distribuzione ACCI in classi per rilevazione e differenze per classi (v%)



Fonte: F. De Luca (2022). *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, il Mulino

Fig. 26 – Distribuzione Valori ACCI (scala 0-10) per background familiare in classi



Fonte: F. De Luca (2022). *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, il Mulino

La dimensione “problematica” di ACCI per i giovani presi in esame sembra essere la dimensione dei *comportamenti* che mostra valori nettamente più bassi rispetto alla dimensione degli *atteggiamenti* e dei *valori*, così la partecipazione cosiddetta “organizzata” risulta quasi residuale “fuori e dopo” il Servizio Civile. È plausibile, quindi, che il Servizio Civile rappresenti esso stesso la scelta di “cittadinanza attiva” che i giovani intervistati hanno compiuto, e che (dopo questa esperienza) il tempo e lo spazio per l’impegno civico si riduca a fronte di una maggiore attivazione sul mercato del lavoro. In ogni caso, la dimensione della *cittadinanza attiva* sembra rappresentare una “marcia in più” rispetto all’inserimento nel mercato del lavoro. Se appare certo, infatti, che l’esperienza di Servizio Civile incide sui livelli di occupabilità, e che l’occupabilità è direttamente correlata alla probabilità di trovare un’occupazione (De Luca e Ferri, 2019), risulta opportuno ed utile segnalare quanto anche “cittadinanza attiva” e “occupabilità” siano legate fra loro. Infatti, la correlazione fra i due indici risulta positiva e di una certa significatività statistica: così, all’aumentare dei livelli di occupabilità tendono ad aumentare i livelli di cittadinanza attiva dei giovani, e/o viceversa. Tali dati confermano come le due dimensioni (cittadinanza attiva e occupabilità) tendano a convivere nei modelli di atteggiamento e comportamento delle popolazioni oggetto di studio e ad essere, probabilmente, legate fra loro nella maturazione e nell’emancipazione dei giovani intervistati (cfr. Tab. 7). I dati mostrano, quindi, che un giovane cittadino attivo (in termini civili e sociali) è anche più attivo sul mercato del lavoro e che i giovani cittadini attivi faticano meno di altri ad essere attivi anche sul mercato del lavoro, avendo già maturato strumenti e risorse relazionali e di networking necessari.

Tab. 7 – Correlazioni (Pearson) tra Indice Oki-INAPP e Acci-INAPP e rispettive dimensioni

Indice di Cittadinanza Attiva	Indice di Occupabilità				Oki
	<i>Formazione</i>	<i>Esperienze sul MdL</i>	<i>Attivazione sul MdL</i>	<i>Mobilità</i>	
<i>Protest and Social Change</i>	,174**	,110**	,121**	,117**	,207**
<i>Community Life</i>	,094**	...	,044**	,042*	,079**
<i>Democratic Values</i>	,165**	,053**	,099**	,208**	,196**
Indice ACCI	,215**	,093**	,133**	,186**	,242**

(**) La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code); (*) La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Fonte: F. De Luca (2022). *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, il Mulino

Infine, i primi risultati della sperimentazione INAPP restituiscono l'evidenza di una correlazione di grande rilievo anche fra "cittadinanza attiva" e "occupazione": così, la probabilità di trovare lavoro, a "parità di occupabilità", aumenta del 16% fra i giovani che abbiano mostrato livelli di "cittadinanza attiva" più alti. L'occupazione, quindi, cresce maggiormente fra i giovani che, a parità di occupabilità, abbiano registrato livelli di cittadinanza attiva più alti.

In quest'ottica la cittadinanza attiva sembrerebbe rappresentare un fattore di competitività rispetto alle classiche dimensioni dell'occupabilità e un driver determinante anche per l'inserimento lavorativo (cfr. Tab. 8). In estrema sintesi, secondo i dati INAPP, la dimensione della cittadinanza attiva risulta preziosa anche per l'individuo.

Tab. 8 – Percentuale di Occupati per livelli di Occupabilità e Cittadinanza attiva

Indice di Acci	Indice Oki					Totale
	Molto Basso	Basso	Medio	Alto	Molto Alto	
Molto Basso	42,1	51,7	59,1	59,3	63,0	55,4
Basso	40,4	51,5	57,4	67,3	68,3	58,1
Medio	38,1	47,8	56,8	57,9	69,1	56,5
Alto	48,6	28,7	51,8	63,8	62,9	55,0
Molto Alto	48,7	54,1	59,6	65,8	73,7	63,7
Totale	41,2	48,1	57,0	61,4	68,1	57,2

Nota: i valori si riferiscono a tutte e tre le popolazioni prese in esame

Fonte: F. De Luca (2022). *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, il Mulino

Entrambe le sperimentazioni prese in esame confermano la rilevanza della dimensione della "cittadinanza attiva" sia sul fronte dei processi economici e sociali più macro, sia sul piano più micro: da cui l'urgenza di sviluppare strumenti di osservazione in grado di coglierne il potenziale e implementare politiche pubbliche in grado di stimolarne l'energia positiva. Nel complesso, entrambi gli studi mostrano il forte legame di questa dimensione con il fattore "contesto": probabilmente i modelli di welfare, i livelli di fiducia nelle istituzioni, le tradizioni di attivismo legate a determinati territori incidono molto sul "senso di comunità" necessari alle varie forme di attivismo civico. Il fattore "contesto" si conferma determinante anche a livello soggettivo, vista la forte relazione che emerge con il background familiare e il ruolo determinante che esso sembra assumere per favorire lo sviluppo di senso civico e sociale nelle giovani generazioni. In termini di "risul-

tati” della cittadinanza attiva, emerge come, sul piano macro, il livello di “cittadinanza attiva” di un determinato paese sia fortemente correlato al PIL pro-capite e, sul piano micro, sia fortemente correlato alla probabilità di essere occupati. Tutti risultati che confermano la necessità sociale ed economica di un forte investimento anche sul fronte educativo per lo sviluppo delle “competenze di cittadinanza”. Altro discorso è quello che riguarda le forme e i contenuti dei processi di apprendimento da sviluppare.

Educare alle competenze di cittadinanza

In Europa si introduce ufficialmente il Quadro di riferimento Europeo relativo alle competenze *chiave* per l’apprendimento permanente con la “Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 2006/962/CE” del 18 dicembre 2006⁶. Con quella Raccomandazione, si esortavano i governi dell’UE a rendere l’insegnamento e l’apprendimento delle “competenze chiave” parte integrante delle strategie di apprendimento permanente implementate nei singoli Stati Membri. La Raccomandazione 2006 individuava otto “competenze chiave” essenziali per ciascun individuo nella società della conoscenza, elencazione rivista e aggiornata con la Raccomandazione “per le competenze chiave” del 2018⁷.

Il primo merito della Raccomandazione 2006 è quello di fornire un quadro definitorio completo delle otto competenze chiave su cui investire, a partire dalla definizione generale di “competenza chiave” che le descrive come “*una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione*”. Richiamando, quindi, in modo esplicito il concetto di “cittadinanza attiva” come finalità a cui puntare in Europa, al pari dell’occupazione e dell’inclusione sociale. Non a caso, fra le “competenze chiave” individuate dalla Raccomandazione del 2006, insieme alle competenze legate alle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC)⁸ compaiono per la prima volta le “competenze sociali e civiche” (competenze chiave n. 6) definite come quell’insieme di competenze personali, interpersonali e interculturali che riguardano “*tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita*

⁶ Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, p. 10.

⁷ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. [EUR-Lex - 32018H0604\(01\) - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](#).

⁸ (1) comunicazione in madrelingua; (2) comunicazione nelle lingue straniere; (3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; (4) competenza digitale; (5) imparare a imparare; (6) competenze civiche e sociali; (7) spirito d’iniziativa e imprenditorialità; (8) consapevolezza ed espressione culturale.

in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica".

“Partecipazione attiva” e “impegno” diventano quindi obiettivi formativi di tutti i sistemi di apprendimento dei Paesi membri già nel 2006. Assunta la definizione generale di “competenza chiave” (o key competence), per ogni competenza chiave vengono in quella sede individuate le “conoscenze, abilità e attitudini” che le formano e informano. In particolare, le competenze “sociali” vengono distinte dalle competenze “civiche” rispetto alla “natura” della “competenza”. La prima più personale; e la seconda più legata alla dimensione della cittadinanza.

La “competenza sociale”, infatti, viene definita come “collegata al benessere personale e sociale” dell’individuo e richiede la “consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per sé stessi, per la propria famiglia e per l’ambiente sociale immediato di appartenenza”, oltre alla “conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire”. La base comune di questa competenza richiama prevalentemente “la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare, nonché la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri”. Secondo la Commissione, quindi, le persone “dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale”. Quindi, la competenza “sociale” o, meglio, “le competenze sociali” afferiscono prevalentemente alla sfera delle relazioni interpersonali ma sono ispirate a “codici di comportamento e maniere” necessariamente da conoscere (per esempio, sul “posto di lavoro”). Per lo sviluppo di queste competenze, la Raccomandazione in oggetto ritiene sia importante conoscere “i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi [...]” ed è essenziale “comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l’identità culturale nazionale interagisce con l’identità europea”.

Si tratta di un costrutto complesso, costituito da un lato da un mix di attitudini, competenze emotive e relazionali, e dall’altro basato sui “valori” tipici delle democrazie europee, molto ancorate alla dimensione valoriale della Costituzione Europea. Infatti, la Raccomandazione, a proposito delle competenze sociali, dichiara apertamente che “le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socio-economico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi”.

L’ancoraggio ai valori democratici è ancora più esplicito nell’ambito del portato descrittivo della “competenza civica”. Infatti, secondo la Raccomandazione 2006, la

“competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale”. Si invitano esplicitamente i Paesi membri a inserire valori e contenuti precisi nei propri sistemi di apprendimento.

Questo tipo di competenza, che nella Raccomandazione 2018 sarà differenziata rispetto alle “competenze sociali” e sarà ridefinita come “competenze per la cittadinanza” in termini di “abilità” come *“la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica, nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata”*. Ciò comporta una riflessione critica e creativa, e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

La Raccomandazione aggiunge un quadro valoriale e di atteggiamenti preciso anche a questa competenza, suggerendo che esse “pongono le basi per un atteggiamento positivo il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell’uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all’UE e all’Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli”.

Di tale competenza si descrivono le forme di azione “indicative”, e i comportamenti ritenuti utili: si afferma che “vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri”.

La “competenza civica” è quindi, in linea con ACCI, un mix di valori e comportamenti che dota le persone degli strumenti “per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politiche e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”: risulta quindi difficile distinguere dalla “cittadinanza attiva”.

Come accennato in precedenza, quindi, la Raccomandazione del 2018 rivede e aggiorna l’elenco delle competenze-chiave, prevalentemente riorganizzandole e ponendo enfasi sul valore della complessità e dello sviluppo sostenibile, operando, rispetto alle competenze “civiche e sociali”, secondo chi scrive, una riorganizzazione necessaria che lega le competenze “sociali” al dominio delle competenze “personali, sociali e capacità di imparare a imparare” e distinguendole dalle competenze “civi-

che” ridefinendole anche nel nome. Infatti, dal 2018, scompaiono le “competenze civiche” e compaiono le “competenze di cittadinanza”. Tralasciando il portato teorico, politico e ontologico (epistemologico) di questa ridefinizione, risulta utile riportare la definizione della nuova competenza (la n. 6): “*la competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità*”.

Appare chiaro, quindi, che la dimensione della “cittadinanza attiva” è ormai entrata a pieno titolo fra gli obiettivi dell’Unione Europea, sia in termini di finalità e valori, sia in termini formativi; e sembra ormai divenuto assolutamente indilazionabile investire in termini di ricerca, sia sui modelli formativi implementati a tal riguardo in Italia e in Europa, sia sugli effetti di questa competenza in termini sociali e individuali.

Riferimenti bibliografici

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (Vol. 20). Strasbourg: Council of Europe.
- Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., Trigilia, C. (2001). *Il capitale sociale: istruzioni per l’uso*, il Mulino.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social. Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Bresciani, P. G. (2022). *La competenza: appunti di viaggio, oltre l’orizzonte*, FrancoAngeli.
- Bresciani, P. G. (2012). *Capire la competenza: teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione*, pp. 1-496.
- Bresciani, P. G. (2002). *La competenza tra teoria e pratica, Professionalità*, pp. 22-24.
- Cerese, F. P. (2020). *L’accumulazione di capitale sociale individuale come meccanismo di crescente disegualianza*, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 122, pp 5-23. doi: 10.3280/SR2020-122001.
- De Luca, F. (2022). *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, *Politiche Sociali, Social Policies*, 1, pp. 31-60, doi: 10.7389/104072.
- De Luca, F., Ferri, S. (2021). *Gli effetti del Servizio Civile sull’occupabilità dei giovani. Una stima tramite Statistical Matching*. *INAPP Working Paper*, n. 66, INAPP, ISSN 27848701. <https://bit.ly/3W6tGf6>.
- De Luca, F., Ferri S., di Padova, P. (2019). *Cittadinanza attiva e occupabilità: una sperimentazione di due indici di misurazione*, in A. Caputo, G. Punziano, B. Saracino (a cura di), *Prospettive di metodo per le politiche educative*, Piemme, pp. 119-149.
- De Luca, F., Ferri, S. (2019). *Active Citizenship increases the Employability? Indexes experimentation in a sample survey*, presentation a Cagliari in “1st International Conference of the Journal Scuola Democratica”, INAPP, 8-11 giugno 2019. <https://bit.ly/3WZiJNF>.

- De Luca, F. (2019). *Cittadinanza Attiva come “acceleratore” di capitale sociale*. Relazione per “III Convegno della Società Italiana di Sociologia Economica – SISEC”, 2019. <https://bit.ly/3Zkh1bb>.
- Ferri, S., De Luca, F., Filippi, M. (2019). *An Employability-index tested by a national dynamic ad-ministrative database*, in Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica “Education and postdemocracy”, Vol. 3, Governance, Values, Work and Future, pp. 102-109. <https://bit.ly/3GyXICu>.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), pp. 481-510. <http://www.jstor.org/stable/2780199>.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, 78(6)1973, pp. 1360-1380, University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/225469>.
- Hoskins, B. L., Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator, *Social Indicators Research*, n. 90(3), pp. 459-488, Springer. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Masscherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., ... Villalba, E. (2006). *Measuring Active Citizenship in Europe*. CRELL Research Paper 4. EUR 22530 EN.
- Mascherini, M., Manca, A. R., Hoskins, B. (2009). *The characterization of active citizenship in Europe*, European Commission EUR JRC47543 EN.
- Mascherini, M. (2009). *Measuring Active Citizenship through a composite indicator*, European Commission – Joint Research Centre, Firenze 16.11.2009.
- Moro, G. (2005). *Azione civica: conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci.
- Osler, A., Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy, and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, pp. 433-466.
- Pizzorno, A. (2001). Natura della disuguaglianza, potere politico e potere privato nella società in via di globalizzazione, *Stato e mercato*, 21(2), pp. 201-236.
- Pizzorno, A., Cella, G., Ballarino, G. (2006). Fondamenti di teoria sociale di James S. Coleman, *Stato e mercato, Rivista quadrimestrale*, 2, pp. 307-336. <https://doi.org/10.1425/22636>.
- Putnam, R., Light, I., De Souza Briggs, X., Rohe, W. M., Vidal, A. C., Hutchinson, J., Woolcock, M. (2004). Using social capital to help integrate planning theory, research, and practice: Preface. *Journal of the American Planning Association*, 70(2), pp. 142-192.
- Yücel, İ., Buz, S. (2022). *Examination of Active Citizenship Self-Efficiency of Social Work Students in terms of Various Variables*, Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11 (3), 1095-1106. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1135970>.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (18 dicembre 2006), relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* L 394/10, 30(2006), pp. 10-18. Permanent link <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962>.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo (22 maggio 2018), relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) – ST/9009/2018/INIT. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* C 189/1, 4.6.2018, pp. 1-13. Permanent link [https://EUR-Lex - 32018H0604\(01\) - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](https://EUR-Lex - 32018H0604(01) - EN - EUR-Lex (europa.eu)).

4.3. Competenza, competenze trasversali, di Pier Giovanni Bresciani

Contesto

Il percorso degli ultimi decenni del dibattito tecnico-specialistico relativo ai termini della formazione, della gestione/sviluppo delle risorse umane e della loro valutazione nelle organizzazioni è stato caratterizzato da alcuni passaggi essenziali, che hanno ogni volta rappresentato un effettivo e decisivo “movimento” (in qualche caso, è stata addirittura utilizzata per farvi riferimento la locuzione impegnativa di “cambio di paradigma”⁹) nell’ambito del percorso del termine “competenza”, e del costrutto che esso si è trovato nel tempo ad esprimere. Volendo proporre una ricostruzione necessariamente schematica (come è opportuno e necessario, nel contesto sintetico di un glossario), dei principali di tali passaggi, è possibile indicare quantomeno i quattro seguenti.

1. Il primo “movimento”. Dagli obiettivi didattici alle competenze

Per lungo tempo nella riflessione sulla istruzione e la didattica (in particolare quando si trattava di formazione professionale), il termine “competenze” (intendendo con esso riferirsi alle risorse necessarie/sufficienti per riuscire ad esprimere efficacemente un comportamento lavorativo adeguato alle richieste degli interlocutori e del contesto) è stato considerato sostanzialmente riferibile a due tipi di caratteristiche che i soggetti dell’attività lavorativa si riteneva dovessero essere in grado di esprimere: da un lato le *conoscenze* (a loro volta distinte in *generali o specifiche, dichiarative o procedurali* etc.) e dall’altro le *abilità* (termine in qualche caso, ma non sempre, sostituito dal termine *capacità*). Come ancora oggi si dice, quindi, con una locuzione la cui intuitiva semplicità ne ha certamente favorito la popolarità, le competenze indicavano il *sapere e saper fare* necessario per fornire una prestazione professionale adeguata. In coerenza con tale impostazione, la matrice *job-skill* ha costituito per lungo tempo lo strumento considerato necessario e sufficiente per un’analisi del lavoro che fosse in grado di restituire ai progettisti di formazione e ai docenti/insegnanti una descrizione adeguata e sostanzialmente esaustiva delle risorse di volta in volta chiamate in causa nel comportamento lavorativo: analisi del lavoro invocata, a quel tempo, come attività necessaria per interrompere la tradizione di autoreferenziale centralità delle materie-discipline, alla quale veniva attribuita in modo sempre più esplicito la responsabilità dei limiti che venivano imputati alla istruzione e alla formazione professionale (in termini di efficacia, efficienza, pertinenza etc.).

⁹ Personalmente, l’ho utilizzata per riferirmi allo spostamento del focus dell’attenzione del dibattito pubblico dal tema delle competenze a quello delle competenze trasversali: cfr. *L’emergere di un nuovo paradigma. Le competenze trasversali* in P.G. Bresciani (2022), *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l’orizzonte*, FrancoAngeli.

Progressivamente però, questo tipo di rappresentazione della competenza ha mostrato i suoi limiti, sia dal punto di vista della quantità delle sue componenti, sia dal punto di vista della loro natura/qualità. È emerso infatti con sempre maggiore evidenza:

- a un lato, che molte più “risorse” entrano in gioco (rispetto alle “sole” conoscenze e abilità/capacità) perché si possa realizzare una qualsiasi prestazione lavorativa efficace;
- dall’altro lato, che queste ulteriori risorse sono di natura sostanzialmente diversa dalle conoscenze e dalle abilità/capacità fino ad allora individuate.

Si pensi, emblematicamente, alla importanza che, nell’ambito di un manuale di progettazione formativa edito nel 1983 dall’ISFOL (l’Istituto del Ministero del Lavoro, oggi INAPP) proponeva del termine *competenza*, definendola come “insieme integrato di conoscenze, abilità, *atteggiamenti*”¹⁰: con ciò facendo esplicito richiamo alla rilevanza di una caratteristica/costrutto psico-sociale come quello di “atteggiamento” per potere dare conto in maniera più completa di ciò che (essendo considerato costitutivo della competenza) avrebbe dovuto essere anch’esso oggetto di insegnamento/apprendimento, al pari delle conoscenze e delle abilità.

Ma si pensi ancor più, solo a distanza di pochi anni (1990), alla definizione di competenza proposta da G.P. Quaglino nell’ambito di un testo sulla formazione manageriale¹¹, come “insieme di conoscenze, capacità e *abilità, doti professionali e personali*”: con una variazione/evoluzione che rende ragione della accresciuta consapevolezza, in pochi anni, del rilievo decisivo attribuito ad una pluralità di elementi/caratteristiche molto più ampia (si pensi alla gamma di risorse evocata dal termine “doti personali”, sulla cui distinzione rispetto alle “doti professionali” si basa la definizione di Quaglino).

E si pensi infine, sostanzialmente nello stesso periodo, in parallelo (seppure in un contesto socio-economico e scientifico-culturale molto diverso), alla definizione di competenza assunta dai collaboratori e dagli allievi dello psicologo D. McClelland nel farne l’architrave di un approccio teorico-concettuale e di un modello di intervento manageriale che si è poi particolarmente diffuso in ambito aziendale (anche nel nostro Paese) con la denominazione di modello delle “competenze di successo”¹². Con McClelland, si raggiunge il massimo di “estensione” del significato attribuito al termine competenza, che viene definita come “qual-

¹⁰ Il manuale ISFOL è a cura di M. Pellerrey, uno degli autori che ha maggiormente contribuito allo sviluppo del dibattito tecnico-scientifico sul tema nel nostro Paese.

¹¹ Si veda in proposito: G.P. Quaglino (1990), *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori.

¹² L’approccio è analiticamente presentato nel volume di L.M. Spencer, S.M. Spencer (2017), *Competenza al lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli.

siasi caratteristica individuale intrinseca, che consenta di distinguere un *average performer* da un *outstanding performer*”).

Come si può osservare, il percorso di questo decennio porta in evidenza progressivamente in maniera sempre più esplicita la crucialità di ulteriori e diversi attributi/caratteristiche personali (oltre alle conoscenze e abilità/capacità, e cioè oltre al “sapere e saper fare”) ai fini della generazione di un comportamento lavorativo adeguato, efficace, eccellente etc. In particolare nell’ambito della letteratura tecnico-specialistica di matrice psico-sociale di lingua francese, tali attributi/caratteristiche professionali vengono sempre più collocati nell’ambito di un nuovo ed eterogeneo insieme-tipo di elementi, al quale viene attribuita la denominazione di *saper essere*, destinata ad avere un particolare successo nella pubblicistica formativa (pur essendo – e forse proprio perché è – una sorta di *garbage can* residuale, nel quale gli analisti-progettisti tendono a gettare qualsiasi elemento che non sia facile collocare tra le conoscenze o le capacità).

Tutto ciò, tra l’altro, avviene in uno scenario (socio-economico, tecnologico-organizzativo, occupazionale-professionale) nel quale dal lato della domanda di lavoro vengono definiti con sempre maggiore frequenza come cruciali comportamenti caratterizzati presenza, risonanza, contestualità (al punto da rendere particolarmente appropriata la rielaborazione della denominazione di “saper essere” in quella di *saper esser-ci*, secondo una suggestione heideggeriana proposta da S. Del Lungo nell’ambito di un importante progetto di descrizione della “fasce di qualificazione” relativo al settore turistico-alberghiero promosso dall’ISFOL)¹³.

2. Il secondo “movimento”. Dalle competenze alle competenze trasversali

Parallelamente allo sviluppo esponenziale dell’interesse (e delle pratiche applicative) per il costrutto di competenza, e per le sue molteplici implicazioni operative, si sviluppa (in Italia, a partire dalla fine degli anni Ottanta) un interesse se possibile ancora più accentuato e diffuso al tema delle “competenze trasversali”.

Si tratta (come si può inferire intuitivamente) di quel particolare tipo di competenze che hanno la caratteristica di essere riferibili a diversi contesti di lavoro e/o occupazioni/ruoli professionali.

L’interesse per questo tipo di competenze si è sviluppato in Italia, in particolare all’inizio, soprattutto in ambito formativo: dove la loro individuazione, definizione e formazione/sviluppo sembrava potere rappresentare una preziosa opportunità, da un lato per i progettisti e dall’altro per i pianificatori/programmatori della formazione, per affrontare il tema del mismatch tra domanda e offerta di lavoro, dopo l’esaurirsi di quello che potrebbe essere definito “ottimismo previsionale”, e cioè

¹³ Cfr. ISFOL (1989), *Fasce di professionalità e sistema formativo*, FrancoAngeli.

della fiducia che all'individuazione di utili ed appropriati contenuti della formazione si potesse fare fronte affinando le tecniche di *manpower forecasting*¹⁴.

Una volta verificato, infatti, che l'esercizio previsionale non risolveva il problema del pianificatore (e tantomeno del progettista), per allineare in maniera efficace la domanda e l'offerta di lavoro e di professionalità, si è ritenuto che fosse opportuno/necessario individuare le competenze *trasversali* a più ambiti professionali. Nel contesto di un dibattito particolarmente vivace, si è venuto progressivamente affermando che, proprio in ragione della loro natura, tali competenze potessero costituire, nel loro insieme, la dotazione essenziale (la piattaforma comune, lo "zoccolo di base"¹⁵) per aumentare le chance dell'individuo nell'affrontare uno scenario sempre più incerto, imprevedibile, mutevole.

A partire dalla verificabilità empirica della affermazione della trasversalità (alcune competenze potendosi dimostrare effettivamente comuni a più ambiti professionali), si sosteneva che proprio per questa loro caratteristica esse costituissero una "dote" particolarmente preziosa per l'individuo: ciò in particolare a fronte dell'incertezza del proprio approdo professionale futuro, e in ogni caso in vista dei sempre più probabili cambiamenti di ruolo, di professione, di organizzazione, di occupazione.

Questo tipo di riflessione ha ricevuto una ulteriore legittimazione dall'inserimento della *occupabilità* tra i principali *milestones* della politica occupazionale della UE, e tra gli assi strategici delle politiche di programmazione dei Fondi Strutturali (in particolare del FSE, Fondo Sociale Europeo).

Nel dibattito italiano, in ambito formativo, la locuzione *competenze trasversali* è stata associata in particolare all'approccio proposto dall'ISFOL all'inizio degli anni Novanta, che in tale definizione ricomprendeva le tre macro-competenze definite *diagnosticare, relazionarsi, affrontare* (e che a loro volta costituivano la aggregazione e la sintesi di competenze più elementari).

L'introduzione del concetto di *competenze trasversali* ha consentito, nel dibattito italiano, di mettere a tema questioni non dissimili da quelle che negli altri Paesi europei hanno assunto via via nel tempo, in quei decenni, denominazioni simili: ad esempio *core skills* (in un secondo tempo *key skills*) nel Regno Unito, *procesuafhaengige kvalifikationer* (ma anche *blode kvalifikationer*) in Danimarca, *schlüsselqualifikationen* in Germania, *competences transversales* in Francia, *capacitas clau* in Catalogna.

¹⁴ Per limitarci al contesto italiano, si possono richiamare in quegli anni alcuni contributi particolarmente significativi di G. De Rita, S. Bruno, N. Cacace.

¹⁵ Cfr. in particolare, per ciò che riguarda le implicazioni sul piano delle competenze e della formazione, P.G. Bresciani (1987), Uno "zoccolo" per incertezza. Quali abilità di base per affrontare il lavoro che cambia?, *S&P-Scuola & professione*, n. 5.

Un po' dovunque, in Europa, i sistemi di formazione si sono infatti trovati a dovere inventare nuove categorie e nuovi linguaggi per fare fronte a situazioni e ad esigenze inedite: in alcuni contesti si è utilizzata la definizione di competenze *core*, suggerendo che si trattasse del “nocciolo duro” della professionalità; in altri contesti di competenze *chiave* (*key*; *schlussel*; *clau*), alludendo sia alla loro crucialità, sia alla loro capacità di dischiudere orizzonti professionali; in altri contesti ancora, di competenze *indipendenti dai processi* di lavoro (*procesuafhaengige*).

È però opportuno un ulteriore passaggio, che consenta di distinguere, nell'ambito della “classe” delle competenze comunemente denominate come *trasversali*, la diversa natura di tre tipi di competenze, che pure appaiono tutte riconducibili a tale categoria. Ciascuna di esse viene infatti in genere qualificata nel dibattito con lo stesso aggettivo (trasversale, appunto), ma tale comune denominazione rischia di occultare la differenza essenziale che esiste tra di esse:

- *il primo tipo* di tali competenze è quello composto dalle conoscenze e abilità/capacità definibili come *trasversali in senso proprio*, in quanto relativamente indipendenti dallo specifico ruolo svolto dall'individuo nell'organizzazione. La loro presunta, e dichiarata, trasversalità può essere quindi definita in questo caso *work-based*; e fonda la sua legittimazione sul fatto che alcune attività lavorative appaiono simili pur se svolte in contesti organizzativi e settoriali diversi (es.: lavorare in team; utilizzare tecnologie digitali; presidiare la qualità del servizio; gestire attività ad impatto comunicativo etc.); e ciò perché è il lavoro in quei diversi ambiti ad essere simile;
- *il secondo tipo* di tali competenze è quello composto dalle conoscenze e abilità/capacità che, prima e meglio ancora che trasversali, dovrebbero essere più propriamente definite (e a volte effettivamente lo sono) *di base*, in quanto costituiscono, in un determinato momento storico e in uno specifico contesto nazionale-locale, la “dotazione minima essenziale” che (in coerenza con la cultura e i valori degli stakeholder socio-istituzionali e tecnico-scientifici) si ritiene che debba essere patrimonio di chiunque si trovi ad affrontare una fase di transizione al lavoro o sul lavoro. Ciò non tanto per una esigenza di immediata spendibilità di tali competenze nella propria posizione professionale e occupazionale attuale, quanto piuttosto nella prospettiva di costituire un asset personale/individuale indipendente dal proprio ruolo; una sorta di “reddito cognitivo-professionale di cittadinanza” a valere pro-futuro. La loro dichiarata trasversalità si può quindi definire in questo caso *culture-based*, e fonda la propria legittimazione sulla condivisione degli stakeholder su ciò che serve oggi agli individui per affrontare un mercato del lavoro incerto, imprevedibile, variabile, frammentato (es.: alfabetizzazione digitale; lingua inglese; tecniche di ricerca attiva del lavoro etc.);

- *il terzo tipo* di tali competenze è quello composto dalle *caratteristiche personali* (che a seconda dei contesti e degli approcci vengono definite come doti, risorse psicosociali, qualità, tratti etc.) qualificabili anch'esse come trasversali in quanto correlate alla specificità del modo in cui ciascun individuo, in un contesto di lavoro, si attiva per fare fronte, nel modo in cui riesce e che ritiene opportuno, alle richieste esplicite ed implicite del contesto di lavoro. La loro dichiarata trasversalità è quindi definibile in questo caso *worker-based* (es.: motivazione; flessibilità; resilienza etc.), e trae la propria legittimazione dalla evidenza e dalla osservazione scientifica di come funzionano gli esseri umani quando affrontano una situazione di lavoro.

