

**Believe in competencies, believe in young people.
Mentoring as guidance tool for graduate**

**Investire sulle competenze, investire sui giovani.
Il mentoring come strumento di orientamento in uscita**

Claudio Pignalberi

«Niente resta com'era (...).
Ma, credetemi,
nell'intero mondo nulla scompare,
bensì muta,
rinnova l'apparenza»
(Ovidio, *Le metamorfosi*)

Abstract

In this period of strong economical crisis it is indispensable, as supported also by the European Union, to invest on the development of human resources for promoting employment and work power qualification. This would enable individuals to respond to economical and societal changes to identify their capacities, competences and interests, and to help them make occupational decisions to manage their own career paths. In the area of orientation this has led to new meanings, revised ideas and methodologies, novel tools and even changes in professional practice. This paper aims to illustrate the first results of the European project CREA.M, regarding the construction of possible devices for the certification of non-formal and informal competencies.

La fine del lavoro?

Uno sguardo alla situazione attuale

Negli ultimi decenni, l'Europa è stata attraversata da profonde trasformazioni – tuttora in atto – incentrate su complessi cambiamenti che hanno interessato il mondo del lavoro e la conformazione della società contemporanea.

I molteplici fattori, che hanno portato alla nascita della cosiddetta *società dell'informazione*, sono riconducibili al rapido sviluppo delle tecnologie ed alla loro applicazione all'interno dei contesti lavorativi, all'importanza acquisita dal ruolo della comunicazione e alla crisi di valori e ideologie che ha causato sostanziali trasformazioni nei processi di socializzazione¹.

¹ G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, formazione*, Giuffrè, Milano 2013; A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

Già nel XIX secolo, l'Europa fu attraversata da quella che Polanyi² definisce «la grande trasformazione», e che diede vita alla società industriale, in cui tutta la società umana era in qualche modo subordinata al sistema economico e, quindi, regolamentata dalle leggi di mercato che erano sottratte al suo controllo.

Le forme di cambiamento che hanno contribuito al delinearsi della società complessa sono molteplici: l'urbanizzazione, la modernizzazione, le migrazioni, l'aumento della divisione del lavoro, della stratificazione e della mobilità sociale.

La precarietà dei rapporti è *un elemento endemico della società liquida*: temporaneità, insicurezza, incertezza e vulnerabilità. La nascita di svariate forme di lavoro flessibile ha *ribaltato sull'individuo* responsabilità e margini di negoziazione che prima erano ascriviti ad organismi esterni. Quante situazioni di vita nuove e diverse si sono sviluppate in conseguenza dell'intreccio di questi fattori? È esperienza di tutti i giorni il *cambiamento di ritmi ed abitudini di vita* rispetto a cui gli individui non sono in grado di elaborare risposte adeguate e coerenti.

Il progresso – sostiene il sociologo Beck – appare oggi paradossalmente *individualizzato*. Ciò significa che l'individuo, in quanto tale, diventa nella società contemporanea *l'unità di riproduzione del sociale nel mondo organico*³. Individualizzazione significa *dipendenza dal mercato* di ogni dimensione della vita individuale: dagli oggetti alle opinioni, agli orientamenti ed agli stili di vita. Ciò significa – come sostiene Alessandrini⁴ – che le persone adulte ma soprattutto gli adolescenti e i soggetti in età evolutiva possono essere consegnate a processi di standardizzazione sconosciuti alle generazioni che hanno vissuto all'interno di nicchie culturali di tipo familiare e censuale. Come orientarle allora? Come creare le condizioni perché siano in grado di scegliere, di riflettere in modo libero e maturo sulle scelte di vita che li attendono?

La recente rilevazione Istat⁵ sottolinea che il nostro è un Paese che si presenta con un mercato del lavoro di natura duale, caratterizzato sia dalla dimensione del «garantito» (anziani) sia dalla dimensione del «non garantito» (giovani, donne, immigrati). Ciò si evince:

- dalla dimensione del settore delle piccole imprese;
- dall'aumento dei contratti atipici (40% tra i 15-24 anni);
- dalla perdita dei salari in ingresso (e rischi elevati per i giovani);
- dal mancato riconoscimento all'istruzione e al talento.

La disoccupazione giovanile è passata dal 23,4% del 2004 al 29,0% del 2009 rispetto alla Spagna (43,1%), Polonia (24,9%), Francia (23,2%), Portogallo (21,2%), Belgio

² K. Polanyi, *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, Einaudi, Milano, 2000.

³ Cfr. U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

⁴ G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.

⁵ Per maggiori approfondimenti, vedasi Istat, *Rapporto Annuale 2013. La situazione del Paese*, Roma. Il Rapporto annuale dell'Istat, giunto alla ventunesima edizione, sviluppa una riflessione documentata sulle trasformazioni che interessano economia e società italiana, integrando le informazioni prodotte dall'Istat e dal Sistema statistico nazionale. La complessa e difficile situazione del Paese è analizzata anche attraverso informazioni nuove emerse dai primi risultati del Censimento dell'industria e dei servizi; utilizzando prospettive innovative, quali l'esame delle percezioni dei cittadini rispetto al contesto economico e sociale e al funzionamento delle istituzioni; e adottando nuovi strumenti e modelli di micro simulazione.

(20,4%) e rispetto a paesi come la Germania (8,3%) e Olanda (7,8%), che figurano in fondo alla classifica.

A gennaio 2013, il tasso di disoccupazione della fascia 15-24 anni ha raggiunto il 29,4% (valore record dal 2004) con +2,8% rispetto a gennaio 2012. Lo stesso dicasi per il tasso di disoccupazione dei laureati che cresce ancora seppur con andamenti più lenti (6% e -8,5% rispetto a 2 anni fa).

Stima della probabilità di avere un lavoro a tre anni dalla laurea Anni 2007, 2011

VARIABILE vs letterario	Modello 1 - Laureati in corsi lunghi, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi lunghi, 2011
Gruppo scientifico	1,5	2,2
Gruppo chimico- farmaceutico	2,6	4,5
Gruppo geo-biologico	0,9	1,1
Gruppo medico	3,8	7,9
Gruppo ingegneria	4,6	6,8
Gruppo architettura	2,4	2,2
Gruppo agrario	1,4	2,2
Gruppo economico- statistico	1,9	2,9
Gruppo politico-sociale	1,1	1,6
Gruppo giuridico	0,5	1,5
Gruppo linguistico	1,3	1,5
Gruppo insegnamento	1,5	5,4
Gruppo psicologico	1,0	2,2
Gruppo educazione fisica	1,1	1,9

Elaborazione su dati Istat, Indagine campionaria sull'inserimento professionale dei laureati.