È allo stesso tempo curioso e interessante che nonostante l'ampia convergenza in molti Paesi, non solo europei, sul costrutto di competenze trasversali (sul piano teorico-concettuale, su quello progettuale e metodologico-didattico), permanga tuttora un dibattito molto acceso sul costrutto, fino alla radicale messa in discussione della sua stessa validità intrinseca¹⁶.

3. Il terzo “movimento”. La differenziazione e la moltiplicazione delle competenze trasversali

Oltre a quelli in precedenza richiamati, molteplici sono stati (e tuttora sono) gli approcci e/o modelli di competenze *soft* che hanno di volta in volta incontrato l'attenzione e l'interesse di specifici soggetti socio-istituzionali, organizzativi, formativi.

Come in precedenza richiamato, ciascuno di essi è stato generato a partire da uno specifico linguaggio (dizionario, grammatica, sintassi), ed ha a sua volta contribuito a rinforzarlo e diffonderlo. In questa sede ci limitiamo, con intento esemplificativo e per esigenze di sintesi, a richiamarne due in particolare, in ragione sia dell'elevato consenso che essi hanno potuto riscontrare, sia della ampia diffusione (anche nel mondo aziendale) di cui sono stati fatti oggetto (e ancora sono, specialmente il secondo).

Le competenze di successo

Come già in precedenza richiamato, con tale locuzione si intende riferirsi a caratteristiche individuali causalmente correlate a performance lavorative *outstanding*, e cioè superiori alla media.

¹⁶ Cfr. per tutti, al riguardo, B. Rey con il volume *Les competences transversales en question* (tradotto in italiano con il titolo *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano, 2003): nel quale l'autore argomenta in modo particolarmente interessante a favore della sostituzione del concetto di *trasversalità* con quello di *trasferibilità*. Le competenze non sarebbero trasversali ma semmai trasferibili, nella misura in cui le persone riescono ad attribuire un senso per sé a tale trasferimento da un contesto all'altro, grazie alla *intenzione* che possono, pur senza alcun automatismo, maturare a tale riguardo (Rey giunge ad affermare che non esistono competenze trasversali, quanto piuttosto *intenzioni trasversali*).

In tale definizione, che è letteralmente quella contenuta nei testi relativi a tale approccio (a partire dal contributo essenziale di L.M. Spencer-S.M. Spencer, ispirato ai pionieristici studi dello psicologo McClelland), è implicito l'assunto secondo il quale è alle competenze intra-individuali che si deve, in modo inequivocabile (causale, appunto), il particolare successo di un soggetto nel proprio lavoro (in termini di attribuzione intersoggettiva di competenza).

Per la gestione delle risorse umane e per la formazione, quindi, si tratterebbe essenzialmente di analizzare, attraverso lo studio del comportamento dei *best performer* con l'utilizzo di apposite tecniche (quali la B.E.I., *Behavioural event interview*: intervista sull'episodio comportamentale, che costituisce una variante della tecnica del *critical incident* di Flanagan) quali siano tali caratteristiche, in modo da poterle poi fare oggetto di selezione, formazione, sviluppo, premio.

Le caratteristiche-competenze individuali sono classificate, in questo approccio, in cinque diversi tipi, e collocate a diversi livelli di "profondità" (come rappresentato mediante la figura di un iceberg): *skill* (intese come capacità di eseguire un determinato compito di natura fisica o intellettuale); *conoscenze* (possessione di contenuti informativi relativi ai diversi ambiti disciplinari); *immagine di sé* (definita come l'insieme dei valori e degli atteggiamenti connessi al concetto di sé); *tratti* (caratteristiche fisiche o disposizionali a comportarsi in un determinato modo e a reagire secondo determinate modalità ad eventi specifici); *motivazioni* (definite come spinte interiori che orientano il comportamento).

Secondo coloro che si riconoscono in questo approccio, è in genere a livello delle caratteristiche che nell'immagine dell'iceberg vengono rappresentate come più "profonde" (immagine di sé, tratti, motivazioni) che si situa il differenziale di successo tra un *average performer* e un *outstanding performer*.

Ciò, comprensibilmente, pone il problema della permeabilità di tali caratteristiche all'agire intenzionale (per via formativa, ad esempio): per cui sarebbe poco utile proporsi di formare soggetti non abbastanza competenti, e sarebbe invece più efficace ed efficiente selezionare persone già dotate di tali caratteristiche.

Si afferma inoltre che le competenze di successo, pur essendo intra-individuali, sono "sitate", e cioè localmente/contextualmente determinate: esse sono correlate in modo significativo alla cultura organizzativa e alla specificità del business e del mercato di una specifica impresa.

Ciò peraltro non impedisce che, sulla base della elaborazione statistica di una grande mole di dati relativi a settori, contesti e Paesi differenti (disponibili ad esempio per le grandi società multinazionali), si possano elaborare "elenchi generici di competenze" per specifiche figure professionali, da utilizzare come checklist predeterminate nelle situazioni nelle quali non sia possibile o opportuno effettuare una analisi completa ex-novo.

Le competenze emotive

Secondo la definizione di D. Goleman, la competenza emotiva è “una capacità appresa, basata sull’intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente”.

Secondo tale approccio, l’intelligenza emotiva determinerebbe la potenzialità di un soggetto di apprendere le capacità pratiche basate sui cinque elementi che la caratterizzano (*consapevolezza, padronanza di sé, motivazione, empatia, abilità nelle relazioni interpersonali*), mentre la competenza emotiva costituirebbe la dimostrazione concreta di quanto egli riesce a tradurre tale potenzialità in “reali capacità pronte per essere messe in atto sul lavoro”.

In altre parole, essere dotati di *intelligenza* emotiva non garantirebbe di per sé l’acquisizione (e tantomeno l’espressione) di *competenza* emotiva¹⁷.

Le competenze emotive vengono classificate in gruppi, ciascuno dei quali corrisponde ad una delle cinque dimensioni in cui si articola l’intelligenza emotiva; si tratta in tutto di *25 competenze*, che vengono dallo stesso autore assimilate alle “competenze di successo” identificate da McClelland e da Spencer-Spencer: anche in questo caso, infatti, le competenze vengono causalmente correlate a prestazioni eccellenti, che originerebbero dal mix differenziato (per quantità e per livello di saturazione) delle competenze identificate.

Secondo Goleman, le competenze emotive costituirebbero il vero differenziale competitivo degli individui, le vere “competenze distintive” sul lavoro, e sarebbero: *indipendenti* (in quanto ciascuna dà un contributo esclusivo alla prestazione); *interdipendenti* (in quanto ciascuna attinge in qualche misura dalle altre); *gerarchiche* (nel senso che si fondano le une sulle altre); *necessarie ma non sufficienti* (poiché il loro possesso, da solo, non garantisce automaticamente un comportamento eccellente: il clima organizzativo e l’interesse personale per il lavoro vengono citati come esempi di elementi “concorrenti”).

Le 25 competenze sono rinvenibili in tutte le occupazioni; ma allo stesso tempo occupazioni diverse richiedono competenze diverse.

Non diversamente che nell’approccio delle “competenze di successo”, in tale modello si sostiene che le competenze distintive sono legate alla specificità delle singole realtà aziendali, e che ogni settore ha una propria *ecologia emotiva*; si afferma inoltre che le stesse competenze possono fare eccellere gli individui in contesti diversi; ancora, le competenze necessarie per il successo possono cambiare a seconda del livello gerarchico in cui si è collocati.

Si sostiene infine che “per una prestazione superiore in tutte le posizioni e in ogni campo, la competenza emotiva ha una importanza doppia rispetto alle abilità puramente cognitive”, e che “per il successo ai massimi livelli, in posizioni che

¹⁷ Cfr. D. Goleman (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli.

comportano la leadership, la componente emotiva costituisce pressoché tutto il margine di vantaggio”.

Facendo riferimento al concetto di *tipping point* (punto critico) già introdotto da McClelland a proposito delle competenze di successo, anche Goleman sostiene che le prestazioni eccellenti sono espresse da soggetti che raggiungono una massa critica in un ampio spettro di competenze emotive, e non solo in una o due di esse.

Alcuni dei termini chiave ricompresi in tale approccio hanno avuto negli ultimi anni una diffusione particolarmente intensa: si pensi ad esempio a termini come *intelligenza emotiva* ed *empatia*.

4. Il quarto “movimento”. Dalle competenze (al plurale) alla competenza (al singolare)

Come abbiamo argomentato in precedenza, *al plurale (le competenze)* il termine indica, nella maggior parte degli approcci, i diversi tipi di caratteristiche individuali correlati alla appropriata/efficace realizzazione di una prestazione lavorativa, e che costituiscono oggetto di analisi e di particolare attenzione per la gestione delle risorse umane (selezione, valutazione) e per la istruzione/formazione/sviluppo.

Come era facilmente prevedibile, per ragioni che hanno a che fare a volte con la idiosincrasia del linguaggio e dei percorsi di esperienza individuale, altre volte con la differenziazione e la specificità dei contesti, e altre volte ancora con le dinamiche tipiche di un mercato in espansione (quale è stato, e in parte è ancora, quello degli approcci teorici e dei modelli operativi “per competenze” in relazione alla domanda crescente proveniente dal mondo aziendale, socio-istituzionale, formativo), i diversi autori tendono a rimarcare differenze a volte nominali, altre volte sostanziali, su quanti e quali siano tali diversi tipi di caratteristiche-competenze di riferimento.

Abbiamo già osservato che nel dibattito italiano (in particolare quello svoltosi in ambito formativo) una classificazione particolarmente condivisa è stata in passato (anni Ottanta) quella che ha articolato in “conoscenze, abilità/capacità e atteggiamenti” tale tipologia, cui corrispondeva sul piano formativo la distinzione tra “sapere, saper fare e sapere essere”; ed abbiamo ricordato che il limite riconosciuto di tale tipologia è che in essa la categoria del “saper essere” costituiva una sorta di contenitore residuale, nel quale si faceva convergere tutto ciò che non appariva immediatamente riconducibile alle altre due.

Da allora, nel tempo, variabili esterne (il cambiamento qualitativo del lavoro e delle prestazioni richieste in tale ambito; a sua volta dipendente da elementi potenti di contesto/scenario) e variabili interne alle discipline psicologiche e alla letteratura manageriale, hanno concorso nel determinare una rivisitazione del concetto di competenza, che ha esitato in una sua ulteriore articolazione e specificazione: in particolare

è venuta emergendo come sostanzialmente condivisa (pur nella diversità dei linguaggi) una concezione di competenza nella quale ancor più che alle tecniche operativo-professionali proprie di una determinata attività o posizione di lavoro (che pure ne sono parte) viene attribuita crescente importanza da un lato a variabili intra-individuali (risorse psicosociali di vario ordine, quali ad esempio motivazione, autoefficacia, perseveranza, resilienza ecc.) e dall'altro a variabili di contesto (il gruppo-comunità in cui si opera; le condizioni organizzative e le relative risorse in esse presenti) al fine della modulazione dei propri comportamenti ai fini dell'esercizio efficace della prestazione richiesta/prodotta, nonché dello stesso processo di sviluppo della competenza.

Sia alcuni approcci-modelli sulle competenze (es. l'approccio proposto all'inizio degli anni Novanta da ISFOL in merito alle *competenze trasversali*; ma anche l'approccio basato sull'*empowerment*; e il modello delle *competenze di successo*), sia alcune metodologie di intervento (*il bilancio di competenze*, *l'assessment centre* – specialmente nella sua versione di *development centre*), sia ancora alcuni filoni di ricerca (gli studi sull'*expertise*) convergono, al di là delle differenze anche consistenti di motivazioni, finalità e linguaggio, nella attribuzione di una attenzione crescente e selettiva alle competenze per così dire intra-individuali, nonché alla *auto-riflessione* come modalità di lavoro del soggetto su tali oggetti, ai fini del loro sviluppo.

Nel dibattito tecnico-specialistico corrente si è inoltre venuta sempre più manifestando consapevolezza delle antinomie strutturalmente connesse al concetto di competenza (individuale/collettiva; specifica/generale; input/output; contestuale/trasversale etc.).

Nello stesso dibattito, si sottolinea come in qualche caso le antinomie delle quali si discute appaiono come veri e propri “dilemmi”, per i quali non si vede tuttora all'orizzonte la condivisione di certezze che possano dare luogo consensualmente ad una scelta per l'uno o l'altro elemento che risulti scientificamente fondata.

Nonostante questo, i modelli “per competenze” hanno incontrato negli ultimi decenni (e stanno tuttora incontrando) una stagione di grande sviluppo sia nella pubblicistica tecnico-specialistica, sia nelle pratiche aziendali, sia nelle pratiche formazione professionale e di istruzione scolastica, sia nella regolamentazione istituzionale che le disciplina (si pensi in Italia al d.lgs. 13/2013 sulla identificazione, validazione e certificazione degli apprendimenti; ed ai successivi decreti applicativi).

Ciò significa che la costitutiva ambiguità del concetto di competenza non ha impedito e non impedisce lo sviluppo di *comunità di pratica* che nei vari contesti/ambienti lo utilizzano con soddisfazione, e con risultati efficaci per le proprie finalità. Ciò suggerisce inoltre che, quando si tratti di competenza, la condivisione all'interno di una comunità (in senso micro: ad esempio, un organismo di formazione, un'impresa, una Regione; in senso macro: ad esempio, il sistema scolastico e di formazione professionale, le parti sociali, il Ministero del lavoro, la Unione Europea) di un deter-

minato approccio/modello/linguaggio, è condizione essenziale per l'efficacia (principio di *convenzionalità* vs principio di *verità*).

La moltiplicazione e la inevitabile frammentazione di una pluralità crescente di risorse di vario ordine la cui virtuosa combinazione situata, contestuale, contingente, probabilistica deve, ogni volta, essere chiamata in causa per poter rendere ragione di un risultato positivo, richiama però la necessità (dal punto di vista logico) di postulare la presenza di una funzione intelligente di analisi, diagnosi, interpretazione, scanning e recupero, attivazione, finalizzazione, monitoraggio e valutazione che consenta, situazionalmente e contingentemente, di fare sintesi di tale molteplicità, combinando virtuosamente i tanti diversi ingredienti e le potenziali risorse disponibili, in una prestazione efficace “qui ed ora”. Si tratta a ben vedere di una questione che è stata affrontata nel tempo (direttamente o indirettamente) da studiosi, professionisti e ricercatori di diverso orientamento disciplinare e culturale che si sono occupati del tema, e che non è questa la sede per sviluppare¹⁸. Per richiamarne alcuni, senza alcuna pretesa ordinativa (e rinviando per ciascuno alla relativa produzione scientifica):

- J. Piaget e concetto di *strategia operatoria* del soggetto;
- G. LeBoterf i concetti di *combinatoire* e di *navigazione professionale*;
- J. Bruner e D. Schon e i concetti di *riflessività* e di *narrazione*;
- B. Rey e il concetto di *intenzione trasversale* (e quindi, prima ancora, di *sensò*);
- P. Malrieux e il concetto di *capacità biografica*.

Il focus sulla *competenza al singolare* (intesa come sintesi tecnica e/o arte combinatoria) rispetto a quello sulla *competenze al plurale* (intesa invece come sommatoria degli elementi di diverso ordine selezionati, richiamati e attivati “situazionalmente”) implica il riconoscimento che in qualsiasi espressione di un comportamento appropriato rispetto ad un contesto, e alla domanda che in quel contesto viene espressa (e quindi in qualsiasi comportamento “competente”) entrano in gioco come “ingredienti” non solo conoscenze e abilità/capacità che nel corso della propria esperienza formativa, professionale e di vita un soggetto abbia progressivamente maturato, ma anche l'intelligente analisi e diagnosi della richiesta e del contesto da parte sua, la costruzione di un rapporto con la situazione specifica, la presenza in memoria delle conoscenze e capacità/abilità chiamate in causa, il loro effettivo scanning e recupero, l'attivazione del comportamento in tale direzione, la scelta di un corso d'azione, la mobilitazione orientata allo scopo, il monitoraggio della prestazione e l'aggiustamento in progress...

¹⁸ Per un approfondimento cfr. (senza alcuna pretesa di esaustività): G. LeBoterf (2010), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues. Quinze propositions*, Editions d'organisation; B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, cit.; Benadusi L. (a cura di), (2010), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Fondazione Agnelli, il Mulino; P.G. Bresciani, *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*, cit.

È a tutto questo quindi (e non soltanto alle conoscenze e alle abilità/capacità che in un determinato momento il soggetto ha in memoria e, se vuole/riesce, richiama) che viene sempre più riconosciuta la denominazione di *competenza* “*al singolare*”, in un’accezione che è molto vicina a quella contenuta negli studi sull’expertise, e che apre alla possibilità che vi possano essere comportamenti “non competenti” pur in presenza di conoscenze e di abilità/capacità adeguate in memoria (donde l’ossimoro *skilled incompetence*), o al contrario comportamenti efficaci contingentemente in situazione, nonostante la mancanza di conoscenze e abilità/capacità apparentemente adeguate, disponibili nella memoria del soggetto.

Allo stesso tempo, questo tipo di considerazione porta progressivamente al riconoscimento dell’importanza del contesto organizzativo, della comunità professionale e delle relazioni sociali al fine dell’espressione di un comportamento efficace, evitando il rischio di attribuire soltanto all’individuo (*locus of control* interno) la responsabilità del comportamento del soggetto al lavoro. Come è stato osservato efficacemente, nel tempo aumenta progressivamente la consapevolezza che per esprimere comportamenti appropriati, competenti, efficaci, oltre che *sapere e saper fare* (conoscenze, abilità/capacità), occorre anche *volere fare* (motivazione, intenzione, progetto, desiderio, etc.), ed anche *poter fare* (essere in grado di, e/o riuscire a mettersi e/o essere messi in grado di...). Ciò significa che se intende essere efficace, la formazione “per competenze” non può/deve limitarsi allo sviluppo delle *competenze al plurale* (*gli ingredienti*), ma deve anche e/o soprattutto preoccuparsi dello sviluppo della *competenza al singolare* (il modo sempre personale di identificare, attivare e combinare tali ingredienti in funzione del risultato atteso/desiderato).

A fronte di tutto ciò, e della babele linguistica fenomenologicamente osservabile (che non ha peraltro impedito, nè impedisce tuttora, lo sviluppo non solo di iniziative locali sperimentali, ma anche di ambiziosi disegni normativo-legislativi) vengono richiamati in particolare da alcuni autori i rischi dei quali è importante mantenere adeguata consapevolezza, al fine di non sottovalutare la possibilità, sempre presente come tentazione, di “abbassare le difese”, cessando (per stanchezza, se non altro) di accompagnare le pratiche sul campo con un lavoro di “riflessione intelligente” sulle esperienze in atto, nonchè di confronto e dialogo tra responsabili socio-istituzionali e professionisti sul campo: alimentando quella “conversazione continua” senza la quale le pratiche si riducono a procedure burocratiche, che anziché costituire il complemento operativo rischiano di sostituirne, lentamente ma inesorabilmente, la necessaria funzione “vivificante”. Si pensi, per fare solo un esempio, al rischio che la tanto richiesta attenzione istituzionale al tema della validazione e certificazione delle competenze produca inavvertitamente, in esito, gli eccessi di quella *società documentale* (M. Fer-

raris) o di quella *società delle credenziali* che alcuni studiosi hanno paventato (M. Spence, B. Caplan).

Richiamando la caustica formulazione proposta da H. Bjornavold, al termine della prima ricognizione europea sistematica promossa dal Cedefop sui dispositivi di riconoscimento e validazione degli apprendimenti nei Paesi europei¹⁹, potremmo chiederci (dovremmo, forse) se e quanto la istituzionalizzazione dei “modelli per competenze” non rischi di rappresentare uno dei tanti casi di *solutions looking for problems*, e cioè di *supply side policy*; e qualora la risposta fosse positiva, dovremmo chiederci che cosa potremmo/dovremmo fare per evitarlo.

Per quanto ci riguarda, in sintonia con le considerazioni che abbiamo svolto in questo volume a valle della sperimentazione del progetto YoUniverCity, e cercando di apprendere da questa esperienza (così come dalle molte altre che abbiamo sviluppato nel tempo) riteniamo che una riflessione condivisa, strutturata e permanente, che possa contare su dispositivi stabili, animata e alimentata da gruppi culturalmente e professionalmente eterogenei, e accompagnati da un coordinamento riconosciuto e perciò legittimato, costituisca (per questo, come per altri temi rilevanti per il nostro futuro) uno dei pochi, accidentati, precari ma “possibili” sentieri per rendere praticabile una prospettiva che se da un lato può apparire particolarmente costosa in termini di impegno richiesto, dall’altro lato ci sembra l’unica alla quale valga la pena di dedicare le energie di cui ancora possiamo disporre per affrontare lo scenario che la storia consegna alla nostra responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Benadusi L. (a cura di), (2010), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Fondazione Agnelli, il Mulino.
- Bjornavold H. (1999) *Making learning visible*, Cedefop.
- Bresciani P.G. (1987), Uno “zoccolo” per incertezza. Quali abilità di base per affrontare il lavoro che cambia?, *S&P-Scuola & professione*, n. 5.
- Bresciani P.G., Franchi M. (2007), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell’epoca della flessibilità*, FrancoAngeli.
- Bresciani P.G. (2008), *Quali competenze per affrontare le transizioni?*, *Rivista dell’istruzione*, n.6.
- Bresciani P.G. (2011), *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, Collana Studi e Documenti degli Annali della Pubblica istruzione, n. 134-135.
- Bresciani P.G. (2012), *Ri-progettarsi per la transizione*, *Rivista dell’istruzione*, n.3.
- Bresciani P.G. (2012-2013), *Validazione e certificazione delle competenze nel tempo della crisi. Solutions looking for problems?*, *Professionalità*, Annuario 2012-2013.

¹⁹ Cfr. H. Bjornavold (1999) *Making learning visible*, Cedefop.

- Bresciani P.G. (2016), *Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. Un dispositivo prezioso di orientamento e sviluppo di carriera*, *Rivista dell'istruzione*, n.4.
- Bresciani P.G. (2017), *La ricostruzione delle competenze nel bilancio, nella validazione e nella certificazione: risultati attesi, effetti, opportunità*, *Counseling*, n.1.
- Bresciani P.G. (2022), *Per una ecologia dell'occupabilità. Appunti sul ruolo delle politiche attive del lavoro e dei servizi per l'impiego* in Gandini A., Zannoni B. (a cura di), *Per Pino. Oltre l'orizzonte. 70 anni di lotte, innovazioni, comunità di pratiche e tanta amicizia*, Ed. Cds.
- Bresciani P.G. (2022), *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*, FrancoAngeli.
- Goleman D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli.
- ISFOL (1989), *Fasce di professionalità e sistema formativo*, FrancoAngeli.
- LeBoterf G (2010), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues. Quinze propositions*, Editions d'organisation.
- Mannarini T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, il Mulino.
- Quaglino G.P. (1990), *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori.
- Rey B. (2003), *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (2017), *Competenza al lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli.
- Turrini O. (a cura di) (2022), *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*, FrancoAngeli.

4.4. Tirocini universitari curriculari, di *Alessandro Pepino*

Prefazione

Nel lontano 1982 ho conseguito la laurea in ingegneria elettronica; all'epoca era previsto, nel mio corso di studi, l'indirizzo in ingegneria biomedica, settore nel quale successivamente ho conseguito il dottorato di ricerca e mi sono successivamente incardinato da un punto di vista accademico.

Il giorno dopo la laurea, come di norma, da giovane ricercatore, cominciai il mio praticantato anche nella docenza universitaria. Le nostre materie, all'epoca, erano collocate esclusivamente, come materie a scelta, alla fine del percorso di studi quinquennale di ingegneria elettronica. Quindi, una parte rilevante del mio impegno didattico, oltre all'assistenza alle lezioni, e alle esercitazioni, era anche riservato all'attività di tutoraggio di tesi di laurea nel settore dell'ingegneria biomedica.

Fin da allora ho avuto modo di osservare (e di vivere in prima persona insieme agli studenti) gli stress, le difficoltà, i dubbi, le incertezze che i giovani laureandi vivono nelle ultime fasi di studio e in particolare nella ricerca di un lavoro che renda merito degli anni di sacrificio e di fatica trascorsi all'università.

Negli anni a seguire, soprattutto dal 2000 al 2018, pur senza rinunciare mai alla vocazione della ricerca, il mio percorso accademico ha fatto registrare numerosi incroci con il mondo delle imprese pubbliche e private (soprattutto quelle pubbliche, responsabili dei servizi sanitari, quindi ospedali e aziende sanitarie; in tutte queste mie esperienze ho potuto offrire l'opportunità di fare esperienze lavorative a tantissimi studenti e questo mi ha permesso di sviluppare una mia personale sensibilità ed esperienza verso il tema dei tirocini.

Il tirocinio di cui parliamo in questo paragrafo consiste in una esperienza di lavoro svolta da uno studente universitario, presso un'azienda pubblica o privata con l'obiettivo di sviluppare una serie di competenze professionali, operative e trasversali (cosiddette "soft skills") che rappresentano, come risulta ormai provato da autorevoli fonti, un importante facilitatore nella successiva ricerca di una posizione lavorativa gratificante.

Fin dall'anno 2000 e in tutti gli anni a seguire, ho avuto quindi modo di sperimentare, ben prima che i tirocini diventassero un passaggio obbligatorio in molti corsi di studio, come e perché il tirocinio curriculare, sia un momento fondamentale di conclusione di un percorso di laurea, da svolgersi, preferibilmente, congiuntamente alla preparazione della tesi di laurea, ovviamente "sperimentale".

Per tesi "sperimentale" intendo quindi un elaborato che rappresenta la sintesi di un'attività di ricerca o studio centrata su di un determinato argomento, sebbene coerente, con il percorso di studi in fase di completamento.

Ripeto spesso ai miei studenti che la scelta del tirocinio e della tesi, non essendo legato ad un compenso, è l'ultima opportunità di scegliere *liberamente* in base alle proprie inclinazioni e aspirazioni; infatti, immediatamente dopo la laurea, le esigenze, le contingenze personali e, ovviamente, la remunerazione, condizioneranno irrimediabilmente qualunque scelta.

I tirocini possono essere di due tipi: curriculari e extracurriculari.

I primi vengono svolti durante il percorso di studi e di norma non prevedono alcun compenso, mentre i secondi vengono svolti dopo la conclusione del percorso di studi e, data l'attuale normativa, devono prevedere necessariamente un rimborso spese, fornito dall'ente che li ospita o da un qualunque altro soggetto.

In questo contributo noi tratteremo soprattutto il tema dei tirocini curriculari: anche, se, naturalmente, anche gli altri tirocini rivestono un ruolo importante per facilitare il passaggio al mondo del lavoro; tuttavia essi, comprensibilmente, in genere, rappresentano già un primo step, una sorta di cuscinetto, ad una posizione lavorativa più stabile; per questo le logiche con cui vengono scelti dai giovani e anche gestiti in azienda, sono sensibilmente diverse rispetto ai tirocini curriculari.

In altri termini non si farà qui riferimento a quei tirocini che, non di rado, vengono utilizzati dalle aziende per "testare" il neo-inserito prima di rendere definitivo il contratto di lavoro.

Breve introduzione normativa ai tirocini universitari

Una prima disciplina normativa all'istituto del tirocinio è stata data dalla Legge 196/97 (art. 18) e con il successivo Decreto Ministeriale n. 142/98: in tali norme il tirocinio formativo e di orientamento rappresenta un periodo di formazione finalizzato a realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e ad agevolare le scelte professionali a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico.

In seguito, tale normativa è stata integrata dall'art. 11 del D.L. n. 138/2011, convertito in Legge n. 148/2011, il quale ha per oggetto esclusivamente i livelli essenziali di tutela nella promozione e realizzazione dei tirocini formativi e di orientamento, al fine di dare maggiore certezza al quadro legale di riferimento, ed evitarne un utilizzo abusivo e fraudolento.