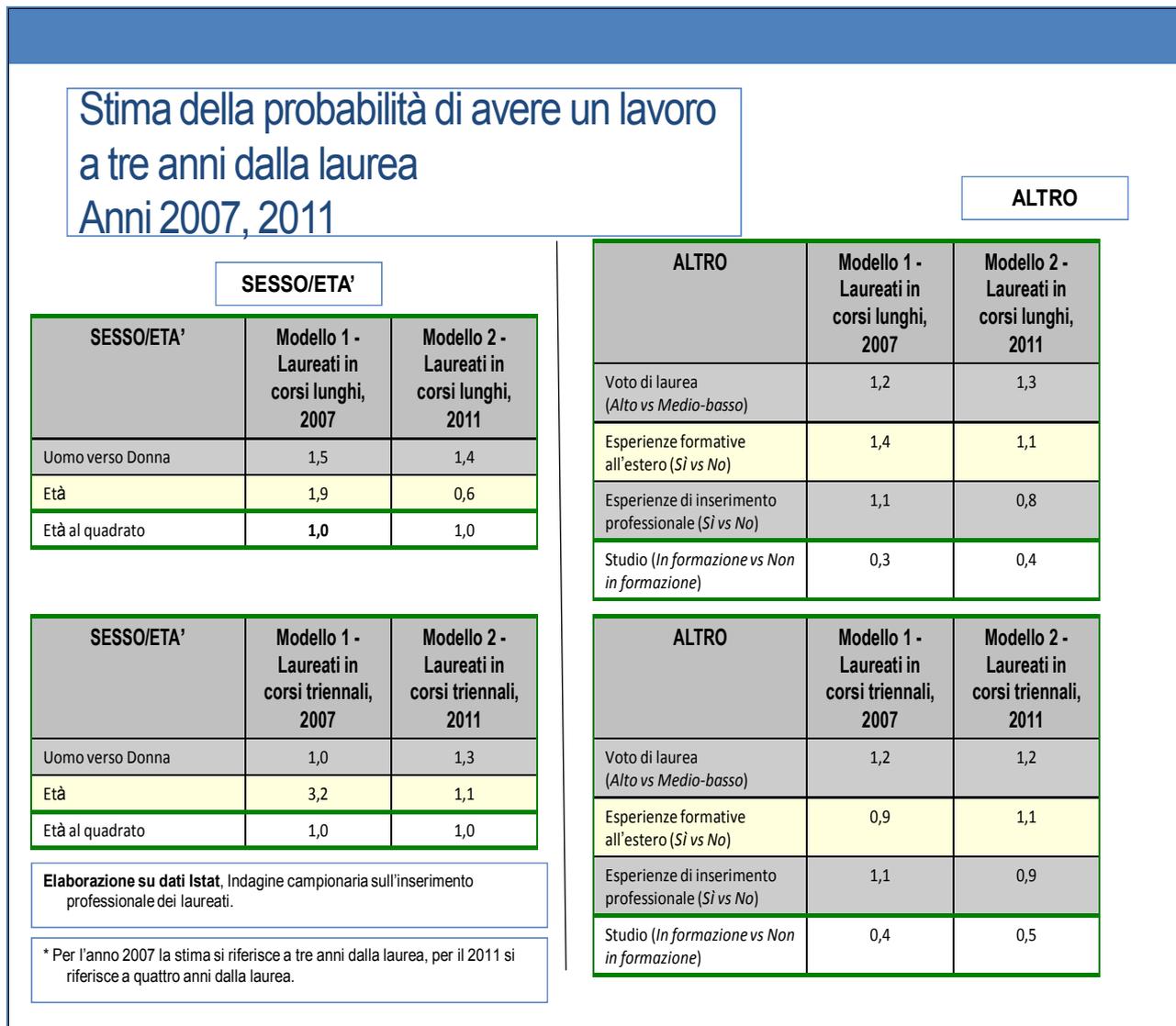
VARIABILE vs letterario	Modello 1 - Laureati in corsi triennali, 2007	Modello 2 - Laureati in corsi triennali, 2011
Gruppo scientifico	3,2	3,1
Gruppo chimico- farmaceutico	2,3	2,2
Gruppo geo-biologico	0,8	1,1
Gruppo medico	16,8	11,9
Gruppo ingegneria	2,3	3,3
Gruppo architettura	1,2	1,6
Gruppo agrario	1,5	2,0
Gruppo economico- statistico	2,4	2,7
Gruppo politico-sociale	1,6	1,8
Gruppo giuridico	0,9	1,0
Gruppo linguistico	1,8	1,9
Gruppo insegnamento	2,2	2,2
Gruppo psicologico	1,1	1,1
Gruppo educazione fisica	2,2	2,3

* Per l'anno 2007 la stima si riferisce a tre anni dalla laurea, per il 2011 si riferisce a quattro anni dalla laurea.

Tav. 1 – Rapporto disciplina di studio/occupazione

I dati, dunque, forniscono un quadro ancora denso di incertezze e allarmismi rispetto alle recenti politiche attuative che i governi internazionali stanno cercando di “sfornare” giorno dopo giorno. Tale quadro riguarda anche la probabilità per i giovani di avere un lavoro a tre anni dalla laurea: in sostanza, si conferma la differenza nella probabilità di ingresso nel mercato del lavoro in relazione all’ambito disciplinare in cui si consegue la laurea; la relazione tra estrazione sociale della famiglia di origine e percorso di istruzione

intrapreso e successo nel conseguimento del titolo; differenze nelle probabilità di successo occupazionale in funzione dei diversi indirizzi e della classe sociale di origine (tav. 1 e 2).



Tav. 2 – Successo per genere, età ecc.

Il lavoro è caratterizzato da un tenore di conoscenza crescente che necessita di essere continuamente rinnovato (*lifelong learning*). Il lavoro deve essere affiancato – e anche interrotto – dalla formazione, e prendere sempre più l'aspetto di quelli che Adam Smith⁶ definiva lavori improduttivi, perdendo qualsiasi caratteristica di alienazione. Ciò si tramuta in una richiesta agli individui adulti di una elevata flessibilità professionale.

Competenze, pratica, apprendimento: sono i tre concetti chiave attorno ai quali è possibile ipotizzare processi di facilitazione per l'ingresso nel mercato del lavoro. In questi

⁶ A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino 2006.

ultimi anni, infatti, sono in via di definizione sia politiche attuative per l'alto apprendistato sia l'applicazione di metodologie di *mentoring*, *coaching*, ecc. tali da costruire un profilo professionale rispondente alle competenze acquisite nel corso della carriera universitaria.