Questa normativa che evidentemente riguarda i tirocini svolti *dopo* il percorso formativo, rappresenta comunque un riferimento per le Università nella predisposizione dei tirocini da svolgere *durante* il percorso formativo, quindi i cosiddetti tirocini curriculari, cioè quelli promossi da università, istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, e finalizzati a garantire allo studente, all'interno di un percorso formale di istruzione o di formazione, l'acquisizione di esperienze e competenze utili per entrare nel mondo del lavoro.

I tirocini curriculari sono quindi regolamentati da apposite convenzioni stipulate tra le Università e gli Enti ospitanti, nelle quali sono previste tutte le tutele e

le disposizioni necessarie per consentire allo studente di svolgere in un periodo, che normalmente è inferiore a un anno, la sua esperienza lavorativa nella sede ospitante prescelta.

Nella citata convenzione tra Ente ospitante ed Università viene comunque richiamata la Legge 196/97, e vengono specificamente dettagliati i punti necessari per tutelare lo studente nel suo lavoro da un punto di vista antinfortunistico/assicurativo; e viene istituita *la figura del tutor* di riferimento universitario e aziendale.

La durata del tirocinio curriculare non può superare i 12 mesi, che possono essere estesi a 4 nel caso di persone con disabilità.

Il documento di riferimento in un tirocinio curriculare è il “progetto formativo” che contiene gli obiettivi e gli strumenti che devono essere messi in atto, nel rispetto delle reciproche competenze e responsabilità, dal soggetto promotore e dal soggetto ospitante affinché lo studente possa svolgere una esperienza sicura ed efficace in termini di acquisizione di competenze disciplinari e trasversali.

I compiti del soggetto promotore (Università)

Compito fondamentale del soggetto promotore è quello di garantire la qualità dell’esperienza di tirocinio con un continuo presidio del percorso formativo in azienda.

In particolare, tra i compiti a esso affidati ricordiamo:

- designare un referente quale responsabile didattico-organizzativo del tirocinio;
- programmare l’attività di monitoraggio per l’intero percorso formativo al fine di garantirne il buon andamento;
- rilasciare la certificazione delle competenze acquisite, anche sulla base della valutazione fornita dal soggetto ospitante, con riferimento, ove è possibile, alla qualificazione prevista nel Repertorio degli standard /figure professionali a livello nazionale o regionale;
- registrare l’esperienza di tirocinio nel Libretto formativo del cittadino di cui all’art. 2, comma 1, lettera i) del D.Lgs. 276/2003, purché il tirocinante abbia svolto almeno il 70% delle ore previste nel progetto formativo.

I compiti del soggetto ospitante

Il soggetto ospitante ha viceversa, i seguenti compiti:

- designare un tutor con funzioni di affiancamento al tirocinante sul luogo di lavoro, individuato tra i propri lavoratori in possesso di competenze professionali adeguate e coerenti con il progetto formativo individuale;
- assicurare la realizzazione del percorso di tirocinio secondo quanto previsto dal progetto;

- regolarmente e preventivamente attuare le disposizioni in materia di salute e sicurezza sul lavoro (D.Lgs. 81/2008) ed in materia di collocamento obbligatorio (L. 68/99);
- non utilizzare il tirocinante per attività che non siano compatibili con gli obiettivi formativi del tirocinio;
- non utilizzare il tirocinante per sostituire lavoratori con contratti a termine nei periodi di maggiore produzione, o nei periodi di malattia, maternità o ferie né per ricoprire ruoli necessari all'organizzazione dello stesso;
- non attivare tirocini per lo svolgimento di attività lavorative ritenute a bassa specializzazione che non richiedono una azione formativa.

Fattori di successo che non sempre trovano riscontro nelle norme

Per offrire allo studente un'esperienza di successo è ovviamente indispensabile lo scrupoloso rispetto delle norme indicate; tuttavia, nella pluridecennale esperienza personale dell'autore del presente paragrafo, non sempre il mero rispetto delle norme è condizione sufficiente per garantire allo studente il raggiungimento degli obiettivi previsti e soprattutto delle proprie, personali, legittime aspettative.

In primis l'esperienza, la competenza e la motivazione del tutor aziendale o a dir meglio del "contesto tutoriale" costituiscono elementi estremamente importanti.

Un tutor aziendale, ovvero, un ambiente lavorativo che percepisce il tirocinio come un mero onere lavorativo, nel quale il giovane tirocinante viene percepito come un "peso", sicuramente non può garantire a quest'ultimo la indispensabile guida e il supporto necessario affinché egli rapidamente possa entrare all'interno dei meccanismi aziendali.

L'assegnazione dei compiti al tirocinante, poi, deve tenere in debito conto, da un lato la sua limitata, se non completamente assente esperienza lavorativa, ma anche del suo (spesso sottovalutato) bagaglio culturale, relativo al percorso di studi effettuato; e dall'altro lato occorre anche ricordare che la legge esplicitamente non consente un suo coinvolgimento in attività operative di basso livello (es. il "fare fotocopie" così spesso evocato in termini critici nel dibattito corrente).

Il tutor aziendale ha quindi il delicato compito di individuare per il giovane una serie di compiti che rappresentino un giusto compromesso tra attività operative, che abbiano ovviamente un senso nel modello organizzativo aziendale, e al tempo stesso il riconoscimento di un set di competenze minime al tirocinante su cui possa fare ragionevole affidamento.

È particolarmente importante, soprattutto nelle fasi iniziali, che il compito assegnato rappresenti anche, per il giovane, un'occasione per conoscere l'azienda ospitante, per "fare corpo" con essa e sviluppare il senso di appartenenza che è necessario al successo di questa esperienza.

Questo naturalmente richiede tempo e pazienza: personalmente ritengo che un tirocinio curriculare abbia una durata “fisiologica” minima di 6 mesi e che il tutor debba dedicare una porzione significativa del proprio tempo lavorativo al tirocinante, in fase di avvio, della durata complessiva di almeno 15 giorni/uomo.

Questo impegno, più intenso nei primi tempi, naturalmente è destinato a ridursi nell’arco del primo mese di tirocinio, fino a risultare del tutto marginale e allineato con le ordinarie incombenze di ufficio per i mesi rimanenti.

Il rispetto di queste fasi e di questi tempi deve consentire al tirocinante, da un lato, di percepire la propria crescita professionale, dall’altro di sviluppare la sensazione di essere una parte integrante ed utile nella organizzazione aziendale: il che a sua volta rappresenterà per il giovane un elemento determinante per la propria motivazione e soddisfazione.

Dal canto suo il tutor aziendale deve anch’egli riscontrare, dopo un ragionevole lasso di tempo, un significativo supporto operativo da parte del tirocinante, quale naturale conseguenza della sua efficace inclusione nei flussi operativi aziendali: questo sarà per il tutor un importante feedback sulle azioni intraprese a sostegno del tirocinante e un determinante incentivo ad accogliere ulteriori tirocini in futuro.

Queste poche semplici regole (per inciso, a mio avviso, del tutto di buon senso) non vengono però sempre osservate, e questo porta spesso i tutor a rivestire scarsa fiducia nei tirocinanti e quindi, inevitabilmente, nell’istituto stesso del tirocinio.

È frequente il caso di persone, anche esperte, che esprimono un diffuso disincanto sulle potenzialità lavorative dei tirocinanti e sulla loro efficacia in una economia aziendale: a partire da tali premesse, il tirocinio viene percepito come un onere, a volte necessario, piuttosto che come una opportunità anche per l’azienda stessa.

A volte anche gli istituti di formazione (paradossalmente poco sensibili, o poco esperti, di queste tematiche) esprimono con sospetto l’ipotesi di tirocini di durata di 6 o più mesi, prefigurando possibili indebiti sfruttamenti dei tirocinanti.

La verità è che in ogni dinamica sana e sostenibile occorre avere un giusto equilibrio di costi e benefici da entrambe le parti.

Un tirocinio nel quale l’azienda dovesse impegnare persone, risorse logistiche e tecnico-strumentali, senza percepire alcun beneficio dal lato aziendale, sarebbe alla lunga evidentemente insostenibile.

Il tirocinio e la tesi di laurea

Il tirocinio curriculare può essere abbinato allo svolgimento della tesi di laurea: ovviamente questo comporta che il tutor universitario sia anche il relatore della tesi di laurea del giovane. Tale abbinamento non è obbligatorio, ma consente in

numerosi CdS il raggiungimento di un numero di CFU (Crediti Formativi Universitari) che valorizzano in modo significativo l'impegno del giovane nella esperienza di tirocinio.

Naturalmente in tutti quei casi ove il tirocinio non preveda un riconoscimento in termini di CFU e/o la tesi di laurea debba prevedere un impegno distinto, il "costo" di tale esperienza per il giovane può aumentare in modo sensibile.

In altri termini, l'abbinamento tra tesi e tirocinio facilita la osservanza dei limiti di durata del tirocinio, prima indicati, che sono determinanti per il raggiungimento degli obiettivi in termini di acquisizione di competenze, soft skill, nonché di gratificazione umana e professionale del giovane.

Una corretta armonizzazione del lavoro di tesi e tirocinio richiede uno stretto coordinamento, sinergia e condivisione di intenti tra il tutor universitario e quello aziendale che, insieme, devono concordare, in base al percorso curriculare dello studente, la esperienza di tirocinio fino a quel momento svolta e, ovviamente in base agli interessi dello studente, individuare e condividere un argomento di tesi, di norma sperimentale, che possa essere svolta nei tempi resi disponibili dalla attività di tirocinio.

Nonostante i numerosi vincoli appena richiamati, nella mia personale esperienza, questo compito risulta nella maggioranza dei casi alquanto semplice.

Anche in questo caso i tempi sono importanti; la definizione del compito/lavoro di tesi non può avvenire immediatamente dopo l'inizio del lavoro di tirocini (sebbene spesso questa sia una sollecitazione dello studente) in quanto si rischierebbe di condizionare, fino a compromettere, il corretto svolgimento delle attività oggetto del tirocinio.

In genere, quindi, la scelta del percorso di tesi dovrebbe avvenire almeno due mesi dopo l'inizio del tirocinio, per fare sì che lo studente abbia modo di assestare la propria collocazione organizzativa e la propria esperienza professionale, consolidare le prime necessarie competenze e maturare gli interessi che possono contribuire in modo rilevante anche alla scelta di uno specifico argomento.

Se scelto in modo oculato e appropriato, l'argomento di tesi (e quindi il relativo svolgimento) può costituire un'importante occasione di arricchimento dell'esperienza di tirocinio.

Naturalmente tutti i tempi indicati, anche in precedenza, devono essere considerati come tempi minimi, puramente indicativi; è evidente infatti che se il tirocinio dovesse durare dodici mesi anziché i sei indicati, anche l'inizio del lavoro di tesi potrebbe essere proporzionalmente spostato in avanti.

È bene precisare che, seppure nella scheda del progetto formativo sia indicato, in fase di avvio, un periodo di tirocinio superiore ai sei mesi, fino ad un anno, nel caso si dovesse presentare la possibilità di conseguire la laurea prima della data prevista per la conclusione del tirocinio, la norma consente, in ogni caso, di for-

malizzare l'acquisizione dei CFU richiesti dal tirocinio, consentendo quindi allo studente di laurearsi.

Anche in questo caso non sussiste alcun vincolo che costringa lo studente a laurearsi prima della fine del progetto di tirocinio (il che comporterebbe per inciso anche il termine della copertura assicurativa): lo studente potrebbe quindi conseguire i CFU (al fine di non doversi iscrivere all'anno accademico successivo, con relative tasse di iscrizione) per poi laurearsi al termine naturale del proprio percorso di tirocinio.

Naturalmente, non sempre, la tesi di laurea, frutto dalla esperienza di tirocinio, riesce a soddisfare completamente i criteri di tipo scientifico che il tutor auspicava: per questo, è compito del tutor universitario identificare il miglior punto di equilibrio tra le diverse esigenze/aspettative, e valorizzare al meglio la esperienza del candidato nella assegnazione del tema della tesi.

Allo stesso modo, un tirocinio che nasca unicamente focalizzato sulla tesi di laurea (come purtroppo sta accadendo sempre più spesso nelle facoltà scientifiche) risulta completamente snaturato rispetto agli obiettivi tipici di tale istituzione.

È utile ripetersi su questo punto: la tesi deve essere considerata un valore aggiunto del tirocinio, un *plus* che consente al giovane di anticipare i tempi del conseguimento della laurea, ma non deve assolutamente costituire il principale obiettivo del tirocinio: a meno che non sia il giovane stesso ad operare consapevolmente tale tipo di scelta.

Il servizio civile universale come esperienza di tirocinio curriculare o extracurriculare

Una particolare tipologia di tirocinio è quella rappresentata dal servizio civile universale (SCU); il Ministero degli interni, per tramite dell'Ufficio Nazionale per il Servizio Civile, ogni anno bandisce alcune decine di migliaia di posti riservati a giovani dai 18 ai 28 anni che intendono effettuare un percorso di formazione sociale, civica, culturale e professionale attraverso l'esperienza umana di solidarietà sociale, e l'attività di cooperazione nazionale ed internazionale, di salvaguardia e tutela del patrimonio nazionale presso amministrazioni pubbliche o associazioni.

Nel progetto di SCU il volontario, in una settimana lavorativa di 25 ore, deve svolgere le attività previste dal progetto presentato dall'Ente ospitante che, in genere, hanno a che vedere con temi di interesse sociale nel rispetto di una serie di principi ben sanciti nella legge 64/01.

Molto spesso le attività svolte nel progetto di SCU risultano essere coerenti con il percorso formativo di uno o più corsi di studio (CdS) e quindi, a valle di una apposita decisione della relativa Commissione Didattica, possono essere riconosciuti in termini di CFU di tirocinio.

In altri termini, in tali casi, il volontario di SCU può svolgere per un anno la propria esperienza (alla quale in questo caso corrisponde il compenso previsto per legge), nella quale avrà modo di sperimentarsi in un contesto lavorativo e quindi di acquisire una serie di competenze professionali e trasversali (analogamente ad un “normale” periodo di tirocinio) e quindi di acquisire i CFU previsti dal CdS per il tirocinio, e magari anche la tesi. Questa soluzione, a mio avviso fortemente auspicabile, consente una gestione particolarmente efficiente dei tempi e permette al laureando di concludere il percorso di studi in tempi rapidi, acquisendo un significativo bagaglio di esperienza, venendone addirittura ricompensato/rimborso economicamente.

Occorre rilevare però che, a differenza che nel tirocinio tradizionale, nel SCU le attività sono predeterminate nel progetto e quindi sono vincolanti; naturalmente il volontario è adeguatamente informato in merito, *prima* di partecipare al bando di selezione. Deve essere quindi poi cura del volontario assicurarsi, contattando preliminarmente la commissione didattica, della possibilità di farsi riconoscere l'attività svolta in termini di CFU.

Per quanto concerne il tutorato, nel caso del servizio civile, è prevista la figura dell'operatore locale di progetto (OLP), a ciascuno dei quali possono essere di norma assegnati quattro volontari, e che ha la responsabilità di guidarli e inizialmente affiancarli nelle attività previste. Se si fa un confronto con gli schemi di tirocinio curriculare ed extracurriculare in precedenza richiamati, è evidente che, nel caso dei progetti di SCU, è l'OLP a svolgere il delicato ruolo di tutor del volontario/tirocinante.

Anche in questo caso, in considerazione del numero di ore di servizio effettivo che deve svolgere il volontario (25 ore settimanali), quest'ultimo ha la possibilità di preparare la tesi durante il periodo di servizio civile; naturalmente anche in questo caso devono sussistere le condizioni prima indicate. Pertanto, per trarre beneficio dall'esperienza del servizio civile, nella preparazione della tesi occorre, preliminarmente, un'efficace e proficua intesa tra il tutor universitario/relatore della tesi e l'OLP.

Le regole imposte dal progetto di servizio civile e la sua durata conferiscono una forza e respiro temporale particolarmente significativi alla esperienza di tirocinio; il quotidiano impegno in attività operative, spesso legate alle esigenze di persone fragili, richiedono senso di responsabilità, capacità di relazione e organizzazione del tempo e del lavoro, che andranno progressivamente a fare parte del bagaglio di competenze trasversali del volontario.

Le stesse regole, d'altro canto, rappresentano anche un oggettivo vincolo alla possibilità di definire percorsi lavorativi diversificati e quindi anche all'eventuale abbinamento con lo svolgimento della tesi di laurea, abbinamento che quindi risulta decisamente meno agevole rispetto al tipico tirocinio curriculare.

Alcune storie di successo nella pubblica amministrazione

In questo contesto ritengo utile richiamare alcune vicende professionali personali (vissute a partire dall'anno 2000) nelle quali i tirocini formativi hanno svolto un ruolo particolarmente rilevante, e che hanno segnato profondamente la mia formazione umana e professionale. Lo ritengo utile perché dai casi di seguito richiamati emergono con particolare emblematicità i principi e le linee guida che sono stati espressi nei paragrafi precedenti.

Caso: Azienda Ospedaliera Monaldi (anni 2000-2011)

Nel richiamare questa esperienza eviterò di fare riferimento a persone e aziende in modo specifico, anche se, naturalmente, vi è consapevolezza che, per chi ha un minimo di conoscenza del settore, è relativamente facile risalire ai nomi delle aziende e delle persone effettivamente coinvolte.

La storia inizia nel settembre del 1999, quando in modo del tutto inaspettato, per la prima volta nella mia vita, alla “tenera” età di 41 anni, fui nominato membro tecnico di una commissione per la aggiudicazione di una gara relativa ad un grosso impianto di rete informatica, presso L’Azienda Ospedaliera Monaldi (oggi dei Colli) che all’epoca praticamente non conoscevo (se non per il fatto che vi era deceduto mio padre due anni prima).

A seguito dell’incontro con il Direttore Generale dell’epoca, mi ritrovai sulle spalle la responsabilità di governare il più grande progetto di informatizzazione infrastrutturale che sia mai stato sviluppato in Campania.

Con tanto impegno e tanta fortuna, nel maggio 2001 eravamo pronti al collaudo, ma naturalmente, come spesso si dice, “il bello doveva ancora venire...”. Infatti il problema che veniva da più parti giustamente sollevato, comune a molte pubbliche amministrazioni che si trovano ad affrontare processi di innovazione tecnologica, era quello di decidere “chi avrebbe dovuto prendersi carico della gestione operativa di questa ciclopica infrastruttura”, considerando che l’organico del servizio elaborazione dati del Monaldi, all’epoca, poteva contare su un ingegnere alle soglie della pensione, due tecnici privi di titoli di studio specifici e 6 terminaliste, che ricordo con carissimo affetto e stima, ma che non erano professionalmente in grado di offrire il contributo tecnico necessario.

Fu a quel punto che presi una decisione della quale mi assumo la completa responsabilità e che ritengo si sia rivelata strategica per il futuro dell’ospedale: considerato che:

- la infrastruttura realizzata richiedeva risorse umane e tecniche per la sua gestione;
- l’azienda non disponeva di personale adeguato;
- il personale esistente non era disponibile ad accettare la sfida posta anche in termini di formazione;

- la azienda vincitrice, per una eventuale attività di gestione in outsourcing, chiedeva cifre elevatissime di cui l'azienda non disponeva;
- decisi di farmi carico personalmente delle attività tecniche necessarie alla gestione dell'impianto, affiancato da uno stuolo di studenti reclutati attraverso lo strumento dei tirocini formativi (tirocini da svolgere presso il servizio elaborazione dati).

In questi tirocini, con la mia supervisione e con l'aiuto dei tecnici che a vario titolo orbitavano attorno all'ospedale per le attività in garanzia, gli studenti avevano l'opportunità di fare un'importante esperienza tecnica e umana e al tempo stesso di dare il proprio contributo alla gestione e alla conduzione di questa grande infrastruttura.

Questa idea (che all'epoca veniva generalmente considerata ai limiti della sconsideratezza) si è rivelata vincente a dispetto di ogni scetticismo, ed oggi, a distanza di circa 20 anni, nessuno se ne stupirebbe più di tanto: si è trattato davvero di un caso di innovazione, al quale sono particolarmente orgoglioso di aver potuto dare il mio contributo.

Nei dieci anni seguenti si sono alternati in ospedale oltre 80 studenti, che sceglievano liberamente di svolgere questa esperienza, che spesso durava ben oltre i sei mesi canonici, sebbene non fosse obbligatoria, almeno fino al 2005, solo per la voglia di "fare", di "esserci" (addirittura ricordo alcuni studenti laureati che mi richiedevano con insistenza di potere continuare a contribuire all'esperienza, in forma totalmente gratuita).

La grande maggioranza di quegli studenti (che ora, ovviamente, lavorano in aziende del settore) sono rimasti molto legati a questa esperienza, e la ricordano con grande emozione. Ognuno di loro nel corso del lavoro sviluppava relazioni umane e professionali con il personale sanitario, cosa che contribuiva in modo determinante alla loro crescita personale.

Nel corso degli anni l'ospedale ha poi indetto alcuni concorsi, e il dirigente della Ingegneria Clinica attuale è un ex-tirocinante, mentre gran parte dei tirocinanti veniva assunto, comprensibilmente, dalle aziende che operavano come fornitrici di servizi.

È evidente che una esperienza del genere è unica, tuttavia emergono alcune importanti indicazioni di carattere generale:

- i tirocini sono uno strumento utilissimo per sostenere progetti di innovazione tecnologica. La grande maggioranza delle storie di inefficacia o di scarsa incidenza dei tirocini sono frutto di pregiudizi o sciattezza nel reclutamento e gestione. Per dieci anni il sistema informativo sanitario della A.O. Monaldi per la formazione, l'affiancamento e la gestione dell'help desk degli utenti, è stato sostenuto esclusivamente dai tirocinanti in ingegneria biomedica;

- il coinvolgimento, la passione ed il senso di appartenenza giocano un ruolo fondamentale, anzi sono l'unica garanzia affinché il tirocinante possa affrontare con consapevolezza e responsabilità compiti anche particolarmente delicati;
- il tutoraggio gioca un ruolo chiave, ed è possibile considerarlo come un “processo” piuttosto che un mero “compito”, a patto ovviamente che vengano sempre definite con chiarezza le responsabilità.

Caso: Progetto SCU, Università e inclusione

Dal 1999 le università, in virtù della legge 17/99 e 170/10, hanno la responsabilità di sostenere il percorso degli studenti con disabilità e con DSA, e questo prevede che, per ogni studente che ne fa richiesta, vengano realizzate attività individuali, quali l'accompagnamento dello studente o la registrazione in aula delle lezioni, la scansione di testi, ecc: tutte attività indispensabili per questi studenti, che non potrebbero essere svolte da personale strutturato facente capo ai servizi. Il ricorso a personale a contratto oppure a collaborazioni professionali, oltre a non essere economicamente sostenibile in considerazione dei finanziamenti che le università ricevono per gli studenti con disabilità e con DSA, a causa della precarietà e del limite temporale del rapporto, non garantisce la necessaria qualità e affidabilità che un rapporto prolungato nel tempo come il SCU può invece consentire.

Per questo i 50 volontari, che annualmente partecipano al progetto di SCU presso il Centro di Ateneo SiNaPSi, consentono,, da oltre vent'anni, all'Università Federico II di Napoli, di fornire agli studenti con disabilità e con DSA una quantità e complessità di servizi tali da ritenere questa esperienza un'eccellenza nazionale.

Anche in questo caso i tirocini forniscono un contributo “strutturale” al funzionamento della pubblica amministrazione, nel pieno rispetto delle aspettative e dei bisogni formativi del tirocinante.

Caso: Progetto SIAPS, SIAR, SIAC

Negli anni tra il 2016 e il 2018 mi fu richiesto di coordinare le attività di formazione e affiancamento per una serie di progetti finanziati dalla Regione Campania ed affidati alle diverse RTI, nelle quali era coinvolta KPMG, la nota società multinazionale della consulenza per la pubblica amministrazione.

A quei tempi il paradigma utilizzato per le attività di formazione a supporto delle forniture ICT, da parte di KPMG, nelle pubbliche amministrazioni, era decisamente “tradizionale”: prevedeva cioè lezioni frontali somministrate al personale coinvolto che poi poteva, solo occasionalmente, fruire di attività di affiancamento che venivano svolte da professionisti aziendali a costi estremamente elevati per il contesto.

Tutti e tre i progetti indicati prevedevano il coinvolgimento di un gran numero di operatori operanti all'interno delle aziende sanitarie della Regione Campania, e questo poneva oggettivamente un problema di organizzazione e gestione della formazione.

Anche in questo caso, ho proposto all'azienda di avvalersi dei tirocini curricolari ed extracurricolari per sostenere queste attività, e gli studenti che scelsero di parteciparvi, vennero formati da personale di KPMG e delle altre ditte coinvolte all'interno della RTI. Poi, successivamente, venne loro affidata la responsabilità di formare il personale delle amministrazioni destinatarie dei progetti, attraverso sia lezioni frontali (che successivamente vennero caricate in una piattaforma di e-learning), sia attraverso attività di affiancamento on site e da remoto.

Tutti i tirocinanti coinvolti sono stati successivamente assunti da KPMG o dalle aziende coinvolte nella RTI, ed hanno quindi avuto la opportunità di capitalizzare in modo ottimale l'esperienza di tirocinio curricolare anche dopo la laurea.

Alcune considerazioni di sintesi

Il tirocinio curricolare e, nei limiti prima indicati, i progetti di SCU, sono due importanti strumenti, a disposizione delle amministrazioni pubbliche e private, per sostenere progetti di innovazione e di pubblica utilità e, al tempo stesso, per fornire a giovani laureandi la possibilità di completare adeguatamente il proprio percorso formativo.

Il tirocinio consente ai giovani di acquisire una serie di competenze professionali e trasversali indispensabili per una collocazione lavorativa soddisfacente *prima* di affacciarsi nel mondo del lavoro. Ciò permette loro di poter affrontare questa transizione cruciale “con le spalle forti”, e con una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle proprie forze.

Il tirocinio rappresenta quindi, per i soggetti ospitanti, una formidabile opportunità per sostenere percorsi organizzativi di tipo innovativo che, di norma, richiedono risorse aggiuntive. Ciò naturalmente non sostituisce il reclutamento ordinario delle indispensabili risorse professionali, che vanno acquisite nei modi consueti, ma le integra per tutte quelle attività nelle quali l'interesse in prospettiva, la curiosità, la motivazione e entusiasmo, propri della giovane età, possono contribuire a compensare la naturale limitatezza o addirittura la mancanza di esperienza.

Ovviamente tutto questo ad una condizione, da parte del soggetto ospitante, che trova la sua migliore espressione a mio avviso nel termine “dedizione”: occorre infatti che i tutor coinvolti si dedichino ai tirocinanti, e persino con senso di responsabilità ai loro bisogni. Il che non significa “coccolarli” o “proteggerli” fino ad evitare loro il lavoro, tutt'altro: significa concentrarsi a pensare tutti i modi possibili per farli lavorare in modo dignitoso ed efficace per la loro formazione. Questa dedizione, come ho già avuto modo di accennare in precedenza, rappre-

senta oltretutto un investimento che si traduce poi in un contributo concreto ed efficace ai flussi operativi dell'azienda.

Vorrei infine svolgere ancora una riflessione sul tema della obbligatorietà del tirocinio curriculare.

Come molti sanno, in numerosi corsi di studio, al tirocinio curriculare corrisponde il riconoscimento di crediti formativi, che possono variare da 3 a 12 a seconda del corso di studi. Questi crediti non possono essere acquisiti in modo diverso attraverso i consueti esami: per questo motivo, lo studente è di fatto "co-stretto" a svolgere un tirocinio per poter conseguire la laurea.

Ciò premesso, nella quasi totalità dei corsi di studio, sono stati introdotti i cosiddetti "tirocini intra-moenia", che consistono in un'attività di tirocinio che viene svolta, non in azienda, bensì all'interno delle "mura" universitarie riproducendo nei fatti quello che, una volta, era l'esperienza della cosiddetta "tesi sperimentale".

A me sembra del tutto evidente che questo tipo di tirocinio non ha nulla a che vedere, da un punto di vista di esperienza lavorativa, con il tirocinio svolto all'interno di un'azienda.

Per questo motivo mi domando "radicalmente" se non sia alla fine più coerente, in questo contesto, riproporre l'approccio dei primi anni 2000, nel quale il tirocinio costituiva un'esperienza del tutto facoltativa per lo studente.

Non è detto infatti che tutti gli studenti sentano in egual modo la necessità di svolgere questa esperienza lavorativa, e, personalmente, non ritengo opportuno che sia l'università a "costringere" lo studente in tal senso.

Occorrerebbe tenere conto infatti che molti studenti, per i più diversi motivi, svolgono già esperienze lavorative durante il corso di studi, e non mi sembrerebbe giusto costringerli a svolgere un'ulteriore esperienza lavorativa, soprattutto nei casi in cui questi studenti abbiano già un'età avanzata.

Lo studente che crede in questa esperienza, che la sceglie liberamente, sarà peraltro predisposto e ben lieto di trascorrere in azienda un tempo adeguato al raggiungimento degli obiettivi formativi definiti: utili per il suo percorso universitario, per la transizione al lavoro, e più in generale per la sua esistenza.

4.5. Occupabilità, di *Anna Grimaldi*

L'anno 2023 è stato dedicato dalla Commissione Europea alle competenze²⁰: con l'obiettivo principale di promuovere investimenti maggiori, più efficaci e più inclusivi nella formazione e nel miglioramento del livello delle competenze, e sostenere così le persone nelle continue transizioni che devono affrontare (soprattutto giovani e donne, certamente target di maggiore fragilità per l'inclusione lavorativa e sociale). La disponibilità di un ricco bagaglio di competenze è, infatti, componente essenziale per il successo nella vita delle persone e rappresenta un elemento fondamentale per cogliere le opportunità offerte dalla transizione verde e digitale.