Educazione all'auto-orientamento e accompagnamento alla socializzazione scolastico/professionale

L'orientamento è un processo che serve a fornire alla persona gli strumenti idonei per gestire e pianificare il proprio apprendimento e le proprie esperienze lavorative coerentemente agli obiettivi. Le più recenti riflessioni europee⁷ in materia e la conseguente politica nazionale sul tema dell'orientamento auspicano la necessità che questo accompagni la persona durante tutto l'arco della vita attraverso specifici interventi che siano diversificati sulla base dei bisogni orientativi del singolo e dei diversi gruppi sociali (dall'infanzia all'età adulta). L'individuo dovrà essere in grado di elaborare un proprio progetto personale di vita che si consolidi progressivamente attraverso percorsi specifici e che sia in grado di migliorare la pratica professionale sulla base del bagaglio delle conoscenze e delle esperienze accumulate⁸. L'orientamento è considerato sia come bene individuale, cioè la capacità della persona di apprendere delle competenze valide per tutto l'arco della vita e di sviluppare una propria autonomia progettuale al fine di affrontare scelte sempre più specifiche sia come istituzione che deve svolgere un ruolo decisivo in termini di sostegno scolastico-formativo per le sue funzioni di indirizzo.

Il sistema di istruzione e formazione ha come obiettivo il soddisfacimento dei bisogni orientativi specifici in quella fase della vita in cui l'esperienza dominante della persona è legata all'apprendimento. I bisogni orientativi, dunque, tendono a favorire: a) la strutturazione di un metodo auto-orientativo; b) lo sviluppo di competenze per l'acquisizione di una capacità critica nell'affrontare i problemi, di responsabilità nei riguardi del compito, di autoefficacia, di autostima e di gestione del rischio⁹; c) la capacità di valutare in itinere il percorso di formazione, attraverso una riflessione consapevole ed anche saper modificare gli interventi; d) capacità di rispondere all'esigenza di ri-orientamento della persona in ogni fase della vita.

Durante il percorso universitario sono molto importanti le azioni di continuità con la scuola secondaria: le attività di tutorato orientativo in itinere per prevenire l'insuccesso e l'abbandono; le azioni di sostegno nel passaggio al mondo del lavoro creando esperienze pratiche e progetti professionali; le azioni di conoscenza e avvicinamento al mondo del

⁷ A livello europeo, un primo passo – almeno sulla carta – è stato compiuto con il documento (a cura della Commissione Europea, 2011) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell'economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, i progetti: *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

⁸ Cfr. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

⁹ A. Bandura, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1977.

lavoro attraverso collaborazioni con aziende del territorio e con l'attuazione di *stage* e tirocini.

La funzione di tipo orientativo del sistema scolastico-formativo è esplicita, cioè si esprime attraverso azioni che influenzano intenzionalmente l'attività orientativa dello studente; in questo senso, essa mira a produrre effetti immediati sul processo orientativo individuale. Queste azioni possono essere specificamente rivolte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso, oppure possono configurarsi come azioni di sostegno a esperienze di transizione formativa, connesse alle scelte naturali di fine ciclo (scuola media, scuola superiore, università) o a situazioni di ri-orientamento di decisioni non andate a buon fine (interruzione di percorsi e cambio di indirizzo di studio).

Per l'ingresso al mondo del lavoro viene data grande importanza al *life long learning* più inteso come *lifelong guidance*, cioè un processo di orientamento durante tutto l'arco della vita, non più limitato ai momenti di transizione, ma impiegato come strumento per mantenere alto il livello di occupabilità delle persone in termini di spendibilità sul mercato del lavoro.

Nei documenti comunitari¹⁰ si auspica a migliorare la capacità di inserimento professionale delle persone da un lato facendo riferimento a obiettivi quantitativi a cui tendere nell'arco del breve e medio periodo, dall'altro impegnando gli Stati membri a garantire a tutti i disoccupati – prima dei sei mesi se giovani e prima dei dodici mesi se adulti – un'opportunità in termini di formazione, riqualificazione, esperienza professionale, impiego o di qualsiasi altra misura atta a favorire l'inserimento professionale, combinata con un'assistenza permanente alla ricerca di un posto di lavoro.

Si crea opportunità in termini di formazione, riqualificazione, impiego e qualsiasi intervento che favorisca l'inserimento professionale combinandolo non solo con le competenze professionali acquisite, ma anche con la sfera motivazionale e la capacità di adattamento alle domande del contesto¹¹.

Il *lifelong learning* e la *lifelong guidance* risultano un'efficace risposta alle richieste di professionalità. La *guidance* intende, dunque, sostenere la maturazione di un atteggiamento attivo e responsabile rispetto al fronteggiamento dei diversi compiti orientativi, definendo specifici interventi atti a potenziare sia la preparazione generale della persona (atteggiamenti, metodi, competenze trasversali, informazioni) sia l'insieme di competenze specifiche finalizzate ad auto-monitorare in itinere le esperienze formative e lavorative e a progettarne l'evoluzione. In questo senso, le azioni di *guidance* si muovono

¹⁰ European Commission, *Memorandum on Lifelong learning*, Brussels, SEC (2000)1832; *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali*, Brussels, SEC(2008)3058; *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione. ET 2020*, Brussels 2011. In particolare nel quadro strategico ET 2020, il Consiglio Europeo ha recentemente adottato un nuovo indicatore costituito dalla percentuale di diplomati e laureati (20-34enni) occupati tra coloro che hanno concluso il percorso di istruzione e formazione da non più di tre anni. L'obiettivo europeo per il 2020 è fissato all'82% e, nonostante si tratti di un valore da perseguire a livello medio Ue27, gli Stati membri sono invitati ad esaminare in che modo e in quale misura essi possono contribuire al raggiungimento di tale obiettivo comune mediante azioni nazionali.

¹¹ Sull'argomento è disponibile una vastissima letteratura. In particolare, vedasi: G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2012; P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007; U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2007; B. Rossi, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma 2011; E. Rullani, *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Marsilio, Venezia 2010.

nell'ottica di accompagnamento del processo di orientamento lungo tutto l'arco di vita e superano la divisione classica tra orientamento scolastico e professionale, per proporsi come *lifelong guidance*.

La *lifelong guidance* rappresenta anche una sfida per gli addetti al settore che si trovano ad operare in un sistema di orientamento non sempre coordinato dove risulta necessaria la richiesta di fissare standard di qualità e promuovere politiche di facilitazione di accesso ai servizi da parte di tutti i cittadini.

A partire dalla pratica.