I dati Eurostat riferiti al 2020 ci dicono che l'Italia è il Paese dell'UE con il più alto tasso di ragazzi tra i 15 e i 29 anni non impegnati nello studio, nel lavoro o nella formazione (NEET). I NEET in Italia hanno infatti superato i 3 milioni raggiungendo quota 3.047.000. Parliamo del 25,1% dei giovani italiani, con rapporto 1 a 4. Nel corso del 2021-2022, con la crisi occupazionale aggravata dal COVID, il quadro è ulteriormente peggiorato. A causa della pandemia, anche la dispersione totale è aumentata notevolmente. Dai dati INVALSI (2021) emerge infatti che il 23% dei giovani della fascia d'età 18-24 anni ha lasciato la scuola prima di effettuare l'esame di Stato, oppure l'ha terminata senza acquisire competenze di base minime (nel 2019 erano il 22,1%). Analizzando i risultati delle prove INVALSI si osserva, infatti, che nel 2021 in Italia il 9,5% degli studenti termina la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base decisamente inadeguate (2,5% punti in più rispetto al 2019). Crescono anche le differenze territoriali, con un valore che parte da 2,6% per il Nord, raggiunge l'8,8% al Centro fino ad arrivare al 14,8% nel Mezzogiorno. Una "dispersione inapparente" quindi, che si verifica quando gli allievi, pur frequentando la scuola, non traggono dall'esperienza formativa una preparazione adeguata. Una volta terminati gli studi questi giovani non avranno gli strumenti per affrontare il futuro con competenza e consapevolezza. Questi allievi sono regolarmente inseriti nei percorsi formativi ma perseguono esiti di apprendimento al di sotto delle proprie potenzialità. Tutto ciò può portare a conseguenze estremamente negative: lo studente acquisisce il titolo di studio ma ciò non migliora le sue condizioni di vita, l'apprendere perde significato nella scala dei suoi valori con un progressivo impoverimento della società, inoltre la sfiducia nel sistema formativo e la demotivazione possono spingere ad abbandonare la scuola alimentando il fenomeno della dispersione esplicita (Grimaldi, 2023). Accanto a tali dati, il PNRR ci ricorda che la percentuale di popolazione di

²⁰ Per l'Italia l'INAPP – Istituto Nazionale di Analisi delle Politiche Pubbliche – Ente Pubblico di Ricerca è stato nominato di concerto dai Ministeri dell'Istruzione e del merito, dell'università e della ricerca e del lavoro e delle politiche sociali, coordinatore nazionale per l'anno europeo delle competenze.

età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è, in Italia, pari al 28% rispetto al 44% di media nei paesi dell'OCSE. Questo divario è dovuto anche – sebbene non esclusivamente – alla carenza di offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria all'Università.

Ancora, lo stesso documento evidenzia un mismatch tra istruzione e domanda di lavoro, particolarmente preoccupante. Circa il 33% delle imprese italiane lamenta difficoltà di reclutamento, mentre sono il 31% i giovani fino a 24 anni che non hanno un'occupazione ma la cercano. Allo stesso tempo, solo l'1,7% degli studenti terziari si iscrive a corsi di istruzione professionalizzante, che pure hanno prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi (più dell'80% di occupati a un anno dal diploma). La situazione europea generale è conforme a tali dati: attualmente oltre tre quarti delle imprese dell'UE incontrano difficoltà a trovare lavoratori qualificati e i dati Eurostat più recenti indicano che solo il 37% degli adulti ha l'abitudine di seguire corsi di formazione. Inoltre, 4 cittadini europei su 10 (1 lavoratore su 3) non dispongono delle competenze digitali di base.

È quindi necessario non solo implementare il corredo di competenze delle persone, ma garantire anche che questo sia in linea con i fabbisogni professionali e con la domanda di lavoro delle aziende. Tenere insieme aspirazioni, interessi e competenze individuali con le opportunità offerte dal mercato del lavoro è essenziale sia per un pieno sviluppo delle persone sia per la ripresa economica. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è un aspetto decisivo per la crescita individuale e per l'economia in generale. Per questo motivo, gli Stati UE hanno approvato gli obiettivi sociali per il 2030, in base ai quali almeno il 60% degli adulti dovrebbe partecipare ogni anno ad attività di formazione, contribuendo in tal modo a raggiungere entro il 2030 l'obiettivo di un tasso di occupazione di almeno il 78%.

Tutto ciò implica una prospettiva fortemente orientata al mondo del lavoro e dell'occupazione anche attraverso la facilitazione di transizioni tra i diversi settori dell'istruzione e della formazione; una maggiore apertura verso l'apprendimento non formale e informale; la ricerca di una più chiara documentazione e valorizzazione dei risultati dell'apprendimento raggiunti in una pluralità di contesti; una particolare attenzione all'apprendimento degli adulti e alle azioni di orientamento; un miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione; la promozione dell'equità, della coesione sociale e della cittadinanza attiva, incoraggiando la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Tali intenti collegano esplicitamente la formazione con l'occupabilità, evidenziando come la sfida principale stia nel garantire che ciascuna persona (quali che siano le condizioni personali, sociali o economiche) abbia la possibilità di acquisire, implementare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le competenze neces-

sarie per perseguire ed aumentare la propria occupabilità. Del resto, favorire lo sviluppo dell'occupabilità è un obiettivo prioritario di tutte le politiche del lavoro e dell'istruzione. In un mondo in cui il lavoro è in continua evoluzione il sistema *education* si trova sia nella necessità di ri-pensare i propri curricula per renderli più aderenti ai fabbisogni della domanda di lavoro, sia nell'urgenza di allestire servizi orientativi e formativi volti a favorire lo sviluppo delle *soft skills* per sostenere l'occupabilità degli studenti, per diminuire la dissipazione di risorse ed energie che derivano dagli abbandoni, per fondare capacità e competenze necessarie nell'attuale mercato del lavoro.

A tale proposito l'anno europeo delle competenze pone enfasi al binomio persona-competenze come sfida per la competitività e per la crescita dei Paesi, e individua nell'educazione il luogo ideale per favorire lo sviluppo di un'occupabilità sostenibile. Si tratta di una sfida complessa, che da un lato viene affrontata attraverso la definizione di dispositivi giuridici, e dall'altro attraverso la consapevolezza dell'importanza di un rinnovamento e potenziamento dei servizi per la formazione e per il lavoro. In proposito un ruolo di primo piano lo possono giocare i servizi di orientamento, anche per far fronte alle richieste dei giovani che si dichiarano scoraggiati e disillusi, al punto di non riuscire più a immaginare un futuro. D'altra parte, è comprensibile che esperienze negative del presente possano influenzare negativamente le previsioni per l'avvenire. Per ridare speranza ai giovani occorre quindi lavorare su più versanti:

- un versante *orientativo*, finalizzato alla definizione di un progetto professionale e/o formativo, con la identificazione di obiettivi personali e lavorativi e le scelte a questi connesse;
- un versante *formativo*, finalizzato all'acquisizione di nuove competenze;
- un versante *maturativo* finalizzato alla conoscenza di sé, al riconoscimento personale e sociale delle esperienze di vita con un conseguente rafforzamento della identità personale e professionale.

E questo è tanto più vero per gli oltre tre milioni di giovani che stanno sulla soglia, fra studio e lavoro, senza riuscire a entrare né di qua né di là. Senza una prospettiva né di presente né di futuro. Con un orizzonte temporale limitato, non solo viene a mancare la capacità di azione a medio e a lungo termine, ma anche la stessa possibilità di definire uno stabile e soddisfacente percorso di maturazione e di identità. Non a caso, i professionisti dell'orientamento lamentano spesso di perdere di vista obiettivi e confini della propria pratica professionale a fronte di una multi-problematicità delle questioni che affrontano e che intersecano diversi ambiti di competenze ma che non trovano spazio in una programmazione sistematica degli interventi. In altri termini urge una riflessione e un conseguente progetto politico volto a migliorare la qualità dei nostri sistemi di *education* e del lavoro per rendere efficace l'integrazione e poter così formare cittadini attivi e responsa-

bili e promuovere la valorizzazione del capitale umano e l'occupabilità per il benessere individuale e sociale.

Ma che significato attribuire all'occupabilità e quali dimensioni declinano il costrutto? Se “accrescere e potenziare l'occupabilità delle persone” diventa l'obiettivo comune e strategico delle azioni di politica attiva del lavoro, allora diventa indispensabile il riferimento a una definizione e a un costrutto di occupabilità condiviso e scientificamente fondato.

Di occupabilità si comincia a parlare già dagli anni Cinquanta-Sessanta con un'accezione per lo più fisiologica che vede nello stato di salute fisica e mentale la distinzione tra soggetti “occupabili” e “non occupabili”. Con l'aumentare dei livelli di disoccupazione negli anni Settanta il termine si arricchisce di significati più personali e soggettivi che vedono nelle competenze la chiave di volta del processo di occupabilità. A seguire, negli anni Ottanta, ma soprattutto negli anni Novanta, il termine occupabilità cambia completamente accezione e si introducono concetti come flessibilità, adattabilità, motivazione, attivazione, fronteggiamento delle situazioni, creatività ecc. L'occupabilità diventa un costrutto multidimensionale nel quale confluiscono sia variabili interne all'individuo sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro (Forrier, Sels, 2003; Fugate, Kinicki, Ashforth 2004; Fugate, Kinicki, 2008) e la letteratura in materia vede il fiorire di contributi che offrono numerose definizioni e declinano l'occupabilità attribuendo peso e valore diverso alle varie dimensioni, in riferimento alla prospettiva di studio sociologica, economica o più personale che prevale (De Fillippi, Arthur, 1994; McArdle, Waters, Briscoe, Hall., 2007; Cavenago, Magrin, Martini, Monticelli, 2013; Mäkikangas, De Cuyper, Mauno, Kinnunen, 2013; Williams, Dodd, Steele, Randall, 2015). Ma al di là della pluralità di contributi e della molteplicità di modelli esistenti, oggi l'occupabilità è consensualmente considerata una variabile centrale di sviluppo individuale e organizzativo per le finalità cui tende e per le azioni che produce.

Tuttavia, sviluppare competenze per l'occupabilità non significa realizzare un prodotto a valore stabile nel tempo: la gestione delle competenze richiede, in generale, una manutenzione costante. Ogni modello o metodo per formare tali competenze non può quindi essere utilizzato in chiave prescrittiva, ma come riferimento rispetto a obiettivi di sviluppo professionale mutevoli lungo l'arco di vita. Questo induce a pensare che l'occupabilità di una persona è un oggetto per sua natura in rapido e continuo cambiamento e in stretta connessione con dimensioni e “prodotti” instabili e discontinui quali: le motivazioni, gli atteggiamenti, le emozioni, i valori. Di interesse più recente, e sul quale si concentra molta letteratura tecnico-specialistica, è l'idea di occupabilità sostenibile (*sustainable employability*), ovvero l'idea che nel corso della vita i lavoratori possono raggiungere opportunità concrete sulla base di un insieme mutevole di loro risorse e capacità

(Vuori, Blonk, Price, 2015). In questa direzione lo specifico progetto di ricerca dell'INAPP ha formulato un modello per una occupabilità che si può definire “sostenibile”, ovvero volto a riconoscere il potenziale di risorse interne del soggetto nell'intreccio con variabili contestuali, curriculari e biografiche in modo da esaltare il rapporto tra individuo e ambiente come legame imprescindibile per studiare e mettere in valore le reali competenze espresse dai soggetti. Con questo obiettivo si è proceduto a progettare e sperimentare strumenti e percorsi di analisi e valutazione dell'occupabilità, condividendone contenuti e fattibilità operativa con vari stakeholder provenienti da diversi contesti nazionali. Partendo da tali argomentazioni e sulla base di diversi assunti culturali, è stata formulata una definizione di occupabilità che la vede come *“l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto”* (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014; Grimaldi, 2016). Con questa definizione si sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale che dipende da alcune risorse e competenze personali che interagiscono con le variabili di contesto e si sostanziano in modalità comportamentali utili allo sviluppo di una partecipazione sociale attiva e consapevole. Un modello quindi multidimensionale e multifattoriale che vede l'occupabilità o, meglio, il potenziale di occupabilità, come l'insieme di una serie di risorse – interne ed esterne all'individuo – che assumono una configurazione personale nell'intreccio tra condizioni interne ed esterne. Gli studi sull'occupabilità confermano quanto lavorare su questa dimensione promuova sentimenti di controllo sul proprio progetto professionale. Le competenze per l'occupabilità rappresentano dunque requisiti essenziali e necessari non solo per trovare un lavoro ma anche per il successo professionale. Suß e Becker (2012) affermano che caratteristiche quali flessibilità, creatività, doti comunicative e ampie conoscenze di base stanno diventando sempre più importanti nel mercato globale attuale. Un lavoratore competente possiede sicuramente conoscenze e abilità, ma un lavoratore che sa svolgere un compito usando le sue abilità non necessariamente è competente se non sa organizzare il lavoro in modo da rispondere a richieste sfidanti. Nello specifico, mentre le competenze tecniche soddisfano le richieste della propria attività, le competenze sociali sono fondamentali per comunicare e per integrarsi nella struttura organizzativa durante lo svolgimento di un progetto. Nella stessa direzione gli studi di Griffin e Annulis (2013) sottolineano come nel corso degli anni le richieste del mercato del lavoro rispetto alle competenze per l'occupabilità siano profondamente cambiate. Gli autori presentano un elenco di competenze particolarmente richieste: problem solving, lavoro di gruppo, comunicazione verbale e scritta, pensiero critico, controllo e gestione, competenze interpersonali, disponibilità al cambiamento, project management. Alla luce di tali evidenze, è sottoli-

neato da molta letteratura che per migliorare la qualità della vita lavorativa e favorire l'occupazione sia necessaria la promozione di programmi educativi che consentano lo sviluppo di un insieme di capacità e di competenze trasversali (soft skill) che rendano gli individui maggiormente occupabili (De Vos et al., 2011; Gamboa et al., 2009; Mäkikangas et al., 2013). Programmi educativi dove siano centrali, per una buona occupabilità della persona, sia le competenze auto-orientative (pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro), sia quelle di progettazione e ri-progettazione di sé (life design) (Grimaldi et al., 2014). Riuscire ad assegnare nuovi significati al proprio progetto di vita personale e professionale presuppone, ad esempio, di attribuire al rischio significati più neutri, se non addirittura positivi considerandolo essenzialmente come sfida da percorrere. Ma significa anche porsi obiettivi perseguibili, e quindi aderenti sia ai propri bisogni, sia alle caratteristiche del proprio contesto di riferimento. Ma come le diverse dimensioni (bisogni, valori, interessi, percezione del mercato del lavoro ecc.) si intrecciano nel delineare la direzione e il comportamento di un individuo, e nel determinare il processo di costruzione dell'identità sociale e professionale? I valori rappresentano una dimensione saliente che sottende e sostiene le scelte dell'individuo. Sono elaborati socialmente e rappresentano obiettivi che orientano le opzioni e le valutazioni tra diverse alternative possibili in un determinato contesto socioculturale. In questo senso costituiscono delle linee guida nella vita di un individuo: ogni soggetto ricerca situazioni professionali che corrispondano al proprio sistema valoriale e tende a enfatizzare determinati aspetti del lavoro o a preferire alcune professioni rispetto ad altre. La soddisfazione dell'individuo, in questa prospettiva, dipende dalla concordanza tra i valori propri e quelli che la pratica professionale permette di realizzare. Quando l'individuo possiede un sistema di valori consolidato, solitamente, risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con più forza nella costruzione di un'identità professionale. È per questo importante che le azioni formative vadano nella direzione di una maggiore conoscenza di sé stessi e favoriscano una maggiore presa di coscienza del proprio sistema di valori. Quando il soggetto ritiene che il successo dipenda da sé stesso, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, dalla sua formazione, in altri termini quando procede ad attribuzioni di controllo interne, appare più motivato a riflettere sul proprio futuro. Strettamente correlato alla possibilità di auto-determinazione del soggetto rispetto alle proprie scelte, in un'ottica socio cognitiva, rimane fondamentale il costrutto di autoefficacia: intesa come insieme di convinzioni sulla propria capacità di realizzare delle prestazioni. L'autoefficacia può contribuire a spiegare i diversi tipi di interessi professionali e le possibilità di carriera che le persone si rappresentano; maggiore è l'autoefficacia percepita, più ampio è il ventaglio di preferenze che le persone tenderanno a prendere in considerazione (Bandura et al., 2001). Dall'insieme di questi studi emerge come le per-

sone con un sentimento di autoefficacia più forte tendano a considerare un numero maggiore di opzioni, mentre quelle con bassa autoefficacia tendono a scartare intere categorie di lavori, a prescindere dai vantaggi che queste potrebbero procurare. Una serie di studi conferma che minore è il senso di autoefficacia per lo svolgimento di attività connesse alle decisioni di carriera, maggiore è il livello di indecisione occupazionale (Nota et al., 2007). Le persone tendono a non impegnarsi nell'esplorazione delle possibili carriere e delle loro implicazioni se non hanno fiducia nelle proprie capacità di raggiungere buone decisioni (Vannotti & Ferrari, 2005). Altri studi evidenziano anche un legame forte tra sentimento di efficacia percepita e dimensione del coping, ovvero l'insieme di pensieri, comportamenti e sentimenti che le persone mettono in atto per gestire situazioni difficili, imprevedibili o preoccupanti (Lazarus & Folkman, 1987), quali le transizioni lavorative. Alla base degli studi sul coping (Grimaldi & Ghislieri, 2004) è la concezione che il comportamento sia funzione della dinamica relazione tra la persona (con le sue caratteristiche personali, le sue motivazioni, i suoi valori, le sue priorità) e il contesto in cui si colloca la scelta della strategia di coping da utilizzare. La conoscenza del proprio stile di coping può offrire importanti stimoli di riflessione per una maggiore consapevolezza di sé sostenendone l'occupabilità. Nel considerare rilevanti le dimensioni di cui sopra (e non solo), è convinzione di chi scrive che nella programmazione e progettazione di azioni formative sia in prospettiva necessario prevedere interventi che influiscano positivamente anche nello sviluppo e nella maturazione di quei bisogni e quei valori che accrescono il sentimento di autoefficacia nella ricerca del lavoro. A seguire la definizione di occupabilità e di un conseguente modello di riferimento entro cui collocare il costrutto, il contributo del progetto dell'INAPP è proseguito con uno studio mirato alla messa a punto di uno strumento psicometricamente validato (il questionario AVO Giovani) che potesse individuare e calcolare un indice del potenziale interno di occupabilità vale a dire una misura "soggettiva" o disposizionale che aggrega in un solo indice alcuni fattori ritenuti particolarmente salienti: adattabilità professionale, coping, autoefficacia percepita, percezione del mercato del lavoro, reti sociali e sostegno percepito (Grimaldi, 2016; 2020). Questo indice, unito e letto in collegamento quali/quantitativo con le altre variabili in riferimento sia alla storia curriculare dell'individuo sia alla lettura del contesto territoriale, ma anche in considerazione dell'età, del genere e della residenza, individua, secondo il modello proposto, una stima complessiva del potenziale di occupabilità dell'individuo. Il questionario AVO, messo a punto sulla base del modello di occupabilità proposto, si compone di due versioni. La *prima* (Questionario AVO Giovani. Potenziale interno di occupabilità) esplora, attraverso scale di misura appositamente costruite e validate, le dimensioni che nel modello costituiscono le risorse personali che determinano il potenziale interno di occupabilità della persona. La *se-*

conda (AVO Giovani. Strumento per l'approfondimento qualitativo) raccoglie dati sulla storia di vita della persona (biografici, curriculari, professionali, formativi ecc.) e sulle sue modalità di partecipazione sociale. In conclusione, e in considerazione di quanto evidenziato, è convinzione di chi scrive che mettere in moto un insieme di misure che consentano di ridare speranza di futuro alle generazioni di domani costituisce una corresponsabilità sociale non più eludibile. Mentre il mercato del lavoro cerca di ridefinirsi attraverso la ricerca di un maggiore equilibrio tra politiche passive e attive, capaci di arginare la precarietà e la frammentarietà degli ingressi di molti lavoratori che spesso ne escono in modo forzato e prolungato, le agenzie educative, e in particolare le università, più vicine al passaggio verso il lavoro, dovrebbero programmare strategie a favore dell'occupabilità. E questo comporta un complessivo cambiamento culturale di paradigmi, ma anche di ruoli professionali.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy: belief as shapers of children's aspirations and career trajectories, *Child Development*, n. 72, pp. 187-206.
- Cavenago, D., Magrin, M., Martini, M., Monticelli, C. (2013). *Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità*, in *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne.
- De Filippi, R., Arthur, M. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective, *Journal of Organizational Behavior*, n. 15, pp. 307-324.
- De Vos, A., De Hauw, S., Van der Heijden, B. I.J.M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability, *Journal of Vocational Behaviour*, n. 79, pp. 438-447.
- Eurostat (2020), Employment by sex, age, professional status and occupation, [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_egais\\$DV_574/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsa_egais$DV_574/default/table?lang=en) Accessed on: Oct. (2020).
- Forrier, A., Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic, *International Journal of Human Resources Development and Management*, n. 3, pp. 102-124.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n. 81, pp. 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A.J., Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, *Journal of Vocational Behavior*, n. 65, pp. 14-38.
- Gamboa, J.P., Gracia, F., Ripoll, P., Peirò, J.M. (2009). Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction, *The Spanish Journal of Psychology*, n. 12, 2, pp. 632-640.
- Griffin, M., Annulis, H. (2013). Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi, *International Journal of Training and Development*, 17, p. 3.

- Grimaldi, A. (2019). *Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica per il proprio progetto di vita. Employability: from conceptual paradigm to training practice*, in Pellerrey, M., Margottini, M., Ottone, E. (a cura di). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche. Strumenti e applicazioni*, Roma Tre Press, pp. 189-200.
- Grimaldi, A. (2023). *L'orientamento nella transizione scuola-università-lavoro*, in Caputo, A. (a cura di). *Pensare al futuro. Percorsi di orientamento alle scelte post-diploma*, FrancoAngeli, pp. 14-31.
- Grimaldi, A. (a cura di) (2016). *Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico*. Isfol Research Paper, 30.
- Grimaldi, A., Ghislieri, C. (a cura di) (2004). *Io di fronte alle situazioni. Uno strumento Isfol per l'orientamento*, FrancoAngeli.
- Grimaldi, A., Rossi, A., Porcelli, R., Silvi, E., Bosca, M.A. (2015). Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione, *Osservatorio Isfol*, n. V, n. 4, pp. 173-205.
- INVALSI, testo disponibile al sito Invalsi. I risultati delle prove INVALSI (2021).
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, n. 1, pp.141-169.
- Mäkikangas, A., De Cuyper, N., Mauno, S., Kinnunen, U. (2013). A longitudinal person-centred view on perceived employability: The role of job insecurity, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, n. 4, pp. 490-503.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P., Hall, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital, *Journal of Vocational Behavior*, n. 71, pp. 247-264.
- Nota, L., Farrari, L., Scott, V., Solberg, H., Soresi, S. (2007). Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian Youth, *Journal of career assessment*, 15, n. 2, pp. 181-193.
- Süß, S., Becker, J. (2012). Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers, *Personnel Review*, 42, n. 2, pp. 223-240.
- Vannotti, M., Ferrari, L. (2005). Congruenza, autoefficacia, valutazione delle proprie capacità e controllo primario nell'orientamento professionale di giovani che svolgono le prime esperienze lavorative, *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, n. 6, pp. 27-36.
- Vuori, J., Blonk, R., Price, R.H. (2015). *Sustainable Working Lives. Managing Work Transitions and Health throughout the Life Course*, Springer, Dordrecht.
- Williams, S., Dodd, L.J., Steele, C., Randall, R. (2015). A systematic review of current understandings of employability, *Journal of education and work*, pp. 1-25 (pubblicazione on-line).

5. PER UNA VALUTAZIONE “RIFLESSIVA” DEI RISULTATI

5.1. L’evoluzione del campo semantico come indicatore di impatto. Un primo contributo e alcune suggestioni metodologiche, di *Marco Turrini*

Nell’ambito di questo volume, abbiamo cercato di realizzare un “esercizio” che potesse rappresentare un primo tentativo di costruzione di un impianto metodologico e strumentale di accompagnamento, monitoraggio, verifica e valutazione con essa coerente (nella logica del se... allora...). Naturalmente, essendo questa premessa/ipotesi stata elaborata in progress (e non pre-esistendo, quindi, all’esercizio di cui è stata fatto oggetto) non è stato possibile disporre di tutti i dati che sarebbero stati opportuni/necessari per potere alimentare, argomentare, sostenere, “dimostrare” considerazioni valutative conseguenti e coerenti. Ma ciò non ha indotto (anzi...) il CTS a rinunciare a quello che abbiamo definito in termini cautelativi come “esercizio” (per il quale abbiamo quindi lavorato con i dati “in qualche modo” disponibili), e nemmeno a rinunciare al piacere e alla sfida di un primo, per quanto parziale, test al riguardo. Ciò nell’auspicabile prospettiva che i risultati così ottenuti potessero facilitare e stimolare la presa in carico in futuro di questo tipo di valutazione, e quindi una sua sperimentazione più completa e metodologicamente strutturata, da parte di non solo di AMESCI nell’ambito dei suoi progetti, ma anche della più ampia platea dei soggetti e degli stakeholder coinvolti con responsabilità di progettazione, realizzazione e valutazione di interventi complessi (quale si è rivelato a conti fatti YoUniverCity). L’ipotesi di fondo che ha sostenuto il tipo di monitoraggio qualitativo e di accompagnamento che si è praticato nell’ambito del progetto, è che il linguaggio utilizzato (“grammatica e sintassi”; dizionario, parole-chiave, enunciati e logica degli stessi) costituisca un indicatore appropriato e prezioso della “cultura” di un determinato gruppo e della qualità del

suo lavoro, e che evidenze in progress di tale cultura possano essere considerati ad esempio:

- la natura dei termini utilizzati negli scambi verbali;
- la quantità dei termini utilizzati in tali scambi;
- la tipologia e le caratteristiche dei termini utilizzati;
- la quantità e le caratteristiche degli interventi individuali nelle discussioni interne al CTS;
- il livello di cambiamento-arricchimento del linguaggio utilizzato dal gruppo nel tempo;
- il livello di omogeneità-condivisione-focalizzazione dei termini-risultati versus il livello di dispersione delle scelte individuali a tale riguardo;
- etc.

Naturalmente, a seconda degli oggetti di volta in volta in discussione, diversi “strumenti di lavoro” potranno contribuire (non necessariamente in senso esclusivo) a creare una adeguata rappresentazione di alcune di queste dimensioni (es. mappe concettuali, wordcloud, flow-chart, assi cartesiani, matrici etc.), che potranno essere oggetto di una valutazione differenziale e comparativa qualora si riescano ad ottenere dati quanti-qualitativamente “consistenti” da sottoporre all’analisi, quali ad esempio:

- numero e frequenza dei termini adottati nell’ambito degli scambi verbali nel CTS e tra gli stakeholders per indicare gli “oggetti” rilevanti;
- natura e tipologia di tali termini;
- numero e frequenza delle relazioni presenti all’interno degli scambi comunicativi tra gli stessi soggetti relativamente ai termini identificati;
- tipo di relazioni.

Questo capitolo descrive dunque i risultati di un primo tentativo di effettuare questo particolare tipo di analisi nell’ambito del progetto YoUniverCity promosso da AMESCI. La premessa necessaria è che non vi è pretesa di sistematicità e di completezza al riguardo: l’interesse ad impegnarsi in un’attività di questo tipo, si è infatti sviluppato progressivamente ed ex-post (nel Comitato Tecnico Scientifico – CTS), man mano che procedeva la riflessione congiunta sui temi e i contenuti del progetto, sulle metodologie e gli strumenti adottati, sulle relazioni tra i diversi soggetti coinvolti etc. È stata l’evoluzione dell’esperienza, e la riflessione-in-azione sull’esperienza stessa, per come è stata condotta e si è svolta nell’ambito di questo organismo di coordinamento, presidio e supervisione (che tutto è stato tranne che un organismo formale) a fare maturare progressivamente l’esigenza e l’interesse condivisi per impegnarsi ulteriormente (e cioè senza che questo fosse previsto nel contratto psicologico iniziale con AMESCI, e tantomeno nell’incarico formale ricevuto da ciascuno dei componenti), in un “esercizio” (come lo abbiamo alla fine definito, consapevoli dei limiti di diverso ordine che ne caratterizzano la

struttura e il risultato), che oltre ad essere particolarmente interessante per noi che vi abbiamo partecipato, auspichiamo che possa essere di interesse e di utilità per tutti coloro che nei tanti progetti di cui è popolato il nostro contesto socio-istituzionale e formativo, e che sono impegnati in funzioni di monitoraggio, accompagnamento e supervisione di processi di questo genere, in una prospettiva di lessons learned.

Si è trattato di quello che riterrei appropriato e *meaningful* definire *tentative action* (secondo la illuminante definizione proposta da A. Re nel suo volume sulla psicologia del soggetto esperto).