Le Università chiamate a investire sui processi *situated learning*

Lo spostamento da una epistemologia della conoscenza riferita all'individuo (mente-corpo) a una epistemologia nella relazione dell'individuo con il mondo (azione, esperienza, contesto, situazione, ecc.) ha posto l'attenzione a investigare i significati della cognizione e della comprensione come conoscenze relazionali e forme di apprendimento dentro processi di interazione sociale. Oltre alle tre matrici teoriche di apprendimento che contraddistinguono le teorie sull'apprendimento adulto prevalentemente di natura soggettiva (esperienziale, auto-diretta, trasformativa)¹², è fondamentale che le politiche di *job placement* universitarie pongano l'attenzione all'apprendimento situato (*situated learning*), riferito ad un contesto culturale e generato da comunità di pratica¹³, che – pur generate attorno a paradigmi scientifici differenti – trovano una linea di congiunzione sul significato contestuale di apprendimento, e interpretato come processo sociale di co-partecipazione e di acquisizione individuale di saperi e conoscenze elaborate cognitivamente.

Secondo questo approccio, le conoscenze e le abilità apprese sono inserite all'interno di un ambito che riflette il modo in cui esse verranno utilizzate nelle situazioni che si presentano nella vita quotidiana, essendo la conoscenza un prodotto stesso delle attività, del contesto e della cultura in cui si sviluppa.

Il concetto di apprendimento situato si connette al concetto di apprendimento formale e informale, in quanto le conoscenze si acquisiscono sia esplicitamente che implicitamente, e queste sono strettamente legate al contesto in cui si svolge l'azione o in

¹² Le concezioni e le riflessioni teoriche sull'apprendimento in età adulta – che si sono sviluppate in epoca post-moderna – hanno riconosciuto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni e contesti attraverso processi riflessivi non solo nelle sedi e organizzazioni formali finalizzate all'istruzione e alla formazione, ma anche in tutti i contesti non formali (come l'organizzazione professionale di appartenenza, il contesto sociale e familiare), e informali. L'apprendimento verrebbe così percepito e declinato come un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento. Il soggetto è impegnato in compiti reali, in situazioni di apprendimento in azione, nelle quali la riflessività e la metacognizione risultano centrali per favorire processi generativi di conoscenza e sapere. Gli sviluppi costruttivistici hanno permesso di superare le dicotomie teoria-pratica, pensiero e azione, individuo-società per giungere a nuove prospettive unificanti e integrative attraverso cui potrebbe essere interessante esplorare, ricercare e favorire processi di apprendimento e creazione di conoscenza, nei quali l'interazione sociale e i processi cognitivi siano favoriti e messi in relazione tra loro.

¹³ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce 2011; E. Wenger, *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

cui il soggetto ha agito e che influenzano il suo modo e la sua capacità di apprendimento, nonché le sue rappresentazioni e sistemi di credenze e significati¹⁴.

La teoria bruneriana e gli studi che ne sono derivati non erano legati specificamente all'apprendimento adulto, quanto alla riflessione sulla possibilità di crescita degli individui nel contesto culturale e quindi riferiti ai processi educativi e di istruzione. Secondo Bruner «(...) la conoscenza di una persona non ha sede esclusivamente nella sua mente, bensì anche negli appunti che prendiamo e consultiamo sui nostri notes, nei libri con brani sottolineati che sono nei nostri scaffali, nei manuali che abbiamo imparato a consultare nelle fonti di informazione che abbiamo caricato sul computer, negli amici che si possono rintracciare per chiedere un riferimento o un'informazione, e così via all'infinito. Giungere a conoscere qualcosa in questo senso è un'azione sia situata sia distribuita. Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza»¹⁵.

L'approccio all'apprendimento definito situato (*cultural contextual*)¹⁶ pone l'attenzione sul significato di contesto come sistema di attività strutturate al cui interno i soggetti interagiscono tra loro, elaborano conoscenze e saperi al variare della cultura di appartenenza e attraverso l'interazione tra gli individui in uno specifico contesto.

Secondo l'approccio situato del processo cognitivo, non si può disgiungere il processo di apprendimento dalla situazione nella quale avviene l'apprendimento stesso. La conoscenza non è quindi ricevuta e successivamente trasferita a un'altra situazione, ma essa è parte del processo di partecipazione nella situazione immediata in cui avviene l'esperienza. Lave e Wenger¹⁷ hanno avanzato l'idea della comunità di pratica come una condizione ineludibile per l'esistenza della conoscenza in cui la struttura sociale, le relazioni, le condizioni favoriscono – o meno – forme di apprendimento, nelle quali il processo educativo e formativo è un processo di graduale co-costruzione di significati, spesso condivisi. Il sapere in questa logica è un processo di relazioni tra attori e oggetti, e non può essere ricondotto ad una delle parti o a una rappresentazione del sistema sociale di appartenenza.

Anche la questione dell'apprendimento sul luogo di lavoro – e dell'apprendimento sulle pratiche professionali (*learning on the job, workplace learning, work-based learning*) – mette al centro del processo cognitivo ed esperienziale¹⁸ la pratica e la competenza

¹⁴ *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, cit.

¹⁵ J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁶ All'interno della matrice situata della conoscenza – entro la quale si sottolinea la natura sociale dell'attività e dello sviluppo cognitivo – si ritrovano due visioni simili dell'azione cognitiva: *la situated cognition* riferita al singolo individuo che vive direttamente l'attività cognitiva, e *la distributed cognition* che enfatizza il ruolo delle risorse esterne alla mente umana nello sviluppo di conoscenza (non solo altri individui, ma tutto il contesto nel quale gli individui sono immersi). Cfr. sul tema del contesto C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Roma 1995.

¹⁷ Per J. Lave & E. Wenger una comunità di pratica si caratterizza come un'impresa condivisa e continuamente rinegoziata dai suoi membri che produce abilità e risorse comuni. La prospettiva dei due autori si riferisce in particolare alla *distributed cognition* in cui l'apprendimento è un prodotto composito e collettivo. Cfr. *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

¹⁸ Per approfondimenti: J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003 & L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003. «La riflessione è il processo con

professionale, il contesto, l'organizzazione professionale come fattori di influenza e di costruzione di una forma di apprendimento situato.

Cercando di focalizzare il quadro dell'apprendimento nel contesto e negli ambiti professionali (luoghi di produzione, luoghi di lavoro, ecc.), l'apprendimento si interseca quindi con i luoghi e i tempi del lavoro, è finalizzato al lavoro e alla professionalità ma non necessariamente e unicamente ha una natura e una caratteristica solo di tipo tecnico-operativo, proprio considerando che l'individuo ha possibilità di apprendere in ogni circostanza, fuori e dentro i luoghi di lavoro, fuori e dentro i tempi di lavoro. È un apprendimento che non si esaurisce nello sviluppo di competenze specialistiche e di tipo addestrativo, ma tende a considerare anche quelle competenze e conoscenze che il soggetto utilizza, adotta e modifica nei diversi momenti e situazioni di interazione sociale.

L'apprendimento sul lavoro si potrebbe associare quindi a un apprendimento in situazione e a un apprendimento nel fare (*learning by doing*), che non avviene solo e unicamente attraverso la trasmissione teorica di regole e di astrazioni ma grazie all'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno applicando concretamente quelle stesse regole teoriche, tecniche e pratiche.

Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali nella formazione superiore

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al *lifelong learning*, che coinvolge anche le agenzie formative del ciclo secondario superiore, quale è l'università.

Da qui un'attenzione crescente nel mondo dell'educazione e del lavoro ai luoghi non formali e informali di apprendimento.

La riforma dei curricula formativi universitari – in riferimento al quadro normativo della Legge 270 – “sbatte in prima pagina” il tema del ruolo del “territorio”. Diventa infatti non solo prassi consigliata ma cogente la consultazione delle realtà produttive e istituzionali ed associative operanti nella società civile.

L'università dovrebbe essere un *soggetto* in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di formazione che di ricerca in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali. I processi di accumulazione della conoscenza teorica e applicata, di creazione del *capitale umano*, di diffusione dell'innovazione tecnologica e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità di tipo territoriale.

Non bisogna dimenticare la formazione di terzo livello, i dottorati e i master: l'impegno delle università nell'interazione con il territorio, sia per la formazione che per la ricerca, potrebbe garantire un nuovo orientamento dell'assetto locale agli scenari della competizione globale, contribuendo a determinare dinamismi che consentano l'attrazione di nuove attività produttive.

cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato». Il senso dell'attività riflessiva è quello di prendere coscienza dei modi attraverso i quali elaboriamo sapere sull'esperienza e i modi in cui strutturiamo noi stessi come agenti.

Bisogna segnalare, inoltre, l'avvio di iniziative in molti atenei italiani volte al *placement* nell'ambito delle nuove responsabilità affidate dalla riforma dei servizi dell'impiego ai processi di intermediazione possibili nelle sedi universitarie.

Un esempio è il programma di Formazione e Innovazione per l'Occupazione (Fixo) che ha l'obiettivo di far incontrare università e organizzazioni per aumentare e favorire l'occupazione dei laureati e di incidere positivamente sui fenomeni di *job mismatch*, attraverso interventi di qualificazione dei servizi di orientamento e intermediazione. La sinergia e la collaborazione tra organizzazioni e università permetterà di promuovere la qualificazione di 30mila tirocini formativi attraverso la sperimentazione del libretto formativo, le attività e i servizi organizzati dai *placement* universitari. In accordo con le Regioni, la nuova edizione di Fixo punta a realizzare 5mila contratti di alto apprendistato, pensati per chi ha un curriculum di alta formazione, come dottori di ricerca o chi ha conseguito master post laurea.

L'università, dunque, dovrà essere sempre percepita come un *nodo* del territorio, se si scorge quest'ultimo come il tessuto delle imprese e della pubblica amministrazione, ma anche l'insieme delle relazioni tra queste intercorrenti.

Diventa allora necessario concentrare sempre più le proprie energie sulla valorizzazione delle risorse umane e sulla valutazione delle cosiddette competenze¹⁹.

I termini competenza e competenze sono diventati di uso molto comune nella formazione e nell'orientamento, ma non c'è un accordo univoco sul loro significato. I due approcci più comuni sono, in ogni caso, quelli del pensiero inglese ed americano.

Nell'approccio americano col termine competenza si indica «*ogni caratteristica personale che – di solito combinata assieme ad altre – permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa*». Può essere considerata a esempio una nuova accezione di *learning outcomes* in termini di competenze, capacità trasversali e tecniche (*skills*), atteggiamenti, attitudini, credenze di autoefficacia, autostima ecc. Si possono considerare competenze anche caratteristiche di natura fisica quali ad esempio tempo di reazione e acutezza visiva²⁰. In questa accezione le competenze sono gli elementi professionali, che precedono e rendono possibile la buona prestazione lavorativa, in modo particolare: a) le conoscenze, cioè i saperi di natura tecnica (ad esempio come si salda a stagno) e generale (ad esempio che cos'è un contratto di lavoro); b) le capacità di ordine tecnico (ad esempio saper saldare a stagno) o trasversale (ad esempio saper comunicare in maniera efficace); c) altre caratteristiche personali (ad esempio tratti caratteriali, interessi e valori professionali, attitudini ecc.).

Nell'approccio di tipo inglese, invece, la competenza è «*un determinato compito lavorativo che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito*». In questo

¹⁹ Esiste una vastissima letteratura sul tema delle competenze, cfr. *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, cit.; F. Butera, E. Donati, R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1997; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari-Roma 2004; A. Marconi (a cura di), *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Armando Editore, Roma 2008; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001; D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano 1995.

²⁰ *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, cit.

caso indicare le competenze di una persona significa elencare le principali attività professionali propri di una determinata mansione che la persona è in grado di svolgere.

Per Le Boterf²¹, le competenze possono considerarsi come la risultante di tre fattori: il *saper agire*, che suppone di saper combinare e attivare delle risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, organizzazione, ecc.); il *voler agire*, che si riferisce alla motivazione ed all'impegno personale del soggetto; il *poter agire*, che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibili e legittime, per l'individuo, l'assunzione di responsabilità e l'accezione del rischio. La competenza è la «capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo». Le competenze che il soggetto sviluppa nel corso della sua attività e delle sue esperienze di lavoro e di apprendimento precedenti costituiscono certamente la base a partire dalla quale si devono innestare le competenze richieste nei nuovi contesti di lavoro o di formazione. Per riuscire a collegare il proprio patrimonio di conoscenze e di competenze con le nuove esigenze occorre mettere in atto una vera e propria dinamica che parte da uno stato motivazionale per elaborare un'intenzione d'azione e una gestione della sua realizzazione valida ed efficace.

La competenza così intesa ha un significato che trascende la semplice dimensione professionale. Un significato che abbraccia tanto le competenze necessarie alle persone per lavorare quanto quelle per operare nel contesto informale; per agire, cioè, come soggetti attivi, autonomi e consapevoli, piuttosto che «essere agiti». Soprattutto, una definizione così concepita presuppone il possesso da parte degli individui della capacità di base di leggere l'esperienza, di interpretarla, di re-interpretarla e di proiettarla verso nuovi orizzonti progettuali; una capacità che, a sua volta, si fonda sulla metacompetenza di apprendere ad apprendere durante tutto il corso della vita.