Lo scopo dell'analisi è stato quello da un lato di monitorare, e dall'altro di accompagnare e supportare la gestione della sperimentazione, con particolare attenzione alla supervisione effettuata dal CTS. Come documentato e commentato in altri capitoli del volume, il CTS (composto da esperti del settore, docenti universitari e rappresentanti di centri di ricerca istituzionali) ha contribuito alla definizione, alla direzione e al coordinamento delle diverse attività riguardanti l'analisi dei fabbisogni, dei destinatari, dei progetti individuali, della formazione e dei risultati. Data la complessità del progetto e considerate le condizioni concomitanti ed alcune particolarità contingenti (si pensi alla davvero "extra-ordinaria" crisi legata alla diffusione della pandemia da Covid-19), e considerata inoltre la natura intrinseca della sperimentazione, fin dai primi incontri il CTS ha svolto i molteplici momenti di confronto tra i propri membri anche connotandoli come momenti di auto-monitoraggio, per affiancare alle deliberazioni (che hanno per definizione una matrice di "azione") anche una pluralità di momenti di "pensiero" (potremmo con una interessante locuzione-ossimoro definirle "azioni di pensiero") inerenti la qualità dei processi organizzativi, formativi e socio-relazionali messi in atto, e il rapporto tra obiettivi iniziali e risultati riscontrabili in progress. Come analizzato più diffusamente in un altro capitolo del volume, la eterogeneità dei contesti di provenienza e delle esperienze scientifico-professionali dei componenti del CTS, unita alla attenzione comune alla finalità non solo specificamente e/o trasversalmente "formativa" dei percorsi offerti da YoUniverCity, ma anche alla loro dimensione "educativa" (come richiamato opportunamente da E.M.Borrelli nella presentazione) ha creato le condizioni per un impegno non comune e (ciò che è particolarmente importante, come vedremo) ricorrente e stabile per tale attività di riflessione-in-azione, che ha svolto una funzione davvero preziosa di accompagnamento, supporto e tensione (oltre il nudging, direi) verso il miglioramento continuo. In altre parole, e volendo suggerire un parallelismo con una modalità di ricerca scientifica non lontana dal background di diversi dei membri del CTS (come la ricerca-azione, che comprende sia attività di progettazione e cambiamento, sia esplorazione e analisi), il CTS in questo caso ha svolto allo stesso tempo sia la funzione sia di "indirizzo e regia", sia quella di "analisi critica" del

progetto (fatta salva naturalmente l'esistenza di una vera e propria funzione valutativa autonoma, come previsto dalle regole pubbliche che disciplinano l'affidamento di questo tipo di finanziamenti). Questa scelta strategica ha favorito la felice contaminazione di due funzioni solitamente distinte (e distanti) e a volte addirittura in contrasto tra loro, offrendo la possibilità di una raccolta di feedback costante e direttamente indirizzata al soggetto gestore "istituzionalmente" responsabile, che è così stato in grado di verificare in itinere i risultati e, quando necessario, di adattare o integrare i processi, anche nelle situazioni più problematiche (a partire dall'irruzione del COVID, che ha richiesto e indotto una revisione progettuale ed una ridefinizione organizzativa e metodologica di particolare consistenza).

Un esempio evidente di tale impegno particolarmente consistente è costituito da questo stesso volume, prodotto dai membri del CTS, volume che contiene:

- da un lato, informazioni descrittive su una pratica "sul campo", concretizzata in condizioni "esterne" di particolare criticità, e nell'ambito di un complesso sistema organizzativo;
- dall'altro lato, allo stesso tempo, sia le considerazioni emerse a seguito dell'osservazione del progetto stesso, sia le "proiezioni" possibili, in un tentativo di generalizzazione di quanto appreso al fine di diffondere una buona pratica e di indagarne le variabili principali.

Parole-chiave e locuzioni come ad esempio competenze civiche, competenze sociali, competenze trasversali, bilancio di competenze, tirocinio, servizio civile, orientamento e occupabilità caratterizzano da anni (per alcune di esse da decenni) il dibattito pubblico sul lavoro dei giovani, in diversi ambiti: ma soffrono tutt'oggi di definizioni e classificazioni non sempre condivise, e richiedono quindi una sorta di "convenzione/contratto verbale", che consenta ai soggetti che condividono l'esperienza cui si riferisce questo campo semantico una attribuzione di senso comune. Ad esempio, volendo richimare un tema riproposto anche in altri paragrafi del volume, la progressiva convergenza nel considerare l'occupabilità dei giovani come risultato dell'insieme di capacità apprendibili ha portato innanzitutto a focalizzare l'attenzione sulle modalità formative che potessero risultare particolarmente efficaci per il loro sviluppo, lasciando inizialmente sullo sfondo la questione della valutazione "sommativa" dei livelli di occupabilità perseguiti.

Questo tipo di analisi (che viene qui definita "riflessiva") dei contenuti affrontati nel processo progettuale, non è quindi (come a tutta prima si potrebbe essere tentati di pensare) incompatibile con un approccio attento all'efficacia e all'efficienza del processo stesso, ma si è piuttosto rivelata ad esso assai utilmente complementare. Sulla base dell'esperienza che ne abbiamo avuto in questo progetto, ci sentiamo di affermare che essa mantiene temporaneamente sullo sfondo l'orientamento al risultato, a favore di un'attenzione maggiore al contributo "distintivo"

che può offrire la pluralità degli attori coinvolti, che è l'interazione dinamica tra gli stessi. Questa auto-consulenza sul (e nel) processo adottata dal CTS (che possiamo, anche grazie alla modellizzazione proposta da Schein, distinguere dalla consulenza “diagnostica” e da quella “tecnica-esperta”) ha consentito di dedicare tempo ed attenzione all'analisi dei significati attribuiti, dai diversi soggetti coinvolti, ai temi trattati e alla relazione tra le similitudini e le differenze via via emergenti. Si è quindi venuto a formare progressivamente un “campo semantico” condiviso del progetto YoUniverCity, una costellazione di significanti e di parole-chiave che ha rappresentato una sorta di “guida interna” al CTS, che viene approfondita successivamente.

Rispetto a ciò, in questo paragrafo, si cercherà “semplicemente” di descrivere ed illustrare tale campo semantico, e soprattutto di analizzarne e valutarne la evoluzione nel tempo, assumendo a riferimento tre momenti specifici:

- il momento della presentazione del progetto ai fini della richiesta del suo finanziamento (che abbiamo convenzionalmente definito “tempo 1”; la cui “evidenza” è costituita dal testo del progetto presentato per l'approvazione dal soggetto gestore AMESCI);
- il momento dell'accompagnamento in progress della realizzazione del progetto, ad opera del CTS (che abbiamo convenzionalmente definito “tempo 2”; la cui “evidenza” è costituita dai contributi specifici elaborati da ciascuno dei componenti del CTS nella fase finale del progetto, e presentati in questo volume);
- il momento conclusivo di analisi, discussione e valutazione ex-post (che abbiamo convenzionalmente definito “tempo 3”; la cui “evidenza” è costituita dalle considerazioni emerse da ciascuno dei componenti del CTS, nonché collettivamente, negli incontri finali che sono stati realizzati ad hoc per sviluppare in modo ancora più profondo e intenso un “pensiero di gruppo” al riguardo.

Ciò significa che questo paragrafo ha lo scopo specifico di offrire una visione allo stesso tempo comprensiva e sintetica di questo campo semantico, descrivendo il processo di evoluzione dei significati che contribuiscono a strutturarlo, per come tale processo ha avuto luogo nel corso del progetto. Infatti, le parole-chiave, i rispettivi significati e le relazioni tra di essi, sono venuti almeno in parte a modificarsi nel corso del tempo grazie al contributo dei singoli attori, alle interazioni tra di loro, alla presa in carico delle esigenze organizzative e al dispiegarsi delle influenze contestuali.

Vengono quindi di seguito ricostruite le evoluzioni/involuzioni (non a caso abbiamo utilizzato il termine “ricorsività” per indicare l'andamento a volte “ad andirivieni” di questo percorso di riflessione) delle evidenze di cambiamento e sviluppo del linguaggio nel CTS, con una focalizzazione sulle parole-chiave. In que-

sto quadro, alcuni concetti sono entrati progressivamente per così dire “in tensione” con le numerose variabili influenti (interne ed esterne al progetto), assumendo di volta in volta significati più complessi e articolati; laddove invece altri, specificatisi progressivamente nel corso del tempo, sono andati incontro a una semplificazione. Questi cambiamenti (che in qualche caso potremmo definire “fisiologici”) sono stati documentati attraverso le tre fasi di raccolta dei dati relativi al campo semantico sopra richiamate, e svoltesi in altrettanti momenti emblematici di YoUniverCity.

Vediamo quindi come le “parole-chiave” delle fonti sopra richiamate hanno concorso a comporre il campo semantico del progetto YoUniverCity, come questo si è evoluto nel tempo e che conseguenze ciò ha comportato sull’esito finale.

“TEMPO 1”. Il tempo del progetto

Questo primo momento di analisi si basa sulla documentazione progettuale presentata da AMESCI in sede di candidatura al finanziamento del Ministero per l’obiettivo generale “fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, opportunità di apprendimento permanente per tutti”. Ci si sta qui riferendo ad una fase in cui si “immagina” il progetto cercando una combinazione soddisfacente e credibile tra le risorse che è possibile mettere in gioco, gli obiettivi che si ritengono desiderabili e le aspettative, le regolamentazioni e le condizioni contestuali. Gli esperti e i tecnici della Fondazione hanno quindi affrontato il grosso impegno di estrarre dalla propria esperienza gli elementi più opportuni ed efficaci per una realizzazione “ambiziosa”, prendendo spunto dalle diverse variabili per elaborare una proposta adeguata. Nella analisi che viene qui presentata, si è partiti da una estrazione di tutte le parole utilizzate nella proposta progettuale presentata al Ministero e si è affinata la analisi della frequenza, con il plus informativo derivato dalla disponibilità della documentazione che è servita da fonte (il progetto presentato per l’approvazione). L’analisi della frequenza offre una base quantitativa “oggettiva” (per quanto lo possa essere il linguaggio) che funge da base per una interpretazione “esperta” e permette una comparazione con altre analisi dello stesso tipo, condotte con riferimento alle due ulteriori fasi temporali in precedenza richiamate. Una particolare attenzione alla “pulizia” dei dati si è resa necessaria, per due ragioni principali. In primo luogo, l’analisi delle frequenze singole comprende al suo interno il conteggio di parole prive di particolare significato per gli obiettivi di questo contributo (si pensi alle numerose interiezioni, congiunzioni o articoli che compongono la “normale” comunicazione, che poco contribuiscono però alla comprensione del contenuto del messaggio). In questo insieme di elementi sono considerati anche termini che, per esigenze del format documentale o amministrativo-procedurale nel progetto presentato per l’approvazione, vengono utilizzati e/o ripetuti in maniera forzata (si pensi ad esempio alla tabella, dal titolo

“Ente di appartenenza”, nella cui colonna deve essere ripetuto per ogni riga il nome dell’organizzazione, che così si trova, alla fine, a totalizzare un valore di frequenza del tutto particolare nel testo, senza però che ciò costituisca l’indicatore di una particolare condivisione di significato o di una particolare intenzionalità comunicativa). In secondo luogo devono essere filtrate dall’analisi del testo le parole che hanno un significato proprio nel messaggio veicolato, ma che non sono attinenti a significati reali del progetto (si pensi al termine “risorse”), o che possono essere aggregate ad altre, che ne possono rappresentare dei sinonimi, e che per evitare un fastidioso effetto di ripetizione vi sono state alternate (si pensi ai termini “disseminazione” e “divulgazione”), oppure ancora a tutte quelle accezioni che possono essere analizzate solo da chi conosca a fondo il progetto e abbia piena consapevolezza dell’obiettivo di questa analisi (si pensi, per richiamare un esempio particolarmente emblematico, alla differenza tra “competenze” e “abilità”). Pur nella consapevolezza crescente che questa attività, cognitivamente impegnativa, può essere in parte svolta o quantomeno facilitata da applicativi digitali (ad esempio dalla tecnica chiamata text mining), in questo ambito si è scelto intenzionalmente di non adottare questo tipo di strumenti, per un duplice motivo. In primo luogo, perché, per quanto le fonti utilizzate siano ampie, gli applicativi digitali risultano particolarmente utili quando le informazioni da elaborare sono talmente imponenti dal punto di vista quantitativo da non essere efficientemente analizzabili in altro modo, come nel caso dei big data (il che è lontano dal nostro caso). In secondo luogo, perché il lavoro dell’intelligenza artificiale, in questa circostanza, sarebbe stato meno fine e saliente di quello di un soggetto esperto del settore che abbia avuto modo di conoscere il progetto in modo particolarmente approfondito. Infine, è opportuno precisare che non sono state considerate solo le parole-chiave singole (si pensi a “formazione”), ma anche le combinazioni di due parole (si pensi a “servizio civile”) e le combinazioni di tre parole (si pensi a “bilancio di competenze”). Ciò è stato fatto poiché alcuni termini tecnici utilizzati sono combinazioni di più parole, le quali singolarmente possono avere un significato diverso (si pensi a “servizio” e “servizio civile”) oppure non rilevante nell’ambito di riferimento (si pensi a “schede” e “schede di valutazione”). In questo caso, il lavoro di affinamento dell’analisi grezza ha reso necessario, per questioni di praticabilità, ignorare le frequenze delle parole singole che rientravano nel conteggio delle combinazioni di più parole salienti. Questo genere di analisi non è quindi certo privo di rischi e limiti (per citarne uno in maniera esemplificativa, si consideri che nell’uso corrente è meno probabile l’utilizzo ripetuto di termini che utilizzino combinazioni di più parole rispetto alla possibilità di utilizzare una parola singola, e questo riduce la possibilità di identificare la frequenza semantica reale di questi termini tecnici a partire da una semplice analisi della frequenza). Tuttavia, di questi e altri limiti abbiamo cercato in questo nostro “esercici-

zio” di tenere adeguatamente conto nell’interpretazione dei risultati, compensandoli, almeno in parte, con la scelta di verificare l’analisi con una pluralità di esperti. Con questa precisazione relativa alla metodologia abbiamo inteso sottolineare che l’emersione delle “bolle” di significato dalla “schiuma” dell’analisi grezza è stata frutto di una “effervescenza” strategicamente considerata e comunque ponderata, tra le alternative possibili.

Si è quindi preferito intraprendere questo nuovo sentiero di analisi (finora poco esplorato, per quanto ci risulta, nelle pratiche valutative di questo genere), con l’intento di indicare una pista di lavoro che a noi sembra intuitivamente assai promettente per il futuro, soprattutto se intrapresa non “a posteriori” (come è stato fatto in questo caso), ma “a priori” (quindi con la possibilità di predisporre preventivamente la base di dati e gli strumenti di analisi necessari per la loro migliore interpretazione).

È a questo “futuro” quindi che vorremmo consegnare il risultato di questa nostra riflessione, auspicando che ciò possa rappresentare l’opportunità per l’esplorazione di territori nuovi, interessanti ed utili, con cui integrare i percorsi consolidati delle attività di monitoraggio e valutazione dei progetti.

Le parole-chiave del “primo tempo” sono di riportate nel seguente elenco, dove sono contenuti i 30 termini più significativi della documentazione del progetto YoUniverCity emersi dall’analisi grezza integrata dall’indagine esperta. Quelle indicate sono le parole con la maggiore frequenza nel testo, ma si è scelto di attribuire ad esse pari importanza per due ragioni principali. In primo luogo, perché a seguito dell’indagine approfondita successiva all’analisi della frequenza (quella che abbiamo qui indicato con la locuzione di “indagine esperta”), il rilievo del dato quantitativo in sé si ridimensiona, in quanto esso non può essere considerato adatto a misurare in modo certo ed univoco le differenze di importanza tra i termini utilizzati. Ad esempio, superata una certa soglia di frequenza, il fatto che un termine sia stato utilizzato 49 volte (come nel caso di “realizzazione”) o 47 volte (come nel caso di “università”) non implica che il primo debba essere per ciò stesso considerato più significativo del secondo. Inoltre, i criteri di selezione adottati, descritti nel precedente paragrafo, sono in effetti più complessi del solo fattore numerico: che viene comunque considerato nelle analisi, senza che questo implichi la sua dominanza sugli altri parametri.

Vengono di seguito elencati, in ordine alfabetico, i 30 termini che abbiamo ritenuto di potere considerare più significativi di questo “primo tempo”:

1. Apprendimento
2. Collaborazione
3. Competenze
4. Contesto
5. Esperienza

6. Formazione
7. Gestione
8. Giovani
9. Impatto
10. Interesse
11. Intervento
12. Lavoro
13. Obiettivi
14. Occupabilità
15. Project Work
16. Realizzazione
17. Ricerca
18. Risultati
19. Schede di Valutazione
20. Servizio Civile
21. Studenti
22. Sviluppo
23. Terzo Settore
24. Tirocini
25. Università
26. Valutazione Ex Ante
27. Valutazione
28. Verifica Finale
29. Volontari
30. Volontariato

“TEMPO 2”. Il tempo degli attori

Questo “secondo tempo” di analisi è basato sulla documentazione prodotta individualmente dai componenti del CTS, e presentato nell’ambito di un incontro che si è svolto al termine del progetto YoUniverCity con lo scopo di “rileggerne” la evoluzione, e ricostruirne gli aspetti ritenuti personalmente da un lato più interessanti, dall’altro lato più critici, e dall’altro lato ancora, infine, caratterizzanti/distintivi. In questo caso, le fonti utilizzate per l’analisi della frequenza dei termini significativi sono state da un lato le “note in progress” prodotte per gli incontri intermedi del CTS, e dall’altro lato gli elaborati di ciascuno dei componenti dello stesso per il presente volume, prima (e questa precisazione è particolarmente importante, dal punto di vista metodologico) della loro analisi. Come nel caso del “primo tempo”, non siamo in presenza di un singolo autore di riferimento, ma di una costellazione di soggetti che hanno partecipato con comune tensione e interesse alle attività e alle

discussioni intraprese nel corso degli incontri del CTS. La più ampia dimensione quantitativa dei materiali analizzati in relazione a questo “secondo tempo”, rispetto alla documentazione progettuale utilizzata in occasione del “primo tempo” ha comportato un maggior numero di termini la cui frequenza da un lato è elevata, e dell’altro si attesta su valori omogenei: per questo motivo, è stata assunta la decisione di prendere in considerazione per l’indagine non solo i 30 termini più usati, ma i 45 termini con maggiore frequenza di utilizzo (compresi quelli composti da combinazioni di due parole e di tre parole). Occorre inoltre considerare che all’interno di questo insieme si trovano parole-chiave utilizzate con lo stesso tipo di significato dall’inizio alla fine del progetto, mentre altre o sono state utilizzate molto in periodi/ambiti particolari, o hanno parzialmente cambiato di significato in corso d’opera, pur rimanendo “letteralmente” le stesse. Il comune denominatore sono i soggetti che hanno attribuito significato a queste parole: infatti, questo “secondo tempo” è quello scandito dalle considerazioni svolte dai componenti del CTS, e al campo semantico derivante dalle loro osservazioni e interpretazioni. Per quanto il limite di un’analisi di questo tipo sia costituito dall’impossibilità di attribuire un nesso causale “certo” tra i significati attribuiti alle parole, le decisioni strategiche del CTS e le prassi progettuali realizzate, è comunque ragionevole ipotizzare un rapporto di reciproco influenzamento. In effetti, una delle azioni di monitoraggio e supporto processuale del CTS rispetto al progetto consisteva nel seguire le attività partecipate dai giovani (si pensi ai focus group o alle attività formative, di cui si “rende conto” analiticamente in un capitolo specifico del volume) o, quantomeno, di ricevere costanti feedback su queste attività e riflettere sulle possibili conseguenze e implicazioni, assumendo decisioni conseguenti. L’adozione di questo approccio ha orientato verso un ciclo di implementazione che a ben vedere è molto simile all’approccio PDCA (Plan, Do, Check, Act: progettazione e pianificazione, realizzazione, controllo, intervento), che costituisce uno dei “basics” degli approcci orientati alla qualità: rispetto al quale, però, come meglio argomenteremo in seguito, il funzionamento reale dell’attività del CTS per come è stata concretamente esperita nell’ambito del progetto, ci pare sia stato in realtà caratterizzata da un andamento “ricorsivo a spirale”, decisamente meno illuministicamente razionale, meno schematica e “semplice”, ma proprio per questo riscontrabile nell’esperienza di ciascuno come più “vera”.

Con queste avvertenze e controindicazioni, quindi, si riporta di seguito l’elenco dei 45 più importanti termini selezionati dalla documentazione presa in esame. Rispetto al “tempo 1”, è stato qui svolto un ulteriore controllo qualitativo di validazione dei termini chiave identificati: infatti, i risultati dell’analisi delle frequenze e della selezione sono stati presentati in sede di incontro conclusivo del CTS con un duplice scopo. Prima di tutto, in coerenza con le funzioni esercitate fino a quel momento, per avere ulteriore riscontro di cosa poteva essere emerso

dalla collaborazione di expertise e ruoli tanto eterogenei; in secondo luogo, per verificare con gli attori coinvolti, i protagonisti della ricerca, i gestori dell'intervento e gli autori dei contributi che avrebbero composto il volume, la selezione emersa di parole-chiave, e dei significati ad esse attribuite. L'elenco di seguito riportato è quindi stato ulteriormente confermato da questo lavoro effettuato coinvolgendo il CTS.

Come nel caso relativo al precedente "tempo 1" vengono di seguito elencati (sempre in ordine alfabetico) i 45 termini più significativi del "tempo 2":

1. ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro)
2. AVO e BDC: AVO (Auto Valutazione Occupabilità)
3. Base
4. BDC (Bilancio delle Competenze)
5. Capitale Sociale
6. Cittadinanza Attiva
7. Comitato
8. Competenze per l'Occupabilità
9. Competenze Trasversali
10. Competenze
11. Contesti di Apprendimento
12. Costrutto di Occupabilità
13. Esperienza
14. Essere
15. Formatori
16. Formazione
17. Gestione
18. Giovani
19. Incontro
20. Individuo
21. Lavoro
22. Livelli di Occupabilità
23. Mercato del Lavoro
24. Mercato
25. Modello
26. Occupabilità
27. Partecipazione
28. Percorso di Studi
29. Percorso
30. Processo
31. Professionale
32. Progetto

33. Restituzione dei Profili
34. Rispetto
35. Selezione
36. Servizi
37. Servizio Civile
38. Skills
39. Sociale
40. Trasversali
41. Università
42. Valori
43. Vita
44. Volontari
45. YoUniverCity

“TEMPO 3”. Il tempo dei risultati

Il terzo e ultimo tempo di questo “esercizio” di analisi della evoluzione del “campo semantico” perimetrato dagli scambi conversazionali avvenuti tra i componenti del CTS è basato sui materiali prodotti nell’ambito del confronto che ha avuto luogo in un incontro di follow-up a ciò specificamente dedicato, realizzato dopo la conclusione del progetto, e soprattutto (e questo in effetti, oltre al tempo trascorso, “fa la differenza” rispetto al “tempo 2”) dopo che ciascuno dei componenti ha avuto la possibilità di prendere visione dei materiali elaborati da tutti gli altri ai fini della pubblicazione del volume. Si tratta quindi di un lavoro “a posteriori” rispetto alla realizzazione, con l’intento di verificare se e quale impatto “culturale” (nella accezione “organizzativa” di tale termine, in coerenza con l’approccio proposto da E. Schein: rappresentazioni, valori, modi di intendere condivisi nell’ambito di una comunità organizzativa e/o professionale) il progetto YoUniverCity abbia prodotto negli attori coinvolti. L’incontro finale è stato “materialmente” articolato in due edizioni identiche, al fine di consentire la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, ed ha avuto luogo a circa sei mesi dal termine del progetto (per questo sopra abbiamo parlato di follow-up), in conformità con la prassi consolidata che vede i follow-up svolgersi a seguito di almeno tre mesi dal termine dell’intervento oggetto della ricerca. Tale scelta organizzativa ha consentito di tenere conto allo stesso tempo di esigenze operative legate alla tempistica del progetto (es. la necessità di potere disporre di tutti i contributi per il volume elaborati almeno in bozza dai componenti), e dall’altro lato di esigenze metodologiche connesse alla finalità di questo tipo di analisi (es. l’intenzione di esplorare gli effetti a medio termine del progetto sulla rappresentazione che gli attori hanno maturato su di esso). Nell’analizzare questi risultati, si è cercato di prendere in

considerazione sia gli esiti per i partecipanti al progetto (ovvero le conseguenze che i vari percorsi esperienziali hanno avuto sulla carriera e sulla vita dei giovani coinvolti: rianalizzando i dati disponibili ed anche i risultati dei questionari compilati dai giovani che hanno partecipato al progetto), sia le tracce di cambiamento del campo “semantico” di YoUniverCity dal punto di vista dei membri del CTS. Per questo “tempo 3” non è stata svolta l’analisi della frequenza su documentazione precedentemente strutturata. Infatti, per il “tempo 1”, la naturale concretizzazione delle aspettative su YoUniverCity era costituita dalla documentazione progettuale elaborata in sede di proposta di finanziamento; e similmente, per il “tempo 2”, l’evidente cristallizzazione delle attività svolte e dei risultati misurati era costituita dal materiale sviluppato in itinere e dai contributi in bozza per il volume. I diversi soggetti (i componenti del CTS) che hanno prodotto i materiali raccolti nel volume (materiali che hanno costituito il principale oggetto di analisi del “tempo 2”), sono poi stati coinvolti in questo ultimo passaggio, e a loro è stato chiesto di rispondere alla domanda “Le chiediamo di indicare le 5 parole-chiave che, sulla base dell’esperienza realizzata, meglio rappresentano per lei il progetto YoUniverCity”. Inoltre, non ci si è limitati a raccogliere le parole suggerite dagli interlocutori, ma, come per i due “tempi” precedenti, si è utilizzata l’analisi della frequenza per identificare i termini maggiormente richiamati, si è poi svolta un’analisi degli stessi e infine si è verificato quali fossero i livelli di accordo sul risultato finale di questa analisi all’interno del gruppo dei componenti del CTS. Sono in conclusione emersi in esito a questo percorso 30 termini (compresi quelli composti da combinazioni di due parole e di tre parole) che costituiscono la sintesi di quelli che potrebbero essere definiti “esiti a lungo termine” del progetto (stante la dimensione “evoluzione del campo semantico”: dimensione assunta di riferimento per l’analisi, proprio in ragione di ciò che riteniamo rappresenti di particolarmente rilevante e significativo in termini di impatto).

Vengono di seguito elencati (come negli altri casi, in ordine alfabetico) i 30 termini più significativi di questo “tempo 3”:

1. Arricchimento
2. Attuale
3. Cittadinanza Attiva
4. Competenza
5. Complesso
6. Comunità
7. Condividere
8. Confronto
9. Esperienza
10. Formazione Continua
11. Futuro

12. Giovani
13. Innovativo
14. Insieme
15. Lavoro
16. Narrazione
17. Occupabilità
18. Orientamento
19. Partecipato
20. Passione
21. Progettare
22. Progetto di Vita
23. Serenità
24. Sperimentazione
25. Sviluppo
26. Tempo
27. Tirocinio
28. Tool Digitali
29. Università
30. Volontariato

Alcuni cenni per una analisi comparativa

L'analisi comparativa dei “tre tempi” di evoluzione del campo semantico del progetto YoUniverCity rappresenta a nostro avviso un elemento sintetico finale particolarmente significativo, anche per meglio comprendere le variabili interne ed esterne che hanno influenzato sia la struttura del progetto che la sua fase di implementazione (e quindi, ciò che è particolarmente rilevante, i suoi risultati). In questo paragrafo ci si propone di mettere a confronto i cambiamenti “osservabili” (il linguaggio non solo come “traccia”, ma addirittura come “evidenza”, quindi) nei tre momenti-chiave assunti a riferimento per l'analisi: l'inizio del progetto con la sua proposta documentale, la fase in progress e finale con i materiali in progress e la elaborazione individuale dei “prodotti” del CTS, e infine il follow-up a medio termine (sei mesi) a valle della analisi, da parte di ciascuno dei componenti, del contributo di tutti gli altri.

Inizialmente, il campo semantico è stato definito dalla documentazione progettuale presentata da AMESCI al Ministero per l'approvazione e il finanziamento. In questo “tempo 1”, le parole-chiave riflettevano le intenzioni, le aspettative e gli assunti teorico-metodologici degli esperti coinvolti nella stesura del progetto. Il processo induttivo e deduttivo utilizzato ha portato alla selezione di termini che indicavano le principali aree di intervento e gli obiettivi auspicati. La

frequenza e la selezione delle parole-chiave sono state analizzate per evidenziare gli elementi centrali del progetto nella sua fase di “concepimento”.

Nel “tempo 2”, l’analisi si è centrata sulla documentazione prodotta durante il progetto e nella sua fase conclusiva, con un focus particolare sulle discussioni e le deliberazioni del CTS, e sulla rielaborazione individuale di ciascuno dei componenti in relazione alla propria esperienza nel progetto, sedimentato in un contributo da collocare nel volume collettivo. Questa fase ha consentito di ricostruire le tracce della evoluzione del significato delle parole-chiave attraverso l’implementazione del progetto, il monitoraggio continuo e i feedback raccolti. L’analisi delle frequenze e la validazione qualitativa delle parole-chiave riflettono l’adattamento e l’evoluzione del linguaggio in risposta alle sfide e alle opportunità incontrate durante la realizzazione delle diverse attività.

Infine, nel “tempo 3”, l’analisi si è focalizzata sulle riflessioni “a posteriori” degli attori coinvolti, a circa sei mesi dal termine del progetto. Questo follow-up dovrebbe consentire di valutare l’impatto a medio termine del progetto sugli attori stessi, e a verificare se, in che modo e in che misura il campo semantico si sia consolidato o sia ulteriormente evoluto. L’analisi delle parole-chiave proposte dai membri del CTS favorisce una visione integrata e “riflessiva” dei risultati ottenuti, delle lezioni apprese e delle implicazioni future per eventuali iniziative che presentino caratteristiche simili.

Come si può osservare, malgrado la complessità del progetto, il non indifferente tempo di realizzazione, le integrazioni in itinere e, non da ultimo, l’evoluzione dei soggetti coinvolti, diverse sono le parole-chiave che, a fronte delle analisi riportate, risultano costanti nei tre tempi dedicati alla raccolta/analisi dei dati. Questa continuità, non sempre evidente in analisi di questo tipo, riguarda parole-chiave che probabilmente meglio rappresentano il “fil rouge” di YoUniverCity e i valori ai quali si ispira, e in qualche modo testimonia la qualità della sua realizzazione.

Le parole che sono state rilevate come particolarmente significative in tutti e tre i tempi (potremmo definirle come il core del campo semantico, il suo nucleo centrale), sono:

1. Giovani
2. Esperienza
3. Lavoro
4. Occupabilità
5. Università
6. Volontariato/volontari

I giovani dunque sono stati e sono rimasti il centro del progetto, il target finale e il primo soggetto da considerare nei suoi fabbisogni formativi. Gli “addetti ai

lavori” in programmi strutturati come YoUniverCity sanno che non è certo scontato riscontrare tale continuità. Sono i giovani volontari, intesi non soltanto come coloro che mettono a disposizione il proprio tempo in un’attività formativa, ma anche come coloro che decidono di contribuire a cause sociali e comuni, anche allo scopo di sviluppare la propria occupabilità. Quest’ultimo termine (occupabilità) ha fatto riscontrare una decisa evoluzione nel corso del tempo del progetto. All’inizio, infatti, l’occupabilità era considerata “molarmente” (e in parte tautologicamente) come “la capacità di essere occupati”: un obiettivo comunque particolarmente “tangibile”, che il progetto si proponeva di raggiungere. Tuttavia, nel corso dell’attività, il termine di “occupabilità” si è progressivamente arricchito di nuovi significati, fino a divenire una competenza complessa che include la capacità di adattarsi, di acquisire nuove competenze e di navigare nel mercato del lavoro con maggiore flessibilità e resilienza. Il lavoro permane il contesto e il fine ultimo delle attività proposte, ed il fattore contestuale che occorre imparare a conoscere e che occorre assumere a riferimento, pur senza perdere una visione integrata (il termine “olistica” è forse fin troppo enfatico) della propria esperienza di vita, professionale e personale. Esperienza che consiste certo anche nell’acquisizione di competenze, ma con un’accezione prettamente pragmatica e “significativa”, ovvero in un contesto lavorativo specifico e con attività concrete. Esperti sono inoltre a loro volta anche coloro che hanno progettato i percorsi dei giovani, ma malgrado il loro elevato livello di expertise le (e forse, proprio per questo) le loro opinioni si sono almeno in parte modificate nel corso di Younivercity. Così come si è progressivamente modificato il significato attribuito al termine Università, che malgrado sia presente in tutti e tre i “tempi” viene associato a “oggetti” diversi a seconda del “tempo” del progetto.

È interessante inoltre osservare che vi sono parole-chiave che risultano in comune tra il tempo 1 e il tempo 2, ma non con il tempo 3. Sono termini questi che potremmo forse interpretare (ma si tratta di una semplice suggestione, per ora) come caratterizzanti della realtà operativa di YoUniverCity, anche se forse meno legati allo sviluppo di prospettive future. Tali parole-chiave sono:

1. Formazione
2. Competenze
3. Gestione
4. Servizio civile

La competenza (come definirla e come operationalizzarla) è stato uno dei temi oggetto di un confronto particolarmente approfondito in sede di CTS, e la sua mancanza al “tempo 3” a nostro avviso non implica tanto che non sia risultato come particolarmente rilevante “a tendere”, nell’orizzonte del futuro, ma piuttosto, con ogni probabilità, che si è riusciti a raggiungere una convenzione “suffi-

ciente e accettabile” per poter ritenersi soddisfatti dell’approccio-modello e del linguaggio condivisi all’interno di YoUniverCity in relazione all’oggetto (le “competenze”, appunto). Un esempio indicativo è costituito dalla riflessione in precedenza richiamata sul significato del termine “occupabilità”: termine che, centrale nel progetto, è stato progressivamente assunto e per così dire “metabolizzato” all’interno delle riflessioni sul termine “competenze” (“trasversali”, in particolare) e sulle modalità più efficaci per acquisirle. Il legame è probabilmente costituito dalla formazione, che appare lo strumento principale (insieme alla pratica esperienziale) per raggiungere gli obiettivi attesi. Anche in questo caso però il termine “formazione” non solo richiama l’importanza che essa può avere per la crescita delle persone, ma evoca anche i numerosi confronti e dibattiti su questo tema, che hanno avuto luogo negli ultimi decenni con riferimento a diverse questioni-chiave, come ad esempio: disallineamento tra formazione e mercato del lavoro (mismatch), teorie dell’apprendimento, valutazione dell’efficacia formativa, accessibilità e inclusività, formazione continua e apprendimento lungo tutto l’arco della vita, workplace learning, innovazione tecnologica e digitalizzazione, rilevanza e applicabilità delle conoscenze. Questi diversi aspetti richiedono, ovviamente, una grande attenzione alla gestione e una prospettiva di “project management” che deve includere tutti gli aspetti organizzativi inerenti, quali ad esempio: gestione delle risorse umane, pianificazione e controllo del budget, gestione dei tempi e delle scadenze, comunicazione e coordinamento, monitoraggio e valutazione delle performance. Tutto ciò nel contesto del servizio civile universale, che ha rappresentato la cornice di riferimento e allo stesso tempo la “struttura” (intesa come limite, ma anche come supporto) nel quale progettare, produrre ed erogare i servizi offerti.

È poi emerso un unico termine comune tra il “tempo 2” e il “tempo 3” (al netto delle parole-chiave già approfondite e comuni a tutti i tempi):

Cittadinanza attiva

Una possibile argomentazione a favore della interpretazione della emergenza in progress di questo termine è che essa sia risultata significativa in particolare a seguito dell’avvio delle attività concrete sul campo, una volta verificata la sua rilevanza (forse in precedenza immaginata in termini un poco più “retorici”: ma occorre precisare per correttezza che si tratta solo di una suggestione/supposizione, e che non vi sono dati “probanti” per supportare tale argomentazione in questo momento) all’interno dei percorsi reali sul campo da parte dei giovani. È opportuno inoltre precisare, per scrupolo, che questo termine era già stato utilizzato nella documentazione di progetto, ma con una frequenza così limitata da non risultare rilevante ai fini dell’analisi quantitativa. Ciò rappresenta un esempio particolarmente emblematico, a nostro avviso, di una variabile presa in considerazione ma alla quale, nello

svolgimento dell'esperienza ed anche a posteriori, è stato progressivamente attribuito un valore maggiore di quanto inizialmente ipotizzato.

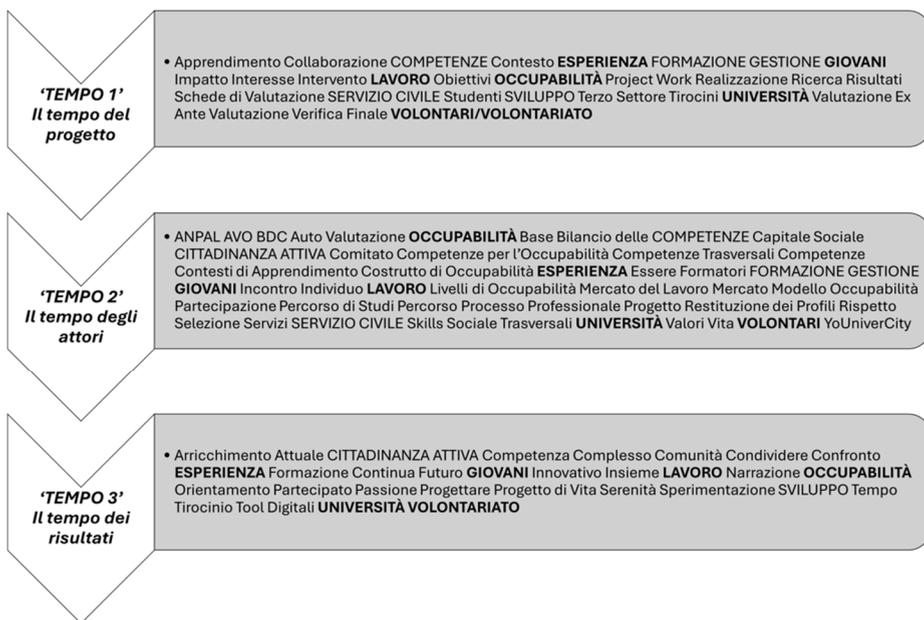
Un caso simile si è evidenziato per l'unico termine comune tra il "tempo 1" e il "tempo 3":

Sviluppo

Un'interpretazione possibile al riguardo è che il significato associato a questo termine sia stato ricollocato "sullo sfondo" nella fase di realizzazione delle attività, in ragione della particolare sensibilità ed attenzione alla formazione intesa come dispositivo attuativo per il raggiungimento degli obiettivi. Di sviluppo, infatti, si è parlato in termini più teorici nelle fasi di progettazione o generalizzazione dei risultati ottenuti, e ciò può far intendere come questo sia sempre un obiettivo generale che guida le intenzionalità progettuali, ma che richiede anche specificazioni ulteriori per il suo raggiungimento.

Oltre agli elenchi di parole precedentemente proposti, si riporta di seguito un'infografica riassuntiva divisa nei tre tempi presi in esame e raffigurante ogni parola-chiave. Sono inoltre evidenziati i termini comuni fra uno o più tempi.

Fig. 27 – Evoluzione delle parole chiave nel tempo: infografiche di sintesi



Legenda:

La grafica rappresenta le parole chiave identificate in ognuno dei tre tempi di raccolta dati.

Le parole in 'minuscolo' risultano utilizzate soltanto in relazione a uno dei tre tempo.

Le parole in 'MAIUSCOLO' sono comuni tra due tempi differenti.

Le parole in 'MAIUSCOLO GRASSETTO' sono state identificate significative in tutti i tempi del progetto

Infine, nel contesto del progetto YoUniverCity, emergono all'attenzione alcune parole-chiave che, pur non risultando di particolare salienza dall'analisi della frequenza, sono emerse come particolarmente significative negli incontri del CTS che hanno avuto luogo dopo il termine dell'intervento, e nelle conversazioni riflessive che si sono svolte in tale ambito a questo riguardo.

Queste parole, che “irrompono” quindi nella conversazione del CTS solo nel “tempo 3”, si riferiscono a dimensioni cruciali, che hanno caratterizzato e influenzato il progetto in modo significativo. Si ritiene pertanto importante richiamarle e condividerle, per favorire una visione più completa e “comprensiva” del progetto.

1. *Narrazione*. Il termine “narrazione” assume un duplice significato nel contesto del Progetto YoUniverCity. Inizialmente, nel progetto era prevista una raccolta dati qualitativa in itinere, con diari tenuti da tutti i partecipanti: in tale contesto, la “narrazione” a cui ci si riferiva era in particolare il racconto autobiografico dei giovani coinvolti nelle esperienze, e rappresentava in sostanza uno strumento didattico “evoluto”, per l'efficace raggiungimento delle finalità del progetto. Ma oltre a ciò, la narrazione ha rappresentato anche la modalità appropriata per esprimere lo sforzo collettivo di “tenere insieme” in modo integrato le diverse dimensioni del progetto: i giovani partecipanti, le esperienze formative e di lavoro, lo sviluppo dell'occupabilità, la gestione progettuale. In questa seconda accezione, la narrazione (alla quale ci siamo riferiti anche con il termine di storytelling) si è rivelata uno strumento fondamentale, utilizzato dal CTS durante lo sviluppo di tutto il progetto, fino alla stesura di questo volume, per mantenere ed alimentare coerenza e coesione tra le diverse componenti del progetto.
2. *Tempo*. Il concetto di “tempo” è stato cruciale nell'analisi e nell'implementazione del progetto. Sebbene la mole di materiale che abbiamo potuto utilizzare come fonte nel secondo tempo sia stata decisamente maggiore rispetto al primo, è stato possibile comparare tra loro i termini-chiave e analizzare i loro cambiamenti nel corso del tempo. Questo avvalorava la decisione di non riportare qui la numerosità assoluta delle parole o l'ordine in cui compaiono, ma di considerare le parole più utilizzate e di condurre un'analisi qualitativa. Il tempo, quindi, è anche un fattore cruciale per la evoluzione e l'adattamento dei significati all'interno del progetto.
3. *Gruppo*. Il termine “gruppo” è centrale nel contesto del Progetto YoUniverCity. Il progetto è stato realizzato grazie a un “gruppo al lavoro”, che non si limita a essere un semplice “gruppo di lavoro”. Questo gruppo ha appreso e si è evoluto nel tempo, comprendendo sia i giovani volontari che l'equipe di progetto. La dinamica di gruppo ha favorito la crescita personale e professionale dei partecipanti, creando un ambiente collaborativo e coeso che a sua volta ne ha circolarmente alimentato l'efficacia. La forza del gruppo è in

particolare consistita nella capacità di lavorare insieme verso obiettivi comuni, sostenendosi a vicenda e adattandosi alle sfide incontrate lungo il percorso.

4. *Serenità*. Il termine “serenità” potrebbe a tutta prima apparire fuori contesto, in quanto esprime essenzialmente uno stato d’animo. Tuttavia, essa ha “visibilmente” caratterizzato alcune fasi critiche del progetto. La serenità si collega strettamente al tempo, richiamando non solo un senso di sicurezza ma anche la capacità del gruppo di lavoro di garantire i buoni esiti del progetto. Serenità significa anche percezione di adeguato supporto reciproco all’interno del gruppo, riconoscimento del valore di ciascun membro e creazione di un ambiente di lavoro armonioso e produttivo. Questo stato d’animo ha permesso al gruppo di affrontare le sfide con tranquillità e fiducia, contribuendo in maniera sostanziale al successo del progetto.

Si può affermare che queste quattro parole (in particolare le prime tre) pur non emergendo come particolarmente rilevanti dall’analisi della frequenza, che hanno avuto un ruolo determinante nello sviluppo e nella realizzazione del progetto YoUniverCity. Esse riflettono aspetti essenziali e trasversali del progetto, evidenziando l’importanza di considerare anche gli elementi meno quantitativamente evidenti ma qualitativamente significativi per comprendere appieno la complessità e la ricchezza del percorso intrapreso.

In conclusione, l’analisi comparativa dei “tre tempi” di evoluzione del campo semantico del progetto YoUniverCity, ha permesso di comprendere le dinamiche interne ed esterne che hanno influenzato la struttura concettuale e operativa del progetto. Esaminando le parole utilizzate nei diversi momenti chiave (la elaborazione del progetto; la fase conclusiva dello stesso; e il follow-up a breve-medio termine) è stato possibile tracciare un percorso di evoluzione semantica che possiamo assumere come indicative delle trasformazioni concettuali avvenute.

La persistenza trans-temporale di parole-chiave come giovani, esperienza, lavoro, occupabilità, università, volontariato/volontari “indica” (a nostro avviso) la centralità e la continuità degli obiettivi principali del progetto.

Termini come formazione, competenze, gestione, e servizio civile hanno rappresentato le fondamenta operative di YoUniverCity, riflettendo l’importanza di una gestione attenta e coordinata per raggiungere gli obiettivi prefissati. Questi termini, pur non emergendo sempre con la stessa intensità, hanno evidenziato la necessità di un approccio pratico e ben strutturato nella realizzazione del progetto.

Le riflessioni a posteriori hanno portato alla luce termini come narrazione, tempo, gruppo, serenità, che si riferiscono a dimensioni che, pur non essendo quantitativamente preponderanti, hanno avuto un ruolo cruciale nel successo del progetto. La serenità del gruppo di lavoro, la coerenza della narrazione, l’impor-

tanza del tempo come fattore evolutivo, e la forza del gruppo hanno contribuito a creare un ambiente collaborativo e produttivo, essenziale per affrontare le sfide e raggiungere gli obiettivi.

In sintesi, l'analisi dei cambiamenti lessicali e semantici di YoUniverCity non solo ha permesso di comprendere meglio le dinamiche del progetto, ma ha anche evidenziato l'esigenza di considerare sia gli aspetti quantitativi che qualitativi per una valutazione completa e sfumata. Questo nostro "esercizio" ci pare possa confortare l'ipotesi in base alla quale l'evoluzione del campo semantico possa costituire un indicatore efficace di qualità dell'esito della interazione tra molteplici stakeholder, in progetti complessi come quello al quale è dedicato questo volume.

In prospettiva futura, potendo disporre di una quantità e di una qualità di dati maggiori di quanto non sia stato possibile in questo caso (considerato che, come premesso, la progettazione del piano di monitoraggio relativo a queste dimensioni è stata effettuata ex-ante anziché ex-post), questo esercizio consentirebbe ad esempio di affermare che la permanenza di temi-significanti "ancorati al progetto" che sia eventualmente dato osservare, costituisce una significativa evidenza della persistenza nel tempo di una sorta di "zoccolo duro" (per dirla con leggerezza), di un insieme di parole-chiave e di concetti che configurano complessivamente la "mappa cognitiva" del progetto, che risulterebbe permanere anche durante l'intervento, e dopo lo stesso. Questa relativa invarianza potrebbe essere considerata quindi la visibile traccia del permanere di una serie di principi, di valori, di rappresentazioni, di sguardi, di sensibilità, e quindi di punti di attenzione (per dirla ancora alla Schein: di una cultura), che hanno resistito all'usura del tempo, proprio in un tempo che è stato particolarmente usurante.

Le pur brevi e caute considerazioni svolte in precedenza in relazione ai "tre tempi", ed alla evoluzione riscontrabile per le parole-chiave nell'ambito degli stessi, autorizzano l'ipotesi che la maggiore quantità e qualità dei dati progettabile ex-ante in una prossima occasione e/o in un prossimo progetto, potrebbe consentire di verificare l'ipotesi che (anche sulla base crescente di esperienza, fiducia e self-confidence riscontrabili) i componenti del CTS e il management del progetto abbiano progressivamente "osato" di più e per così dire "alzato il tiro" alla ricerca di un senso e di un significato autonomo, non "imposto", ma frutto dell'apprendimento sul campo anche attraverso l'analisi dei dati emergenti, e della riflessione collettiva sugli stessi.

E tutto questo potrebbe legittimare un'affermazione che in questo caso ci limitiamo solo richiamare, come semplice, ma cruciale, suggestione, che è quella che riguarda le condizioni che questa esperienza ci consente di identificare come elementi essenziali e strategici (interni/esterni) di attivazione e di modulazione del CTS: sia per l'apprendimento dall'esperienza, sia per lo sviluppo

di groupthinking (le condizioni di ingaggio dei singoli, l'impatto psicologico con ciascuno di essi, l'attenzione alla composizione del gruppo, l'adozione di un dispositivo temporale adeguato stabile e ricorrente, l'attenzione al mantenimento di un clima di fiducia e di serenità, la costruzione e la manutenzione di una narrazione ogni volta ri-condivisa etc.).

A noi sembra quindi che, per tutte le ragioni richiamate in questo paragrafo, questo "esercizio" valesse la pena di essere svolto e consegnato ("restituito", come si dice in questi casi) ai soggetti responsabili del management del progetto, ai componenti del CTS e a tutti gli stakeholder: affinché ciascuno per sé possa valutare se e in che misura un framework scientifico-culturale, un management organizzativo-processuale e una metodologia operativo-strumentale come quelli di cui si è qui voluto offrire semplicemente qualche cenno indicativo, possano effettivamente prefigurare un valore aggiunto del quale si possa pensare che dedicarvi tempo ed energia "vale la pena", da diversi punti di vista (progettuale, gestionale, valutativo).

Il focus empiricamente rilevabile dal punto di vista quantitativo, come emerge dall'esercizio proposto in questo paragrafo, su alcune parole-chiave (es. competenze trasversali, tirocinio, servizio civile, cittadinanza, formazione, occupabilità) è stato progressivamente arricchito, ma non confuso, dalla emergenza e a volte dalla ricorrenza (per quanto meno consistente dal punto di vista quantitativo) di una ampia serie di termini ulteriori, che con il trascorrere del tempo richiamano dallo sfondo e "portano in figura" di volta in volta altri costrutti rilevanti per analizzare, ap-prendere, com-prendere: valori, atteggiamenti, attitudini, doti, risorse, proattività, partecipazione, senso di responsabilità, solidarietà, intraprendenza, senso di equità, empowerment, autoefficacia, engagement, motivazione, intenzione, senso, significato, workplace learning, expertise etc.

È come se di volta in volta di ridefinisse la "zona di sviluppo prossimale" (cfr. L. Vygotskij) che diventa "sostenibile" per quella specifica comunità costituita dal CTS. E probabilmente, almeno stando ai risultati di questa nostra riflessione, l'individuazione delle zone di sviluppo prossimale delle diverse comunità organizzative e professionali presenti all'interno di una macrostruttura come quella che ha caratterizzato il progetto YoUniverCity e la cura del loro sviluppo, costituiscono uno degli obiettivi più importanti che il sistema degli stakeholder deve cercare di raggiungere in progetti di questo tipo: in un percorso che dovrebbe essere ogni volta interpretato come uno spazio disponibile, e una nuova preziosa opportunità per "lasciare un segno".

5.2. Bloc notes. Dal diario individuale al racconto collettivo, di Pier Giovanni Bresciani

Bloc notes

In questo paragrafo ho ritenuto utile, e comunque interessante per me (il che quando si tratta di valutare l'impegno da assumere relazione alle attività nelle quali mi coinvolgo, ho imparato nel tempo a riconoscere come criterio dal quale vale la pena di lasciarsi guidare) raccogliere e riordinare alcuni degli "appunti di viaggio" che mi sono via via annotato durante il percorso (intendendo ciò in senso "letterale": tracciando appunti e schemi durante gli incontri del CTS ai quali ho partecipato; preparando le check-list dei contributi tematici che in diverse occasioni mi è stato richiesto di fornire negli incontri realizzati; o anche facendo memoria di qualche suggestione emergente dalla riflessione su qualche aspetto magari anche apparentemente marginale della implementazione del progetto).

Come si potrà osservare, diversamente da altre parti del volume (nelle quali prevale uno stile logico-argomentativo e sequenziale) la struttura del testo assume in questo caso un andamento rapsodico: e se penso ad un analogia pertinente per esprimere da quale prospettiva originano le considerazioni qui raccolte, quella con il bloc-notes (nel/col quale tracciare e raccogliere le mie "impressioni di viaggio") costituisce la più efficace e suggestiva.

"L'essenziale è invisibile agli occhi"...

Sembrerebbe riconfermarsi quanto suggerito dalla felice (e pluricitata) espressione di De Saint Exupery ne *Il piccolo principe*: secondo la quale c'è un insieme di elementi "invisibili" (spesso definiti *soft*, e che, a seconda degli approcci adottati dagli stakeholder e comunque per coloro che analizzano le dimensioni di un progetto, vengono indicati di volta in volta con termini diversi: condizioni, variabili, prerequisiti, antecedenti, cause), i quali concorrono, insieme ad altri elementi definibili *hard*, al buon esito di un processo e di un progetto complesso come quello preso in esame in questo volume, ed anzi spesso ne costituiscono la ragione più profonda e rilevante.

Certamente è anche possibile immaginare che a ciascuno di questi elementi possano corrispondere uno o più parametri, rispetto ai quali quindi proporsi di misurarli e valutarli "quantitativamente", in termini di finalità, aspettative, risultati, efficacia etc. Ma al di là della sua apparente consistenza e "scientificità", questo tipo di modalità di rappresentare (e ancor prima, quindi, di pensare e di costruire) la valutazione di fenomeni così complessi, comporta quantomeno due limiti particolarmente consistenti:

- da un lato, crea l'illusione di avere un pieno controllo dei fenomeni in gioco; il che in realtà, tanto più nella società del nostro tempo, verrebbe

unanimente considerato, pur da soggetti di diverso orientamento, come aspettativa largamente irrealistica, stanti le condizioni di contesto e di scenario, di volta in volta associate a termini che esprimono criticità: incertezza, rischio, disagio, precarietà, imprevedibilità etc.

- dall'altro lato, rischia di limitare e di irrigidire la riflessione degli interlocutori coinvolti a proposito dei fenomeni analizzati, riducendola in ultima istanza alla ricerca di una "evidenza" numerica, quale indicatore necessario e sufficiente per poter esprimere un giudizio di positività o di criticità sugli elementi di volta in volta presi in esame, e più complessivamente sui risultati dell'intervento.

Al fine quindi di non farsi "sedurre" da una logica per un verso certamente attraente (per il quadro di certezze che prefigura e promette), ma allo stesso tempo riduttiva ed illusoria, la modalità adottata per il monitoraggio qualitativo del processo qui preso in esame è consistita, come argomentato in precedenza, nel coinvolgere il CTS in una attività collettiva e ricorsiva di identificazione, "nominazione", specificazione e messa in relazione di una serie di dimensioni (condizioni, requisiti etc.) che l'attività sul campo faceva via via emergere in progress quali elementi in grado di contribuire in maniera decisiva allo sviluppo (in positivo o in negativo) dell'esperienza.

In altre parole, la quantità e la qualità dell'impegno riflessivo e meta-cognitivo sostenuto dal CTS in relazione sia ai molteplici step del percorso, sia alle diverse dimensioni dell'intervento, rende ragione a nostro avviso in maniera molto più pertinente, convincente e valida di ciò che si può considerare "esito" di questo progetto, di quanto non potrebbe farlo (se ci si limitasse a questo) la sola verifica di dati numerici relativi agli utenti raggiunti, alle strutture coinvolte, alle ore di formazione erogate etc.

Non si sta certo qui sostenendo che tali dati numerici non contino: essi si confermano, evidentemente, quale dimensione importante, cruciale, letteralmente "di base" da prendere in considerazione, qualsiasi prospettiva si intenda adottare per la valutazione.

Semplicemente (come cercheremo di mostrare di seguito, anche con il supporto di una ulteriore tabella), "la vita è altrove" (secondo la suggestiva espressione di M. Kundera), e la sola dimensione della correttezza amministrativo-procedurale delle operazioni di rendicontazione troppo poco saprebbe dirci a proposito della qualità sostanziale di un progetto della natura e della complessità che hanno caratterizzato YoUniverCity.

E questa attività di riflessione ricorsiva ha potuto avere luogo in quanto se ne sono create le necessarie condizioni, sia personali che organizzative, tra le quali vorremmo richiamare quantomeno le seguenti:

- la presenza nel CTS di soggetti che avevano già maturato individualmente una consistente expertise in aspetti specifici e complementari della galassia tematica affrontata dal progetto, espressa dal/nel “campo semantico” di cui si è trattato nel paragrafo precedente di questo capitolo;
- il rapporto tra di essi, che in qualche caso era di conoscenza personale e di collaborazione professionale, antecedente a questa occasione; e anche in ragione di ciò, il rapporto di reciproca considerazione e stima, comunque esistente;
- l’interesse e la “curiosità intellettuale” (da parte dei componenti del CTS) rispetto alla prospettiva di percorrere un itinerario comune di riflessione sui temi oggetto del progetto;
- la evidente propensione del soggetto responsabile del progetto (AMESCI) ad attribuire al CTS un ruolo di effettivo confronto sul piano teorico-concettuale, e allo stesso tempo a riconoscere allo stesso un rilievo effettivo, anche sul piano delle decisioni da assumere in relazione ai temi delle dimensioni di volta in volta trattate negli incontri;
- la creazione (anzichè di un “semplice” calendario di incontri: quale si limita ad essere spesso un CTS, in molte delle pratiche nelle quali siamo stati coinvolti) di un dispositivo organizzativo in grado di stimolare, sostenere e alimentare un confronto particolarmente partecipato e “ricco” tra i componenti del CTS, dispositivo i cui elementi essenziali e distintivi sono stati costituiti da:
 - adozione di un “ritmo” e di una ricorrenza degli incontri;
 - scambio in progress di materiali di documentazione prodotti, sia in precedenza sia ad hoc, dai diversi componenti, sulla base delle proprie specifiche expertise, e sottoposti al vaglio della discussione collettiva;
 - metodo di confronto rigoroso e allo stesso tempo “generoso” adottato durante il percorso (che ha favorito l’inclusione, il senso di appartenenza, la propensione alla produzione di pensiero, il piacere della discussione etc.);
 - presenza di interlocutori percepiti come credibili ed autorevoli;
 - tipo di ascolto praticato.

Movimento vs istituzione

È consapevolezza diffusa che l’energia, l’impegno, la disponibilità e la generosità che è dato riscontrare tipicamente, nei soggetti coinvolti, nei progetti e/o nelle fasi di innovazione e di sperimentazione (sia che queste riguardino prodotti, servizi, dispositivi, assetti organizzativi, strategie, o altro), rischiano di diminuire nel tempo, fino a venire meno, qualora non si dia a tale impegno la prospettiva concreta di una stabilizzazione, o l’orizzonte di una formalizzazione istituzionale,

normativa, amministrativa (stabilizzazione e formalizzazione che vengono peraltro tipicamente richieste, proprio per questo motivo, durante le fasi di innovazione e sperimentazione, e in esito alle stesse, quale “condizione di sostenibilità nel lungo periodo” della attività sperimentale e dell’impegno che questa ha mostrato di richiedere). Allo stesso tempo, paradossalmente, quando le indicazioni emergenti della sperimentazione vengono “finalmente” fatte proprie dall’istituzione e vengono formalizzate (appunto) in norme, procedure, assetti organizzativi, si assiste invece alla progressiva diminuzione (se non al vero e proprio crollo) di quella tensione, di quell’energia, di quella motivazione e di quella generosità che hanno caratterizzato la fase precedente.