Si è oggi sempre più alla ricerca di professionisti in grado di intervenire in contesti complessi, che sappiano far fronte a problemi non ben definiti, a volte contraddittori e spesso completamente nuovi. Il concetto di competenza, quindi, appare strettamente connesso alla capacità di padroneggiare situazioni complesse²².

Valorizzare le competenze acquisite attraverso l'apprendimento, dunque, rappresenta un tema di grande rilievo; si tratta di un processo che può sostenere la competitività del sistema e la flessibilità dei percorsi lavorativi, facilitare il reingresso in formazione attraverso il meccanismo dei crediti formativi e agevolare la mobilità geografica e professionale. Si avverte la necessità della creazione di un sistema integrato in grado di interagire e collaborare con le realtà socio-economiche e contemporaneamente dare la

²¹ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, Les réponses à 100 questions*, Éditions d'Organisation, Paris 2000.

²² In *Valutare le competenze* (Carocci, Roma 2009), Castoldi sintetizza il concetto di competenza in tre direzioni evolutive: a) *dal semplice al complesso*, la competenza non è riducibile a un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende a essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo; b) *dall'esterno all'interno*, l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo; c) *dall'astratto al situato*, la competenza non è riducibile a un concetto astratto e generale, bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi.

possibilità agli individui di rendere valutabili e trasparenti le competenze e le esperienze acquisite. Da un punto di vista normativo, è solo con la «riforma del fare» del 28 giugno 2013 e con il D. Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13 che si conviene alla necessità di convalidare e riconoscere tutti gli apprendimenti non formali ed informali.

È da sottolineare come nell'ambito della trasparenza degli apprendimenti l'istituzione dell'*European Qualification Framework* rappresenti in punto di avvio, da intendersi come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche nei diversi sistemi nazionali e per incentivare l'apprendimento permanente e le pari opportunità nella società della conoscenza²³.

L'educazione alla scelta.

Costruire un kit di *attributes*, sviluppare la pratica professionale

L'educazione alla scelta è la base dell'orientamento inteso come strumento di *empowerment*, cioè come processo per il quale un individuo, una popolazione, una comunità acquisiscono e assimilano la conoscenza, apprendono come trasformarla per renderla coerente con le proprie aspirazioni, la propria identità, il proprio patrimonio culturale e sanno come trasmetterla a individui e popolazioni che hanno in comune simili aspirazioni.

²³ L'EQF è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati, ecc.) rilasciati nei Paesi membri, in cui il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta quindi di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il quadro europeo EQF. In modo più specifico, l'EQF può: a) semplificare la comunicazione fra gli attori coinvolti nei processi di istruzione e formazione dei diversi Paesi e all'interno di ciascun Paese; b) permettere la traduzione, il posizionamento e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del paese in cui sono state conseguite; c) facilitare il *matching* tra i bisogni espressi dal mercato del lavoro e le opportunità di istruzione e formazione offerte nei diversi Paesi; d) sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale; e) fungere da riferimento comune per la qualità e lo sviluppo di istruzione e formazione; f) contribuire allo sviluppo di qualifiche a livello settoriale, fungendo da riferimento. Comuni livelli di riferimento e descrittori dovrebbero facilitare agli *stakeholder* l'identificazione delle interconnessioni e delle sinergie con le qualifiche settoriali e stimolare e guidare riforme e sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione. L'EQF non certifica perché è solo uno strumento atto a "tradurre" le qualifiche europee attraverso i risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), valutati e certificati dagli enti competenti a livello nazionale e settoriale. Nell'EQF i risultati di apprendimento sono rappresentati attraverso descrittori di conoscenze, abilità e competenze, coerenti anche con la formulazione delle otto competenze chiave definite in sede europea. Utilizzare il «risultato di apprendimento» come parametro comparativo significa superare la logica di confronto basata sui metodi o i percorsi di apprendimento per considerare invece gli esiti dello stesso, ossia quello che una persona è in grado di fare indipendentemente dal modo in cui l'ha appreso. Infatti, il quadro europeo delle qualifiche e delle competenze non ha solo la funzione di semplificare la comunicazione e il confronto tra differenti esiti dell'apprendimento, consentendo il trasferimento e la spendibilità delle qualifiche e delle competenze anche al di fuori del Paese in cui sono state conseguite, ma ha altresì lo scopo di sostenere i processi di validazione dell'apprendimento non formale, nonché quello di stimolare e guidare lo sviluppo di nuove strutture nazionali di qualificazione. In funzione dell'EQF ogni Stato membro avrebbe dovuto – entro il 2011 – adeguare tutte le attestazioni e i titoli al quadro unico europeo, in particolare agli otto livelli di apprendimento in modo da essere leggibili nei diversi sistemi nazionali e spendibili come crediti formativi (vedasi nello specifico: www.ec.europa.eu/education.it).

Il problema della scelta diventa – in ambito educativo – occasione di apprendimento e di elaborazione di percorsi e prodotti didattici per lo sviluppo personale e professionale. In questo senso le Università offrono molti appigli e stimoli per attivare percorsi di orientamento e/o tirocinio tesi non tanto e non solo ad accompagnare la scelta, quanto semmai a utilizzarne il suo implicito valore formativo. Un momento particolarmente significativo è quello dell'area professionalizzante in cui gli studenti sono invitati a decidere tra diversi percorsi di tirocini formativi che comportano il contatto con soggetti esterni e, soprattutto, con specifici contesti professionali. Tale scelta chiede l'adesione a un progetto formativo che diventa sempre più progetto professionale, ma richiede anche il distacco dalla comunità universitaria e la costituzione di nuovi processi di interazione sociale. Si tratta quindi di un momento ideale per avviare una riflessione sull'intero percorso svolto, tenendo conto sia della pratica professionale consolidata sia dei valori e degli interessi personali.

Nell'ambito del Master di I livello a distanza *Hr Specialist: professionisti per le risorse umane*²⁴ – attivato presso il Dipartimento di Studi di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma TRE e diretto dalla Prof.ssa Giuditta Alessandrini – per accompagnare gli studenti nella scelta del progetto formativo, sono previsti percorsi professionali assistiti da *mentoring* su progetti specifici di stage (360 ore pari a 15 CFU) e la presenza di attività di *tutoring* didattico in aziende del settore e P.A.