In altre parole, è come se la norma costituisse tendenzialmente (in un certo senso, paradossalmente) “la tomba dell’innovazione”: anziché rappresentarne, strumentarne ed alimentarne la possibilità di sviluppo. Si tratta di un antinomia rispetto alla quale non sembra esserci una soluzione sempre valida, ma appare piuttosto necessario trovare di volta in volta, ed “abitare”, un punto di equilibrio, temporaneo e inevitabilmente instabile, tra i due poli del dilemma. Accompagnando e monitorando il progetto YoUniverCity, mi sono tornate alla mente queste considerazioni, che diverse volte mi è capitato di richiamare seguendo i tanti “cantieri di innovazione” di cui è ricco il nostro Paese. Riflettere su quale possa essere e come possa configurarsi il punto di equilibrio “tra movimento e istituzione” in progetti con questo tipo di obiettivi e di contenuti, e su chi/come possa/debba fare cosa per costruirlo e sostenerlo (istituzioni e parti sociali, management del terzo settore, esperti/consulenti, operatori e formatori etc.) costituisce una sfida cruciale: una sfida allo stesso tempo etico-culturale, politico-istituzionale, tecnico-scientifica, organizzativo-manageriale, metodologico-professionale e (non da ultimo, né meno importante) amministrativo-gestionale.

“Vieni volontario”: comunicazione paradossale, doppio legame ed elogio del giardinaggio

In un suo prezioso volume sulla natura e sul management dei servizi, S. Capranico ci ha lasciato pagine allo stesso tempo godibili e illuminanti sulla paradossale aspettativa (destinata inevitabilmente a rimanere delusa), che certi tipi di comportamento degli operatori di front-line, considerati desiderabili dal punto di vista dell’organizzazione (es. l’atteggiamento positivo e propositivo nei confronti del cliente/utente; la presa in carico e la cura dei suoi bisogni; la propensione a “mettersi nei suoi panni” etc.), possano costituire il risultato di norme, coercizioni, vincoli di vario genere (fino ad una sorta di “addestramento specifico”).

Nel suo testo, l’autore propone un’analogia illuminante tra questo tipo di situazioni e il funzionamento di quegli organi del corpo umano (ad es. il cuore, lo stomaco etc.) che egli definisce come “involontari” (nel senso che il loro funzio-

namento non è soggetto alla volontà individuale, ma è piuttosto il risultato di un comportamento autonomo, rispetto al quale l'individuo ha soltanto la possibilità e la facoltà di "creare le condizioni" in grado di favorire una buona performance). Prendendo spunto da questa analogia, Capranico invita ad abbandonare fantasie di controllo e coercizione (o anche solo di insegnamento "coattivo") nei confronti degli operatori, e richiama invece l'attenzione sulla crucialità, ai fini del risultato, del ruolo di chi sia in grado di nutrire, alimentare, sostenere, supportare, accompagnare, tutorare, proteggere, aiutare, difendere, prevenire etc.

E proponendo una ulteriore illuminante analogia, invita tutti coloro che hanno a cuore lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e comportamenti di servizio da parte di operatori impegnati nelle organizzazioni, di "pensarsi" come dei giardinieri. Il giardinaggio infatti è l'attività di chi inaffia, taglia, rivolta il terreno, estirpa le erbacce ecc. per favorire il "farsi" di un bel giardino: e che quindi nell'interpretazione dell'autore sta ad indicare l'attività volta a "coltivare" la cultura del servizio (e cioè a creare le condizioni facilitanti, il "terreno favorevole" per la stessa).

Inoltre, la metafora della muscolatura liscia del corpo umano, e della sua tendenziale non coercibilità, mi ha richiamato alla mente il tema delle "ingiunzioni paradossali", così caro agli psicologi del Mental Research Institute di Palo Alto, e in particolare a quello che tra essi è stato probabilmente il più noto: P. Watzlawick. Ricordo il potente "effetto di verità" che ho avvertito in questo costrutto fin dalle prime volte che incontrai, nei suoi testi, la più nota di tali ingiunzioni: quel "sii spontaneo!" che finalmente mi consentiva di riconoscere qualcosa di cui avevo avuto in tante occasioni "emotivamente" l'esperienza senza poterla però "nominare": come un segno al quale non corrispondeva alcun significato). Era il tempo dei miei studi universitari, e il concetto di "doppio legame" (*double bind*) mi forniva una preziosa struttura argomentativa ed esplicativa, in grado tra l'altro di rendere conto sia di tante situazioni famigliari che avevo vissuto, sia della situazione paradossale in cui, ai tempi del liceo, una delle nostre insegnanti (di certo inconsapevolmente) usava vincolarci in apertura della sua ora di lezione, allorchè si rivolgeva perentoriamente ad uno di noi studenti, con il suo celebre motto "vieni volontario!", con il quale ci collocava di fatto in una situazione evidentemente "insostenibile").

Non pretendere di imporre ciò che imporre non si può (il funzionamento "volontario" della muscolatura "involontaria"); dedicare energia e attenzione alle "condizioni" di diverso ordine che possono concorrere al risultato desiderato (anziché focalizzare maniacalmente i comportamenti attesi); fare il possibile per evitare i paradossi comunicativi (in particolare quelli che originano dalla contraddizione tra comunicazione verbale e comunicazione non verbale, nella quale quest'ultima ha sempre di gran lunga la meglio): sono soltanto alcuni degli apprendimenti essenziali che ho sviluppato nel tempo e che l'esperienza del progetto YoUniverCity ha richiamato alla mia mente, sottraendoli al rischio di obsole-

scienza, sempre presente quando trascorriamo rapidamente (come un poco tutti facciamo) da un progetto all'altro, da un contesto all'altro, da un contenuto all'altro, da un gruppo all'altro.

Convenzionalità vs verità

Ogni volta che si parla di competenza e/o competenze (di base, trasversali, tecnico-professionali, chiave, distintive...) oppure di skills (hard, soft, core, non-cognitive, life, essential...) si incontra prima o poi la questione del framework, del modello, del linguaggio (dizionario, grammatica, sintassi) più efficaci per favorire lo scambio comunicativo e le transazioni nell'ambito della comunità (micro o macro che sia) che se ne sta occupando. Qualsiasi sia il tipo di organizzazione (un'azienda, un Ente/Istituto di formazione, una Università, una società di consulenza, una Regione, una organizzazione sindacale o imprenditoriale...), o il tipo di operatori (amministrativo-gestionali; tecnico-professionali; socio-istituzionali...), o il tipo di stakeholder, sarebbe "razionale" quindi, tanto più oggi che siamo in presenza di quel comune e vincolante assetto normativo-legislativo a lungo invocato (si pensi, solo per fare un esempio, al D.Lgs. 13/2013 sulla identificazione, validazione e certificazione degli apprendimenti e delle competenze; e ai relativi decreti applicativi), assumere a riferimento il medesimo framework (significanti e significati) sui temi oggetto di comune impegno parrrebbe allo stesso tempo una scelta razionale e ineludibile. Nonostante ciò, è esperienza comune quanto la situazione sia in realtà distante da questo idealtipo auspicato. Differenze non di rado consistenti, e a volte addirittura sostanziali, sembrano permanere tra i diversi attori: eppure, qualche tipo di "linguaggio comune" sembra essere comunque in funzione, nei diversi contesti e ai diversi livelli. Come è possibile, allora, tutto questo? Ho già altrove osservato che quando si parla di competenze sembra all'opera un criterio di *convenzionalità* (in base al quale ciò che funziona sembra essere l'accordo intersoggettivo e collettivo nell'ambito di un determinato gruppo, organizzazione, istituzione, a denominare nello stesso modo lo stesso oggetto: escludendo quindi un rapporto "necessitato" tra gli oggetti e la loro denominazione), anziché un criterio di *verità* (in base al quale nella scelta di nominazione degli oggetti avrebbe la prevalenza la definizione che garantisce il massimo di corrispondenza tra l'oggetto e il termine che lo designa). Ciò implica che l'esercizio continuo di un confronto, nell'ambito di un determinato gruppo o comunità di soggetti, mediante "conversazioni" che portino a condividere linguaggi, grammatiche e sintassi "locali" costituisce la risorsa più preziosa per pervenire a quella dimensione di *convenzione* di cui si è appena accennato. Per ciò che riguarda il progetto YoUniversity, a questo riguardo emergono considerazioni particolarmente interessanti proprio sul ruolo decisivo della "conversazione organizzativa" tra i diversi soggetti e ruoli al fine del raggiungimento del delicato, temporaneo, precario ma necessario

“equilibrio” tra linguaggi, grammatiche, sintassi sulle competenze, e culture che questi esprimono. Sotto questo profilo, il responsabile del progetto per AMESCI e il presidente del CTS hanno dato prova di una sensibilità lungimirante, sfuggendo alla tentazione di “imporre autoritativamente” uno specifico linguaggio/approccio relativo a costrutti pur centrali nel progetto (ad esempio: competenze trasversali, occupabilità, cittadinanza etc.), e incoraggiando e “strumentando” invece il confronto e il dialogo ricorrente e “ricorsivo” tra i diversi soggetti, e valorizzando di volta in volta il contributo di ciascuno (evitando dinamiche negative di competizione intellettuale, a favore di dinamiche inclusive e di “riconoscimento” reciproco).

Questa esperienza conferma, se mai ve ne fosse stata necessità, che il riconoscimento reciproco delle identità-storie-diversità, senza pretesa di leadership-egemonia-unicità, costituisce il terreno più fertile per raccogliere i frutti del funzionamento dei gruppi e delle comunità. Ormai inconsapevolmente assuefatti, come siamo, ai climi e alle dinamiche competitive (significativamente, uno dei modelli che ha avuto maggiore diffusione nelle imprese in relazione al tema delle competenze, viene indicato con la locuzione di “modello delle competenze di successo”...), faticiamo spesso ad accettare, e prima ancora a comprendere, che “sospendere le ostilità” costituisce la premessa necessaria perché tutto ciò possa avvenire.

Competenze trasversali: apprendibili, ma non “insegnabili”?

Anche in questo caso, la riflessione su ciò che è avvenuto nel percorso il monitoraggio, coordinamento e supervisione del CTS rispetto al progetto YoUniverCity e al suo andamento nel tempo, mi ha richiamato alla mente elementi che hanno a che fare con un tema che (dal momento che, come alcuni altri colleghi, mi è capitato di accompagnare fin dalle sue origini nel contesto italiano lo sviluppo della riflessione e delle pratiche innovative sulle competenze trasversali) mi è capitato di incontrare in modo ricorrente: il tema della loro “insegnabilità”.

Le competenze trasversali possono anche essere il risultato diretto e causato di un’attività formativa esplicitamente finalizzata al loro apprendimento e alla loro “acquisizione”, oppure possono essere soltanto il risultato indiretto e probabilistico di una attività formativa normalmente finalizzata all’apprendimento e all’acquisizione delle competenze tecnico-professionali? E in tale contesto, un approccio riflessivo e una didattica meta-cognitiva, che sappiano utilizzare l’autovalutazione e la narrazione come forme e strumenti della (e nella) relazione formativa (come è avvenuto in modo particolarmente “intenso” nel progetto YoUniverCity, e come descritto in particolare nei capitoli iniziali del volume) sono in grado di “fare la differenza”? E in questo quadro, quello che ho altrove chiamato (e teorizzato) come “attraversamento personale”, da parte dei formatori-docenti, in un percorso didattico che per contenuti e metodologia richiami gli stessi oggetti e strumenti che dovranno poi essere praticati con gli allievi (i giovani volontari del

SCU, in questo caso) non costituisce forse (come nel caso della psicoterapia e dell'analisi didattica), la metodologia più efficace ed essenziale attraverso la quale coloro che saranno chiamati a guidare il percorso di apprendimento dei giovani possano effettivamente sperimentare (innanzitutto su di sé) concetti, linguaggi, metodi, approcci relativi al costrutto di competenze trasversali? E ancora, richiamando l'illuminante contributo di B. Rey (in un testo che trovo ancora insuperato per qualità e finezza dell'argomentazione, dedicato programmaticamente ad una critica "radicale" del costrutto di "competenze trasversali"), potremmo e dovremmo ricordare a tutti coloro che esprimono scetticismo sulla possibilità di qualsiasi tipo di trasferibilità dell'apprendimento da un contesto a un altro e da un tempo ad un altro, che questa ipotesi di trasferibilità (in base alla quale possiamo assumere che ciò che apprendiamo possa essere riproposto ed utilizzato in un contesto diverso e in un tempo diverso) è a ben vedere letteralmente *costitutiva* dell'idea stessa di formazione; e che senza di essa la scuola, l'istruzione e la formazione perderebbero qualsiasi funzione e significato.

Tra progetto e destino. L'esperienza come vincolo e come possibilità

Se dovessi indicare quale sia stato a mio avviso l'elemento più rilevante per far sì che il progetto YoUniverCity potesse rappresentare (come in effetti mi pare si possa dire che è accaduto) una "buona pratica", da un lato in relazione allo sviluppo di competenze trasversali e di competenze di cittadinanza per i giovani coinvolti, ritenute cruciali dagli stakeholder socio-istituzionali; e dall'altro lato in relazione alla definizione di un approccio, di un modello operativo e di una metodologia di monitoraggio ed accompagnamento del percorso allo stesso tempo innovativa ed efficace, credo che cercherei qualche parola per elogiare la difficile arte del saper percorrere lo stretto sentiero che separa l'esperienza pregressa dei protagonisti (anzi, le esperienze: con la loro pluralità, eterogeneità, complessità) dalla possibilità di "delirare" (che etimologicamente significa, come noto, "uscire dal solco" già tracciato in precedenza).

Credo che ciò che ha in particolare funzionato sia stata la identificazione, "nominazione" e relazione tra oggetti/costrutti diversi e via via emergenti, rispetto ai quali il percorso di sviluppo delle attività sul campo, di riflessione sui loro esiti e di confronto nell'ambito del CTS su rappresentazioni, linguaggi e significati ha contribuito in progress (dinamicamente, e a volte ricorsivamente) alla costruzione sempre temporanea eppure straordinariamente solida (proprio perché basata su una conversazione trasparente, "onesta", e partecipata) di un dizionario e di un linguaggio, di una grammatica e di una sintassi, che senza alcuna pretesa di imposizione reciproca (e proprio per questo) hanno consentito a ciascuno di "sentirsi a casa propria", e di abitare insieme uno spazio condiviso di apprendimento esperienziale e di riflessione meta-cognitiva.

Riuscire a fare in modo che la valorizzazione del “già detto e già fatto” di ciascuno (valorizzazione che, si badi bene, è comunque, all’inizio di ogni percorso, la condizione della reciproca legittimazione) non diventi perciò stesso il “carcere” in cui ciascuno viene rinchiuso e/o si rinchiede, ma apra invece spazio e gradi di libertà per contaminazioni, cambiamenti, evoluzioni: tutto ciò costituisce la condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché un gruppo eterogeneo di esperti (il CTS in questo caso; ma lo stesso vale per i formatori etc.) possa progressivamente pervenire a modificare il ruoli, le relazioni, le posizioni.

Perché ciò sia possibile, occorre fare in modo che ciascuno dei componenti non si senta (come si dice con un linguaggio cruento ma efficace) “impiccato” alla rappresentazione iniziale di sé (e quindi anche degli altri, naturalmente), ma percepisca invece uno spazio credibile di cambiamento e di evoluzione/sviluppo (ad esempio rispetto ad un tema di cui si sia molto occupato/a, o di cui sia unanimemente considerato particolarmente esperto).

Oltre le apparenze: temporaneità ed instabilità come elementi di forza? La sfida del futuro

Lo sviluppo progressivo, nell’ambito del CTS, di uno spazio-luogo abitabile, di un ruolo possibile, di una identità riconoscibile, di una “postura” sostenibile, di un linguaggio reciprocamente comprensibile: tutto ciò non costituiva un risultato garantito in ingresso, ma è stato piuttosto, invece, l’esito possibile di un *working through* che è stato condotto con intelligenza e competenza da un lato da chi ha guidato il processo per ruolo istituzionale e dall’altro lato da ciascuno di coloro che di volta in volta si sono avvicinati nel ruolo temporaneo di conduttore, a seconda dei diversi temi all’ordine del giorno. In molte occasioni, questa modalità di gestione del gruppo ha assunto ai miei occhi la funzione di quello che nel lessico analitico si potrebbe definire “contenimento”: funzione che quando è stato “il mio turno” ho volentieri accettato ed “abitato” con disponibilità, e con quella che ho percepito come inedita e crescente leggerezza.

Naturalmente, è legittimo domandarsi “che cosa ne sia” della coerenza, della visione, della rappresentazione, dei valori condivisi, e quindi alla fine della *cultura* di un determinato gruppo o di una specifica organizzazione, qualora si assuma/accetti “radicalmente” questa apertura alla soggettività e al contributo di ciascuno. Non si rischia forse in questo modo di costituire un approccio “destabilizzante”, foriero di spinte centrifughe e generatore di fantasie di frammentazione?

Ebbene, a me pare invece che anche questa esperienza possa consentire di confermare un principio in apparenza controintuitivo: quello secondo il quale una visione coerente può non essere solo e necessariamente concepita come il risultato di una improbabile (e “dis-umana”) identità “senza sbavature” tra soggetti diversi, ma più realisticamente (e “umanamente”) anche come esito temporaneo, tenden-

zionalmente instabile, sempre contingente e mai raggiunto una volta per tutte, di una tensione genuina, generosa e costante verso il confronto e la negoziazione continua delle intenzioni e dei significati.

Siamo sempre più chiamati a riconoscere reciprocamente le tante identità-storie-diversità di coloro insieme ai quali percorriamo il territorio verso il futuro, senza pretendere di esercitare “monocraticamente” (magari a turno, “per competenza”) una funzione di leadership-egemonia-unicità assoluta.

Come a volte accade, è stato un cantautore (L. Ligabue) ad esprimere in modo straordinariamente efficace ed appropriato questo concetto di ineludibile “interdipendenza” tra noi e gli altri, con parole allo stesso tempo semplici e illuminanti: *“Ho bisogno di te, che hai bisogno di me, per cambiare il tuo mondo. Hai bisogno di me, che ho bisogno di te, per cambiare il mio mondo”*.

6.

LESSONS LEARNED.

INDICAZIONI EMERGENTI DALL'ESPERIENZA

di *Pier Giovanni Bresciani*

Per affrontare il tema delle suggestioni e delle indicazioni emergenti dal progetto YoUniverCity nella prospettiva delle “lessons learned”, abbiamo ritenuto utile partire da una ricognizione di quelli che le considerazioni finora svolte in questo volume nei capitoli precedenti consentivano di identificare come elementi particolarmente positivi, in termini di loro influenza sulla qualità dell’outcome.

Primo step

Abbiamo innanzitutto sintetizzato in parole-chiave, senza un ordine prestabilito, quelli che ci sembravano i “principi di base” ai quali l’esperienza è stata ispirata. Il prodotto di questo lavoro è consistito in un elenco di oltre 30 elementi (particolarmente numeroso, quindi), che abbiamo ridotto a 18, eliminando quelle che potevano apparire ridondanze (riguardo a ciò, come si potrà osservare, un’ulteriore riflessione potrebbe essere dedicata a valutare se e in che misura alcune delle dimensioni contenute in questo elenco più “ridotto” possano rimandare in realtà alla medesima origine, e cioè se rappresentino aspetti diversi, ed eventualmente complementari, della stessa dimensione, o caratteristica di base).

Secondo step

Successivamente, abbiamo cercato di articolare questi 18 elementi in sottoinsiemi omogenei, ipotizzando di collocarli nell’ambito di una tipologia che abbiamo immaginato così costituita:

- *contenuti e metodi* dell’esperienza realizzata con gli utenti (i giovani volontari del servizio civile universale);
- *gestione del progetto e management del processo*;
- *vision, cultura, concezione di fondo* relativa a: giovani, tirocinio, occupabilità, orientamento, lavoro, competenze etc.

Terzo step

Nella nostra ipotesi, il terzo step avrebbe dovuto essere costituito dall'analisi della distribuzione in questi tre sottoinsiemi dei 18 elementi individuati, per capire che cosa eventualmente quest'analisi ci restituisse come suggestione, in una prospettiva di sviluppo del progetto (o di altri progetti simili) in futuro.

Il dato particolarmente interessante che è emerso da questa fase di riflessione è che, a ben vedere, la parte di gran lunga maggioritaria degli elementi/dimensioni/variabili emersi come decisivi ai fini dell'efficacia del progetto e della qualità dei risultati si colloca nel terzo dei sottoinsiemi in precedenza indicati (*vision, cultura, concezione di fondo*).

Questo elemento è particolarmente suggestivo, e sembra confermare quanto osservato a valle di una attività di ricerca e valutazione sulle condizioni di successo delle esperienze di tirocinio (e più in generale di alternanza tra studio e lavoro), che abbiamo condotto alcuni anni or sono, e che avevamo rappresentato nella figura seguente¹.

Fig. 28 – I fattori di qualità delle esperienze di formazione e di tirocinio. La metafora dell'iceberg

I FATTORI DI QUALITA' DELLE ESPERIENZE DI FORMAZIONE E DI TIROCINIO LA METAFORA DELL'ICEBERG



¹ P.G. Bresciani, *Alternanza e tirocini. Ragioni, elementi distintivi, fattori di qualità*. Contributo ai lavori del CTS del Progetto YoUniverCity 2021.

La figura suggerisce che l'analisi delle pratiche sul campo e della letteratura tecnico-specialistica consente di individuare almeno tre diversi livelli di qualità dei tirocini (e quindi, per traslato, di qualsiasi esperienza formativa):

- il livello che potremmo definire della *accettabilità*, o dello *standard minimo*: quello delle esperienze semplicemente conformi alle norme, nelle quali i soggetti responsabili della programmazione, progettazione, organizzazione, gestione e controllo dell'intervento si limitano ad applicare correttamente le indicazioni e le procedure normativamente ed amministrativamente previste in ordine ai diversi aspetti;
- il livello che potremmo definire della *qualità*, o delle *good practice*: nelle quali l'apprezzabile qualità degli esiti appare il frutto di un impegno particolarmente strutturato e sistematico dei soggetti coinvolti ad andare "oltre lo standard minimo", in merito a due aspetti complementari: da un lato la progettazione e la gestione del processo manageriale/organizzativo dell'intervento; dall'altro lato la progettazione e la gestione del processo metodologico/formativo;
- il livello che potremmo definire della *eccellenza*, o delle *best practice*: nelle quali l'eccellenza riconosciuta alle esperienze che vengono collocate in tale ambito è ascrivibile non tanto al rispetto puntuale delle norme, e/o ad una particolare qualità del processo manageriale-organizzativo e/o dell'impianto metodologico-formativo, quanto piuttosto alla "cultura della formazione" che ispira stakeholder e protagonisti (e cioè, ancora una volta nella accezione di E. Schein) all'insieme degli assunti di base, dei valori, delle rappresentazioni, condivise dai soggetti attuatori e dai principali stakeholder in merito a temi quali "perché e per chi fare formazione"; che cosa è una "buona formazione" etc.).

Ebbene, in modo non dissimile, via via che procedevamo nel tentativo di classificare "per gruppi omogenei" i diversi elementi che avevamo individuato come particolarmente importanti ai fini dei positivi esiti del progetto, acquisivamo crescente consapevolezza del fatto che se da un lato è vero che alcuni aspetti organizzativo-gestionali ed altri metodologico-strumentali erano stati rilevanti per conferire qualità all'esperienza, dall'altro lato è altrettanto vero che entrambi tali tipi di aspetti sono il risultato di una "cultura" (sui giovani, l'occupabilità, le competenze, la formazione, la cittadinanza, il servizio civile, i tirocini universitari, il volontariato etc.) che li ha generati, informati, alimentati. Non c'è quindi da meravigliarsi se "alla fine dei conti" la maggior parte delle dimensioni che abbiamo valutato come decisive per fare di YoUniverCity una best practice afferiscono all'ambito "culturale".

Ciò appare tra l'altro particolarmente interessante, sia dal punto di vista teorico-concettuale che da quello organizzativo-operativo, perché rinvia ad un interrogativo "da sempre" presente negli studi organizzativi, sociologici, di economia comportamentale e di psicologia del lavoro (interrogativo che ha un particolare rilievo anche dal punto di vista manageriale): se sia la "cultura" di un determinato gruppo o orga-

nizzazione a generare comportamenti “spontaneamente” coerenti ed omogenei, oppure se sia la pratica (anche autoritativa, all’inizio) di comportamenti “prescritti” a consolidare progressivamente nel tempo una “cultura” coerente e omogenea.

Confidiamo che l’analisi della tabella seguente, nella quale abbiamo cercato di rappresentare sinteticamente la molteplicità delle “variabili influenti”, così che possano essere considerate, nel loro insieme, come i principi di riferimento che per quanto ci riguarda abbiamo tratto da questa esperienza (e che ci sentiamo di “consegnare” e suggerire a coloro che – stakeholder socio-istituzionali ai vari livelli, dirigenti del terzo settore, operatori sociali, formatori, operatori dei servizi per il lavoro, orientatori etc. – intendano intraprendere azioni simili) possa ulteriormente contribuire a chiarire ciò che intendiamo.

Tab. 9 – La qualità dei risultati del progetto YoUniversity: variabili influenti

STRUTTURA SMART-DIGITALE

Utilizzo di piattaforme di blended learning per la fruizione dei contenuti e degli eventi (moduli formativi, laboratori etc.)

DIDATTICA ATTIVA-LABORATORIALE

Utilizzo di tecniche di didattica attiva, con coinvolgimento individuale e di gruppo, in presenza e a distanza, in esercitazioni, simulazioni, workshop-laboratori, con forte presenza di attività di self-assessment, auto-analisi e auto-valutazione

AUTOVALUTAZIONE

Utilizzo ampio di forme di auto-valutazione, intesa non tanto come verifica del raggiungimento di standard di comportamento-prestazione preliminarmente predeterminati (in una prospettiva di controllo delle performance e classificazione dei performer), quanto piuttosto come verifica delle proprie caratteristiche-risorse personali, dei propri punti di forza e delle proprie “zone di sviluppo prossimale” (in una prospettiva di autoconsapevolezza, orientamento, sviluppo)

TIROCINIO

Sperimentare se stessi in un ambiente lavorativo, confrontarsi con le dinamiche, non sempre positive, che si instaurano in un ambiente di lavoro, è un momento determinante per un giovane alla ricerca di obiettivi e percorsi per il proprio futuro

BILANCIO DI COMPETENZE

Adozione di una concezione della valutazione delle competenze essenzialmente come autovalutazione (in questo caso da parte dei giovani volontari), strumentata, accompagnata e supportata da un consulente formatore esperto: quindi non finalizzata primariamente ad accertare e a “sancire” un determinato livello di tali competenze in una prospettiva di certificazione, ma orientata ed attenta innanzitutto alla dimensione di individuazione, “emersione”, nominazione, riconoscimento, sviluppo self-efficacy e self-empowerment che tale prospettiva consente e favorisce

RICONOSCIMENTO E VALORIZZAZIONE

Orientamento visibile al riconoscimento personale, ed alla conseguente valorizzazione delle specificità di ciascuno dei giovani volontari coinvolti, non in una logica comparativo-competitiva, ma in una logica cooperativo-collaborativa e comunque di sviluppo identitario

PARTECIPAZIONE

Coinvolgimento frequente dei giovani volontari in momenti e luoghi, e su temi, in grado di fare loro sperimentare forme di responsabilizzazione, e quindi in grado di alimentare in loro sia la riflessione che i concreti comportamenti socio-organizzativi in direzione di quelli che vengono definiti “comportamenti di cittadinanza attiva” (sia a livello organizzativo che a livello civico e sociale)

ESPERIENZA E RIELABORAZIONE

Adozione di un approccio per il quale la realizzazione di esperienze concrete, ricostruibili e “raccontabili” (a fronte di attività e richieste reali incontrate dai giovani volontari nei contesti organizzativi ed operativi nei quali sono coinvolti) costituisce la premessa e la condizione dell’apprendimento e dello sviluppo di competenze (sviluppo che costituisce una finalità importante, ma che, è bene ricordarlo, non costituisce l’unico obiettivo di questo percorso; forse nemmeno dal punto di vista sociale, istituzionale, politico, etico). L’ipotesi è che tali esperienze siano “formative” solo se e nella misura in cui siano fatte oggetto di una rielaborazione e di una riflessione individuale e collettiva (supportare e strumentare la

quale è proprio ciò cui tende la funzione di accompagnamento e tutorato, non a caso prevista come funzione cruciale nell'ambito del progetto)

FORMAZIONE DEI FORMATORI: ATTRAVERSAMENTO PERSONALE

Ispirazione della formazione dei formatori al principio "dell'attraversamento personale", in base al quale i formatori sono chiamati a partecipare "come utenti" ai medesimi moduli formativi nei quali svolgeranno poi successivamente il ruolo di formatori nei confronti dei giovani volontari

GARDENING

L'atteggiamento (e i comportamenti conseguenti) di chi sia addetto alla crescita di fiori e piante: crescita non "coartabile" autoritativamente, ma soltanto "stimolabile/favoribile/supportabile" mediante un lavoro attento e premuroso di prevenzione e cura. Allo stesso modo, lo sviluppo (nei giovani volontari) di principi, atteggiamenti, valori, motivazioni, e più in generale risorse psicosociali, come quelle che costituiscono obiettivi del progetto può essere "solo" stimolato indirettamente, prevenendo, supportando, creando le condizioni etc.

RIFLESSIONE-METACOGNIZIONE

Utilizzo ampio di pratiche volte favorire la riflessione da un lato su "quello che si fa" (riflessione sulle proprie attività-comportamenti) per rispondere alle sollecitazioni del contesto e del progetto, e dall'altro su "che cosa e come si pensa mentre si fa quello che si fa" (meta-cognizione relativa ai propri processi socio-affettivi e cognitivi)

CTS MULTIDISCIPLINARE-MULTIPROFESSIONALE

Scelte di composizione del CTS che esprimano differenti approcci disciplinari, professionali, socio-istituzionali, culturali; e particolare attenzione a "contenere-coordinare-governare" tale pluralità ed eterogeneità (diversity management)

MONITORAGGIO "RIFLESSIVO"

Interpretazione del monitoraggio non solo (il che pure è anche importante che sia, comunque) come raccolta sistematica e ricorrente di dati sulla implementazione del processo, ma anche come occasione, tempo e luogo per fare in modo che i diversi soggetti coinvolti nel percorso siano portati a riflettere (ciascuno per proprio conto e collettivamente) su ciò che emerge da quei dati, ed anche su un insieme di elementi qualitativi che solo un confronto che abbia luogo nelle forme dell'interazione ricorrente può sollecitare, consentire, strumentare, alimentare.

"Un pò meno dati, un pò più relazioni" potrebbe rappresentare lo slogan (piuttosto "rozzo", ma efficace) per suggerire il senso del di quello che qui si intende per "monitoraggio riflessivo"

CONSISTENZA TEORICA (MODELLI)

Nella consapevolezza che "non c'è nulla di più pratico di una buona teoria", adozione di approcci e modelli di riferimento in relazione agli "oggetti" dell'intervento (es. l'occupabilità, le competenze trasversali, le competenze di cittadinanza, la motivazione etc.) che siano allo stesso tempo validi e "consistenti" (e, nei limiti del possibile, tra loro coerenti)

CONFRONTO E (OVE POSSIBILE) CONDIVISIONE

Nella consapevolezza che i diversi ruoli socio-istituzionali e professionali, i diversi background culturali e le diverse esperienze possono avere contribuito nel tempo, legittimamente, a far sì che i diversi stakeholder (ed anche gli esperti coinvolti) abbiano maturato linguaggi, teorie e metodologie di intervento differenti e specifiche, interpretazione dei momenti di lavoro collettivo ogni volta come opportunità di confronto delle reciproche prospettive, e di implicita rinegoziazione progressiva (contingente e temporanea) di un dizionario, di una grammatica e di una sintassi "convergenti" (anziché aspettativa di una assoluta omogeneità ed identità al riguardo)

STORYTELLING-NARRAZIONE

Sia per l'individuo che per i gruppi e le organizzazioni, la possibilità di fruire di percorsi nell'ambito dei quali si ha l'opportunità di ricostruire la propria storia, (raccontandola e confrontandola con quella degli altri soggetti che in tali percorsi si incontrano e con i quali ci si confronta) costituisce un potente elemento di sensemaking. Naturalmente "non sempre e comunque" qualsiasi tipo di racconto e di narrazione contribuisce positivamente al consolidarsi di tale significato condiviso, e quindi di identità

"RIGORE GENEROSO"

Nelle occasioni di confronto tra i diversi stakeholder (in particolare all'interno del CTS), espressione da un lato di una particolare attenzione ad esplicitare ed argomentare i linguaggi, gli approcci e i modelli in grado di sostenere le scelte metodologiche e contenutistiche che hanno luogo nelle varie fasi del progetto, e dall'altro lato di una aperta disponibilità, di curiosità e di interesse al confronto reciproco, ed alla "messa in discussione" del proprio punto di vista, anche quando si possa presumere la presenza di qualche disaccordo, magari consistente, su uno dei diversi piani

LEADERSHIP DIFFUSA E PLURALE

Tanto più data la natura multiprofessionale e multidisciplinare del gruppo-CTS, interpretazione della leadership da un lato quale ruolo “temporaneo” necessariamente distribuito nel tempo tra i diversi componenti del gruppo; e dall’altro quale ruolo differenziato “per ambito” (es. gerarchico, tecnico, socio-emotivo: cfr. il modello di Lawrence e Lorsch)

PLURALITÀ DEI LINGUAGGI E CONVIVENZA

Comprensione ed accettazione della convivenza organizzativa come valore e come necessità; e conseguentemente, del fatto che la pluralità di linguaggi, approcci, modelli è sempre il risultato inevitabile di una pluralità disciplinare, professionale ed esistenziale: e che ciò implica l'accettazione della diversità, la rinuncia all'egemonia assoluta, la disponibilità all'ascolto, la curiosità e l'interesse allo scambio e alla condivisione

Diverse, e non necessariamente mutuamente esclusive, possono essere le modalità di utilizzo di questa check-list che (lo ripetiamo) non costituisce un framework teorico “a priori”, dal quale *deduttivamente* fare discendere suggestioni e indicazioni operative, ma che abbiamo tratto *induttivamente* dalla nostra analisi e riflessione sull’esperienza di gestione, accompagnamento, monitoraggio e supervisione del progetto YoUniverCity (e che non “in assoluto”, ma solo in base a ciò, viene proposto come insieme di risorse potenzialmente utili nella prospettiva della progettazione e del management di progetti complessi su temi simili). Alcuni esempi al riguardo:

- *un primo tipo* di utilizzo potrebbe consistere nel verificare se e quali degli elementi richiamati nella tabella caratterizzino anche la propria esperienza;
- *un secondo tipo* di utilizzo potrebbe consistere nel verificare se e quali eventuali ulteriori e diversi elementi (non compresi nell’elenco proposto) si ritengano caratteristici e distintivi della propria esperienza;
- *un terzo tipo* di utilizzo potrebbe consistere nell’individuare ulteriori e diversi elementi che si ritiene debbano caratterizzare una esperienza di particolare qualità, sia rispetto alla tabella proposta sia rispetto alla esperienza fin qui maturata sul campo;
- *un quarto tipo* di utilizzo potrebbe consistere nell’individuare quali indicatori (“evidenze”) possano avvalorare le proprie affermazioni in merito ai punti precedenti;
- *un quinto tipo* di utilizzo potrebbe consistere nel valutare “chi potrebbe fare cosa”, nel proprio contesto, per favorire uno sviluppo delle esperienze conformi ai principi indicati nella tabella, e cioè per creare quella che potremmo definire “ecologia della qualità”.

Sono solo alcuni esempi di un percorso di riflessione, individuale e collettivo, il cui sviluppo costituirebbe di per sé un risultato prezioso (un altro, tra i tanti) di questo progetto; e che (a proposito di valutazione di impatto) nella nostra concezione di *accountability* occupa un posto del tutto particolare.

7.
VERSO IL FUTURO.
DAL PROGETTO AL SERVIZIO

di *Enrico Maria Borrelli*

Nel nostro Paese, alla enunciazione di un principio politico generale, e magari anche della strategia per la sua realizzazione, assai raramente fa seguito l'impegno operativo per la sua concreta trasformazione "in pratica". È come se il piano della riflessione e della intenzione fossero considerati di per sé sufficienti a soddisfare l'esigenza di intervento, e le "buone intenzioni" costituissero di per sé assicurazione di buon esito finale.

Questa osservazione accomuna studiosi di diversa matrice disciplinare e di diverso orientamento politico-culturale, e la situazione alla quale essa si riferisce può essere fatta risalire da un lato ad un limite culturale (per il quale tradizionalmente la cultura italiana, anche quella istituzionale, sarebbe particolarmente poco sensibile agli aspetti di implementazione) e dall'altro lato alla tendenza dei soggetti politico-istituzionali e manageriali (a volte con lucida intenzionalità; altre volte con istintiva scaltrezza) ad evitare la possibilità di essere considerati responsabili di un eventuale insuccesso della policy o della strategia enunciate: insuccesso che in questo modo può essere attribuito a coloro che "avrebbero dovuto occuparsi" della concreta implementazione. Ciò rende ragione della tendenza tutta italiana a dedicare molta maggiore attenzione ed impegno alla definizione di politiche e strategie, rispetto a quanto non ne vengano dedicati alla creazione delle condizioni operative (organizzative, procedurali, amministrative, strumentali, economiche etc.) che in realtà sono le sole ad essere in grado di trasformarle in fatti concreti. Ed anche della tendenza a "sovraprodurre" interventi di innovazione e sperimentazione, anziché interventi di valutazione, validazione, diffusione, standardizzazione, messa a regime.

Anche nel caso del progetto YoUniverCity, quindi, da un lato occorre salutare con particolare enfasi e soddisfazione il risultato della innovazione che, nei modi anche peculiari che sono stati richiamati in questo volume, e con tutte le contin-

genze context dependent e path dependent con cui ci siamo dovuti misurare, il Ministero ha opportunamente consentito di sperimentare e monitorare; e dall'altro lato, allo stesso tempo, occorre eticamente impegnarsi in una riflessione che consenta di verificare se e quali siano le condizioni concrete in grado di consentire quel passaggio "dal progetto al servizio" che costituisce la ragione ultima di ogni proposta di innovazione: e cioè di fare in modo che un'esperienza esemplare e in qualche modo "eccezionale" come quella realizzata attraverso un finanziamento pubblico specifico una tantum, possa essere trasformata in un'esperienza replicabile e disponibile per i soggetti che intendono aderirvi; e quali siano le condizioni (come indicato in precedenza: organizzative, procedurali, amministrative, strumentali, economiche etc.) che possano consentirne la standardizzazione e la messa a regime.

Per valutare la replicabilità di un progetto è necessario partire dalla verifica dei risultati conseguiti, ovvero del raggiungimento dei suoi obiettivi e, attraverso questi, della soddisfazione degli interessi degli stakeholder.

Dal punto di vista dei giovani (destinatari diretti), questo volume ha ampiamente messo in evidenza il grado di soddisfazione, relativamente agli apprendimenti, alle competenze esplorate, migliorate e/o acquisite, all'esperienza di crescita e di formazione personale (autostima, consapevolezza...), nonché di efficacia dell'orientamento e, in altri casi, del ri-orientamento delle prospettive personali e professionali.

Gli enti pubblici e del terzo settore (destinatari indiretti), dal canto loro, hanno messo a disposizione del progetto le strutture (sedi), le risorse umane (tutor e formatori specifici), gli strumenti e i costi necessari alla realizzazione delle attività previste dai laboratori. Sono stati, questi, i soggetti che hanno contribuito con risorse proprie al raggiungimento degli obiettivi. La loro partecipazione è stata motivata dall'interesse di potenziare le proprie attività istituzionali, a beneficio di cittadini e territori, avvalendosi del contributo di giovani motivati e qualificati (studenti). Anche dal loro punto di vista, gli obiettivi sono stati raggiunti e l'interesse al progetto è stato soddisfatto dai risultati. Ciò legittima l'aspettativa che sia possibile considerare la loro partecipazione, in futuro, una risorsa cruciale a beneficio, e a sostegno, della replicabilità del progetto.

Le Università (beneficiari) attraverso YoUniverCity hanno potuto fruire di una rete estesa di soggetti pubblici e del terzo settore (enti ospitanti) in grado di accogliere gli studenti in percorsi qualificati di tirocinio curriculare.

L'esperienza realizzata consente di ritenere che la struttura progettuale e formativa di YoUniverCity, arricchita da un percorso di orientamento al mondo del lavoro e di attivazione delle competenze per l'occupabilità, nonché da strumenti di valutazione e auto-valutazione degli apprendimenti, possa rappresentare una risposta adeguata sia all'integrazione della didattica universitaria con esperienze

di lavoro e sia alla Terza Missione delle Università, introdotta dal D.L. 19/2012, in relazione ai processi di interazione diretta con la società civile e il tessuto dell'imprenditoria, nel nostro caso sociale.

Un ulteriore e concreto esito del progetto YoUniverCity è costituito dalla piattaforma informatica sviluppata da AMESCI per la gestione dei tirocini curriculari (a cui potranno accedere tanto gli studenti quanto gli atenei), preziosa risorsa che favorisce la gestione e la tracciabilità dei tirocini attivati, consentendo l'analisi e la valutazione dei risultati degli stessi.

Se finora abbiamo identificato alcuni degli elementi di positività dell'esperienza, che possono essere addotti a favore della opportunità e della possibilità di messa a regime del progetto, riteniamo corretto, realistico e responsabile richiamare anche gli elementi di potenziale criticità.

1. Un primo elemento di potenziale criticità è rappresentato dalla adesione degli studenti a un percorso di tirocinio che li impegna per sei mesi (che riteniamo possa essere considerato il tempo necessario ad attivare le competenze trasversali nello specifico contesto). L'offerta YoUniverCity si inserisce in un sistema universitario in cui:
 - a. i tirocini non sono obbligatori in tutti i corsi di studi e, pertanto, occorre incentivare la motivazione degli studenti affinché partecipino;
 - b. i crediti concessi attraverso i tirocini curriculari, ad eccezione di alcuni corsi di studio, sono pochi e gli studenti si mostrano in genere propensi a scegliere attività comunque riconosciute come CFU ma temporalmente meno impegnative (seminari, convegni...).
2. Un secondo elemento di potenziale criticità è rappresentato dalla partecipazione degli enti, che nell'ambito del progetto YoUniverCity è stata sperimentata a valere sulla sola, si fa per dire, disponibilità a farsi carico degli oneri derivanti dall'impiego delle loro risorse strutturali, strumentali ed umane. Qualora occorresse, per incentivare la partecipazione degli studenti, destinare anche risorse economiche per la loro partecipazione ai tirocini, questo ulteriore onere potrebbe costituire un ostacolo per una loro futura adesione al progetto.
3. Un terzo elemento di potenziale criticità è rappresentato dalla gestione delle attività di progettazione, formazione dei tutor, orientamento al lavoro per gli studenti, gestione dei rapporti tra gli enti ospitanti, gli atenei e gli studenti (convenzioni, attivazione e gestione dei tirocini, manutenzione e gestione della piattaforma informatica, etc.). Nell'esperienza realizzata, questi costi sono stati sostenuti da AMESCI grazie al finanziamento concesso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Nella prospettiva della messa a regime del progetto, si renderà necessario individuare le fonti di finanziamento (pubblico o privato) per coprire tali costi.

In conclusione, se da un lato i risultati ottenuti riteniamo di poter affermare che hanno soddisfatto i diversi interessi, aspettative ed esigenze, di una molteplicità di stakeholder, creando le premesse per una concreta replicabilità futura, dall'altro lato, proprio per questo, occorre a questo punto una ulteriore riflessione tra gli stakeholder e le istituzioni interessate su come affrontare la transizione possibile (per quanto ci riguarda, ci spingeremmo a dire: necessaria) “dal progetto al servizio”.

Una sfida ambiziosa, alla quale siamo chiamati dallo scenario emergente (fatto di quella complessità, incertezza, variabilità, fragilità che vengono continuamente richiamate nei principali contributi della letteratura tecnico-specialistica), e alla quale AMESCI intende dedicare la propria missione, le proprie competenze e le proprie risorse nei prossimi anni.

POSTFAZIONE

di *Pier Giovanni Bresciani*

Frutto da un lato del senso che è emerso da questa esperienza per ciascuno dei suoi attori in modo specifico e incommensurabile, e dall'altro del significato elaborato collettivamente e condiviso grazie al "lavoro" (*working through*) svolto durante il percorso, il resoconto/racconto presentato in questo volume rappresenta allo stesso tempo uno strumento e un'occasione per ampliare ulteriormente questa esperienza, contribuendo ad arricchire e modificare la narrazione.

Ma man mano che si è venuta "dipanando", la riflessione sul percorso di YoUniverCity (sulle sue varie dimensioni, sulla ricostruzione che ne venivamo via via proponendo, sul racconto che in questo modo stavamo elaborando) ha generato negli autori del volume (i componenti del CTS), insieme ad un effetto di (self)empowerment e di (auto)riconoscimento, anche una sorta di effetto "perturbante": come se percepissimo, proprio mentre lavoravamo per definire l'identità del progetto e del nostro lavoro in esso, il rischio allo stesso tempo di "perderci".

Ci è accaduto quello che capita quando ad esempio prepariamo una relazione da presentare ad un seminario, nella quale ci sia richiesto di portare a sintesi le nostre considerazioni in merito ad un tema complesso e di cui abbiamo maturato molta esperienza: quando si tratta quindi, nel tempo necessariamente limitato concesso a disposizione, di "trovare la chiave interpretativa", e cioè la prospettiva (lo sguardo, la logica, il "fil rouge") che consenta di identificare, selezionare e connettere tra loro i diversi elementi-punti, fino a "dare forma" alla presentazione.

E così sperimentiamo che "trovare una chiave interpretativa" significa anche identificare un rapporto figura/sfondo, in base al quale inevitabilmente qualcosa si sottolinea, si fa sbalzare, si fa emergere, mentre qualcos'altro invece si sottovaluta e si lascia in ombra...

Ma le storie, e i percorsi, sono soggetti ad una pluralità di interpretazioni; per cui si tratta ogni volta di trovare la "propria" chiave: che certamente dovrà essere (o almeno apparire) appropriata, ma che altrettanto certamente non potrà mai essere l'unica...

Per inciso, tutto ciò si configura in realtà non come percorso di “scoperta” di qualcosa che “era già lì”, davanti ai nostri occhi, e andava solo “disvelato”: ma, piuttosto, come percorso di “invenzione” (e quindi di creazione di nuovi oggetti, di nuove relazioni e connessioni tra quelli già esistenti etc.).

Ma qual è allora il criterio in base a quale scegliamo (non sempre/solo “intenzionalmente”) la storia che quella specifica volta decidiamo di (o forse, più umilmente e realisticamente, finiamo per) raccontare?

L'utilità percepita? La convenienza? La remuneratività? Il consenso? Il riconoscimento atteso? Il desiderio?

E fino a che punto si può davvero condividere una chiave interpretativa, una lettura della situazione e del percorso, una prospettiva, uno sguardo, un linguaggio?...

E ancora, che rapporto c'è tra questa tensione a costruire “un significato condiviso” e la crescente consapevolezza del permanere di uno scarto inevitabile tra un soggetto e l'altro, se pure coinvolti nella stessa esperienza?

E cercando di “abitare eticamente” la consapevolezza di questa antinomia, che cosa si può allora davvero condividere, cercando allo stesso tempo di evitare i luoghi comuni della retorica?

Chi ci ha letto con attenzione, può confermare che ne abbiamo parlato tanto, finora, in questo volume; anzi si potrebbe addirittura affermare che questo volume nasce e si sviluppa per cercare di rispondere a questi interrogativi.

Ciò nonostante, come si può osservare, quello che abbiamo finora prodotto è soltanto l'inizio di un percorso di riflessione collettiva.

Se questo volume riuscisse a suscitare e ad alimentare curiosità e interesse per interrogativi come quelli che abbiamo richiamato, sentiremmo di avere “fatto il nostro dovere”, e di avere ottenuto un risultato di grande valore: risultato che *solo insieme* potremo eventualmente raggiungere.

LE AUTRICI E GLI AUTORI

ENRICO MARIA BORRELLI

Imprenditore sociale e giornalista, laureato in Scienze politiche e Relazioni internazionali. Fondatore e presidente della Fondazione AMESCI. Esperto di Servizio Civile Universale e politiche giovanili. Presidente della Consulta Nazionale per il Servizio Civile.

PIER GIOVANNI BRESCIANI

Psicologo. Da dieci anni docente di Psicologia del lavoro presso l'Università degli studi di Urbino, ha insegnato per oltre 20 anni Psicologia della formazione e Progettazione formativa nelle Università di Genova, Trento, Bologna. Fondatore di Studio Méta e associati. Su alcuni dei temi del suo impegno (ad esempio, modelli per competenze; orientamento e transizione al lavoro; servizi per l'impiego) ha pubblicato testi che costituiscono un riferimento per la comunità professionale. Per dieci anni Presidente della SIPLO (Società Italiana di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni), di cui è socio onorario. Autore di numerosi volumi e saggi sui temi del proprio intervento professionale, dirige la collana *Tempo sapere esperienza* per l'editore FrancoAngeli.

MARIANNA CAPO

Ricercatrice senior nel settore PAED/01-A presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. Dal 2023, collabora con l'INDIRE in qualità di Ambasciatrice EDA per la Campania. Specializzata in orientamento e metodologie narrative e autobiografiche, la sua attività accademica è caratterizzata da un impegno costante nell'applicazione di approcci educativi innovativi, che mirano a guidare e supportare gli studenti nel loro percorso di crescita personale e professionale, potenziando in particolare le capacità di auto-riflessione e l'orientamento del sé.

TOMMASO CUMBO

Esperto in politiche e servizi per il lavoro presso Sviluppo lavoro Italia, l'agenzia del Ministero del Lavoro. Da alcuni anni è impegnato in interventi volti a favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Attualmente responsabile del progetto Apprendimento in modalità duale, nell'ambito del Programma nazionale Giovani, donne e lavoro FSE + 2021-2027.

FEDERICA DE LUCA

Ricercatrice INAPP e Docente di Sociologia dei processi economici presso l'Università degli studi di Roma Tor Vergata. Sociologa ed esperta di Monitoraggio e valutazione delle politiche pubbliche, è specializzata in Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Svolge attività di ricerca a carattere prevalentemente quantitativo. Negli ultimi anni ha scelto i giovani e il Servizio Civile come oggetti di studio privilegiati, sviluppando la prima indagine campionaria e nazionale a carattere valutativo sul SC e concentrandosi sullo sviluppo di indici complessi per la valutazione delle politiche pubbliche.

ANNA GRIMALDI

Ph.D in Psicologia, indirizzo Neuroscienze. Dirigente di ricerca, ha lavorato in INAPP – Istituto Nazionale delle Politiche Attive (ex ISFOL). Durante il suo percorso lavorativo si è occupata prevalentemente di modelli e strumenti innovativi di orientamento e di competenze per l'occupabilità per una migliore inclusione sociale e per un migliore benessere individuale e collettivo. È autrice di oltre 200 pubblicazioni tra monografie e articoli su riviste scientifiche.

ALESSANDRO PEPINO

Professore associato di Ingegneria biomedica presso l'Università degli studi di Napoli "Federico II", con lunga esperienza nel settore della riabilitazione e dei sistemi informativi sanitari, per oltre 20 anni si è occupato con diversi incarichi (non ultimo quello di delegato del Rettore per la disabilità) dei servizi a supporto degli studenti universitari con disabilità e DSA. A partire dal 2000 a oggi è stato tutor universitario e responsabile di centinaia tirocini formativi extramoenia ed intramoenia, e di progetti di Servizio Civile Universale.

MARIACHIARA POLLOLA

Laureanda in Ingegneria dell'Automazione presso l'Università degli studi di Napoli "Federico II", già Consigliere Nazionale degli Studenti Universitari con il network Confederazione degli Studenti.

ALESSANDRO RAGGI

Psicologo, psicoterapeuta. Direttore della Scuola di specializzazione in psicoterapia analitica AION di Bologna (aut. 172, MIUR). Vicepresidente della Fondazione Ananke di Villa Miralago. Fondatore di Psicoterapicamente - Centri, Formazione, Associazione - con sedi a Milano, Roma e Napoli. Presidente del Comitato Tecnico Scientifico del progetto YoUniverCity.

GUIDO SPACCAFORNO

Vicepresidente della Fondazione AMESCI. Esperto di Formazione non formale e di Servizio Civile Universale. Responsabile dello staff di Formazione e Tutoraggio della Fondazione.

MAURA STRIANO

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università degli studi di Napoli "Federico II". Ha svolto e svolge studi e ricerche sui dispositivi riflessivi in uso nei contesti di formazione e di sviluppo professionale in ambito educativo. Attualmente coordina l'Unità di ricerca Federico II nell'ambito del PRIN nazionale "Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work | PRIN-PNRR Project".

MARCO TURRINI

Psicologo del lavoro, dottorando presso il Dipartimento di Scienze cognitive dell'Università di Trento. Ha lavorato in società di consulenza e aziende produttive dedicandosi alla progettazione e alla gestione di sistemi formativi e di innovazione organizzativa. Ha collaborato a progetti di ricerca e didattica in psicologia del lavoro presso l'Università di Urbino e in pedagogia presso l'Università di Bologna.

CARMELA VONO

Psicologa, esperta in orientamento e competenze trasversali. Opera professionalmente presso la sezione SPO (Servizi per l'Orientamento Vocazionale e per la Promozione per l'Occupabilità) del Centro di Ateneo SInAPSi (del cui organico fa parte) e come Esperta orientatrice per progetti di orientamento scolastico ed universitario.

Collana *Tempo sapere esperienza*, diretta da Pier Giovanni Bresciani

1. Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*
2. Pier Giovanni Bresciani, Daniele Callini (a cura di), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*
3. Maria Teresa Lovecchio, Maria Carla Tabanelli, *Diventare psicologo. Materiali per prepararsi all'esame di stato. Area: psicologia del lavoro*
4. Vincenzo Sarchielli, Marica Napoleone, *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei centri per l'impiego*
5. Francesca Vitali, *I luoghi della partecipazione. Una ricerca su donne, lavoro e politica*
6. Francesca Lavorini, *Condividere competenze nelle organizzazioni. Un modello di intervento nelle banche*
7. Pier Giovanni Bresciani (a cura di), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*
8. Pier Giovanni Bresciani (a cura di), *“Risorse umane” nell'organizzazione. Giovani e donne nelle Banche di Credito Cooperativo*
9. Pier Giovanni Bresciani, Alessandra Sartori, *Innovare i servizi per il lavoro: tra il dire e il fare... Apprendere dalle migliori pratiche internazionali*
10. Olga Turrini (a cura di), *Individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Diritti e scenari futuri*
11. Pier Giovanni Bresciani, *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte*
12. Pier Giovanni Bresciani (a cura di), *Giovani, competenze trasversali, occupabilità. Costruire esperienze, tirocini e transizioni di qualità*

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835176732

YoUniverCity è la denominazione di un progetto della Fondazione AMESCI finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, che ha saputo fronteggiare le sfide del momento storico complesso e del tutto particolare che si è trovato ad affrontare, segnato dall'emergenza Covid-19, riuscendo nell'impresa di offrire agli oltre 2.000 giovani coinvolti un percorso di formazione innovativo e inclusivo. Dedicato a studenti universitari di tutta Italia, YoUniverCity ha realizzato su scala nazionale un modello di integrazione tra università, volontariato, enti locali e terzo settore, coniugando i valori del Servizio civile con esperienze di tirocinio laboratoriale che hanno contribuito ad aiutare i giovani nell'affrontare il difficile percorso di cambiamento imposto dall'emergenza.

Il progetto, della durata di 18 mesi, ha coinvolto 20 ambiti territoriali, ed ha rappresentato un'opportunità non solo di sviluppo delle competenze per l'occupabilità dei giovani partecipanti, ma anche di arricchimento delle capacità operative delle organizzazioni del terzo settore e degli enti locali coinvolti.

Con il supporto di un Comitato tecnico-scientifico composto da esperti con background professionali e disciplinari diversi, YoUniverCity ha costituito il luogo di elaborazione di strumenti avanzati di analisi e autovalutazione, monitoraggio e tutoraggio, creando un percorso particolarmente ricco di indicazioni per tutti coloro che intendano accompagnare i giovani nei processi di transizione: dall'inserimento nel contesto, alla socializzazione organizzativa, alla formazione/sviluppo, alla valutazione delle competenze.

Questo volume è una riflessione scientifica su questa sfida e, insieme, la sua narrazione: un racconto di innovazione, resilienza e partecipazione per una nuova cultura della formazione e dell'impegno civico. Al contempo, è un seme di quel laboratorio che potrebbe, auspicabilmente, costituire un modello per nuovi progetti futuri, indicando una direzione di sviluppo e un percorso di valore per le prossime generazioni.

Pier Giovanni Bresciani, psicologo. Professore a contratto di Psicologia del lavoro presso l'Università di Urbino, ha insegnato per oltre trent'anni nelle università di Genova, Bologna, Trento. Competenza (bilancio, assessment, formazione, sviluppo, validazione e certificazione) e competenze trasversali; organizzazione e management dei servizi per il lavoro; accompagnamento, transizione al lavoro e workplace learning sono i temi sui quali il suo contributo è stato più rilevante per lo sviluppo del dibattito tecnico-scientifico e socio-istituzionale nel nostro Paese. È stato rappresentante del Governo italiano nel Management Board del CEDEFOP, e Presidente della SIPLO (Società Italiana di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni). Fondatore di Studio Méta e associati. Per FrancoAngeli ha pubblicato, tra gli altri, i volumi: *La competenza. Appunti di viaggio, oltre l'orizzonte* (2022); *Innovare i servizi per il lavoro: tra il dire e il fare...* *Apprendere dalle migliori pratiche internazionali* (con A. Sartori, 2016); *Servizi per l'impiego e politiche attive del lavoro. Le buone pratiche locali, risorsa per il nuovo sistema nazionale* (con P.A. Varesi, 2017) *Risorse umane nell'organizzazione. Giovani e donne nelle Banche di Credito Cooperativo* (2015); *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (2012); *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità* (con M. Franchi, 2007).