Il percorso ha visto il conseguimento di alcuni obiettivi fondamentali:

1. prendere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza;
2. acquisire consapevolezza delle proprie capacità ed attitudini;
3. acquisire informazioni sugli obiettivi, sulle metodologie e sulle potenzialità del tirocinio;
4. sentirsi parte attiva del progetto formativo;
5. diminuire il livello di ansia e le possibilità di conflitto legate alla scelta

e soprattutto, l'organizzazione di un percorso che potesse consentire agli studenti di riflettere sul significato di scelta in relazione alle proprie aspirazioni, di evidenziare le competenze e abilità e di considerare la scelta degli stage e delle microspecializzazioni come momenti per individuare le proprie attitudini e potenzialità.

La metodologia prescelta è indirizzata, dunque, allo sviluppo di capacità multidisciplinari, di spirito d'iniziativa e pensiero creativo e improntata alla valutazione delle competenze acquisite in ambienti formali, non formali ed informali.

Il *mentoring* si sviluppa attraverso la costruzione di un rapporto di medio-lungo termine, come un percorso di apprendimento e sviluppo in cui il *mentor* (in qualità di guida, sostegno, facilitatore del cambiamento) mette a disposizione sapere, competenze ed esperienza per favorire la crescita personale e professionale del *mentee* (stagista). Questo

²⁴ L'obiettivo del Master *Hr Specialist: professionisti per le risorse umane* (www.master-hrspecialist.com) è di formare esperti dotati di caratteristiche manageriali trasversali con competenze per la gestione dei processi formativi, delle relazioni industriali e di people management, spendibili in ruoli di responsabilità in vari ambiti, dalle imprese alla P.A., alle associazioni di categoria. Si presenta come un'esperienza all'avanguardia ed estremamente innovativa nell'ambito della formazione degli adulti. Il Master, infatti, pone l'accento non più sul docente che trasmette un curriculum di conoscenze, quanto sulla persona che diventa protagonista della propria formazione (*l'essere*) per sviluppare competenze e abilità (*il fare*). In questo senso una risposta efficace è data proprio da percorsi integrati di accompagnamento di individui, gruppi e organizzazioni, che adottano differenti metodologie di apprendimento.

metodo ci richiama alla nozione di *pratiche* che è un punto focale in quanto trasmissione di valori, pratiche, attività che si trasmette attraverso lo svolgimento di progetti comuni.

«Gli individui costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati»²⁵.

Il *mentoring*, dunque, non è una vera e propria professione; bensì, è la guida che orienta i soggetti sia nel processo di valorizzazione e di potenziamento delle competenze sia nel complesso mercato del lavoro attraverso attività di *coaching*, *counselling*, *networking*, ecc.

Le “caratteristiche” del *mentor* delineate all’interno dell’esperienza di ricerca hanno principalmente riguardato: a) il possedere un profilo alto di esperienze certificabili; b) una conoscenza dei punti di forza e di debolezza del *mentee*; c) essere in grado di contribuire allo sviluppo del profilo delle competenze del *mentee*; d) aiutare a promuovere le capacità imprenditoriali, professionali, ecc.; e) dimostrare di possedere autoconsapevolezza, capacità naturale di comprendere gli altri, grande esperienza professionale e buone doti comunicative; f) la conoscenza dell’inglese e dell’uso del computer.

Il *mentoring* può essere utilizzato per l’inserimento e la permanenza degli studenti nelle organizzazioni e rendere spendibile il set di competenze e di conoscenze apprese nel proprio percorso di studio. È “una scatola colma di differenze” da cui tutti possono imparare in modo collaborativo.

In questo quadro, si inserisce la sperimentazione che sta portando avanti il Centro di Ricerca CEFORC «Formazione Continua & Comunicazione». Destinatari dell’azione sono i corsisti del Master e studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in educazione degli adulti, chiamati all’elaborazione di un progetto formativo e di stage attraverso la metodologia del *mentoring* che si è articolato nell’arco di sei mesi con incontri sia in presenza sia on line – con valutazione iniziale, intermedia e finale – e conclusosi con l’elaborazione e la discussione di un *project work*.

Al fine di facilitare la propria esperienza di stage è stato messo a disposizione il *blended mentoring kit* – che è stato prodotto all’interno del progetto europeo CREA.M., *Creative blended mentoring for cultural managers*²⁶ – ossia una serie di strumenti che possono orientare e facilitare l’ingresso dei *mentee* (studenti) nel mercato del lavoro attraverso la validazione ed il riconoscimento del bagaglio delle competenze di cui dispone²⁷ (tav. 3).

²⁵ Per approfondire l’argomento cfr. C. Pignalberi, *Apprendimento, Pratica e Competenze. Verso la costruzione di un nuovo kit di attributes per il soggetto*, Rivista Internazionale EdaForum, anno 8, n. 21, aprile 2013.

²⁶ CREA.M è finanziato dal Programma di apprendimento permanente della Commissione Europea, Leonardo da Vinci – Sviluppo dell’Innovazione che sostiene progetti innovativi nel campo della formazione professionale (2011-2013). Il piano di lavoro si è articolato in tre fasi: 1) mappatura delle competenze per delineare un nuovo quadro di riferimento per il profilo dell’operatore culturale, orientato a capacità imprenditoriali e manageriali; 2) sviluppo e sperimentazione di un kit di procedure formative basate sulla metodologia del *blended mentoring*, ovvero su attività in presenza e a distanza condotte in una relazione di affiancamento professionale tra un *mentor* (esperto di settore) e un *mentee* (beneficiario diretto); 3) validazione delle competenze in uscita sotto forma di risultati dell’apprendimento condivisi a livello europeo.

²⁷ Strumenti di assessment: Il *Portrait Values Questionnaire (PVQ) di Schwartz* è un questionario che identifica 10 valori correlati con diversi aspetti e comportamenti della vita sociale. Le ricerche e la grande bibliografia in relazione a tale strumento permettono di identificare nei valori personali la capacità di orientare la propria scelta professionale in termini di orientamento al lavoro, di successo al lavoro, di mediatore nella gestione dello stress da lavoro. Tale strumento è stato proposto in fase di valutazione dell’intervento e come

Mentee (stagista)	Mentor	Tutor	Fasi
<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Self efficacy • Locus of control • Employability • Big Five Test <p>Questionario Aspettative Intervento</p> <p>Questionario Aspettative Mentore</p>	<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Self efficacy • Locus of control • Employability • Big Five Test <p>Questionario Soddisfazione Intervento</p> <p>Questionario Soddisfazione Mentee</p>	<p>Cv screening</p>	<p>Pre-intervento</p> <p>Matching</p>
<p>Monitoraggio della piattaforma</p> <p>Scheda Incontri</p>	<p>Monitoraggio della piattaforma</p> <p>Scheda Incontri</p>	<p>Monitoraggio della piattaforma</p> <p>Scheda Incontri</p>	<p>Durante</p>
<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Self efficacy • Locus of control • Proattività • Employability • Big Five Test • <p>Questionario Aspettative Intervento</p> <p>Questionario Aspettative Mentore</p>	<p>Scala di Valori di Schartz</p> <p>Scala di autovalutazione e di intervista rispetto alle variabili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Self efficacy • Locus of control • Employability • Big Five Test <p>Questionario Soddisfazione Intervento</p> <p>Questionario Soddisfazione Mentee</p>	<p>Soddisfazione</p>	<p>Post intervento</p>

Tav. 3 – Blended mentoring kit

valutazione di una formazione al lavoro insita nel processo di *mentoring*. La *scala di autovalutazione*, una traccia di intervista strutturata con la possibilità sia per il soggetto intervistato che per l'intervistatore di esprimere una valutazione su una scala Likert (1-5) rispetto all'adeguatezza e funzionalità della variabile in accordo (*self efficacy*, *locus of control*, *proattività*, *employability*). Il *Big Five*, un test di personalità che permette di identificare alcuni fattori come l'apertura mentale e la coscienziosità con fattori predittivi della riuscita professionale. La *scheda di valutazione delle aspettative e della soddisfazione*, si riferisce alle consuete scale di valutazione utilizzate da entrambi i soggetti (*mentor e mentee*) per valutare le aspettative sia rispetto all'intervento sia rispetto alla relazione.

L'oggetto cognitivo per la definizione del *mind-set* imprenditoriale – e suo fondamento – è la «competenza ad agire» (*agency*): la persona, in taluna prospettiva, viene rappresentata in quanto competente per l'azione, come la tendenza-possibilità-libertà di: a) immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; b) individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto si ha a disposizione; c) fornire attenzione verso qualcosa di nuovo; d) ri-costruire strategie e finalità in modo imperfetto (resoconti). Essa è un costrutto concettuale coerente con il postulato che le persone sono – per definizione – sempre considerate competenti per l'azione.

Ne consegue, pertanto, la necessità di rendere – nell'ambito del processo del *mind-set* imprenditoriale – la certificazione dei *learning outcomes* valida, trasferibile e riconoscibile mediante l'adozione di criteri di riferimento standard.

Del percorso di *mentoring* – composto dalla somministrazione degli strumenti citati nella fase iniziale, in itinere e a conclusione del percorso – si riportano i dati più importanti per comprendere la visione personalistica che ciascuno ha maturato in merito alla cultura del lavoro, i *learning outcomes*, i punti di forza e di debolezza del rapporto di *mentoring*. Si è cercato, inoltre, di indagare quanto gli studenti reputassero utili, o pertinenti, gli insegnamenti e le competenze acquisite dai propri corsi di studio nella ricerca dell'occupazione, guardando anche a quali aspetti possano, sulla base della loro esperienza, contribuire ad aumentare la motivazione/soddisfazione verso il proprio impiego.

Su un campione di 40 studenti, si è rilevato che ben 24 (61,5%) sono di età inferiore ai 29 anni; 11 (28,2%) sono di età superiore ai 40 anni e, solo 4 (10,3%) sono in una fascia d'età compresa tra i 30 e i 39 anni.

Partendo da questi dati è possibile iniziare ad estrapolare alcune informazioni, come ad esempio che dei 25 studenti, entro i 29 anni, 17 (68%) sentono un elevato bisogno di disporre di un progetto di formazione, mentre solo 8 (32%), non sente questa necessità. Guardando alla classe d'età successiva, però, emerge un dato importante: la totalità (100%) degli studenti compresi nella fascia d'età tra i 30 e i 39 anni sentono la necessità di proseguire nel loro cammino di formazione e quindi di seguire un percorso di *mentoring* dovuto al fatto che il continuo mutamento del mercato del lavoro richiede figure sempre più specializzate. Nella classe d'età degli over 40 questo scarto di dati si riduce in maniera vertiginosa, fino quasi ad annullarsi, con solo il 5% di differenza; questo dato può essere indicativo del fatto che molte persone con l'avanzare dell'età sentono la necessità di formazione e di apprendimento come un punto d'arrivo e non di partenza, quindi nel loro caso, non sussiste una vera e propria necessità di formazione lungo tutto l'arco della vita. Le qualità considerate centrali per la costruzione di un percorso professionalizzante risultano così distribuite:

- la definizione di un profilo internazionale per il soggetto (studi all'estero, mobilità, ecc.) (43%);
- la capacità di lavorare, di rispetto e responsabilità (7%);
- la proattività, spirito di iniziativa (11%);
- la disponibilità e passione (9%);
- la capacità di ascoltare gli altri (5%);
- la comprensione dei contesti, la flessibilità, la pazienza, la tenacia, la perseveranza, la forte motivazione e l'energia, la capacità di prendere decisioni, in relazione con gli altri (15%).

- una maggiore misura di cooperazione, capacità comunicative, pensiero creativo (10%).

Dalle analisi descrittive, quantitative e qualitative svolte sui dati relativi agli strumenti utilizzati, si può concludere che sia i *mentor* che i *mentee* sono tendenzialmente soddisfatti del processo svolto e possiedono dei giudizi favorevoli verso di esso. Dai commenti si nota come soprattutto i *mentor* abbiano rilevato degli aspetti salienti da poter migliorare nei programmi futuri.

Si sottolinea la correlazione tra la soddisfazione dei *mentor* e quella dei *mentee*, per cui se un *mentor* è soddisfatto in generale, tenderà ad esserlo anche il proprio *mentee*; inoltre quando i *mentor* ritengono che il programma è stato in grado di sviluppare molti benefici, i *mentee* tendono a ritenerlo più efficace. Questi risultati avvalorano l'importanza di ascoltare le considerazioni di entrambe le parti del processo di *mentoring*, in quanto i loro giudizi e valutazioni tendono ad influenzarsi a vicenda.

Le consonanze trovate tra *mentor* e *mentee* riguardano nello specifico i seguenti aspetti: entrambi hanno notato che l'ambito in cui il programma è stato per loro di aiuto è quello lavorativo, in quanto per i *mentor* non ha di molto aumentato la produzione e motivazione nel proprio lavoro, mentre nei *mentee* esso è stato molto efficace nello sviluppo dell'*employability*, ossia della possibilità di trovare il lavoro desiderato.

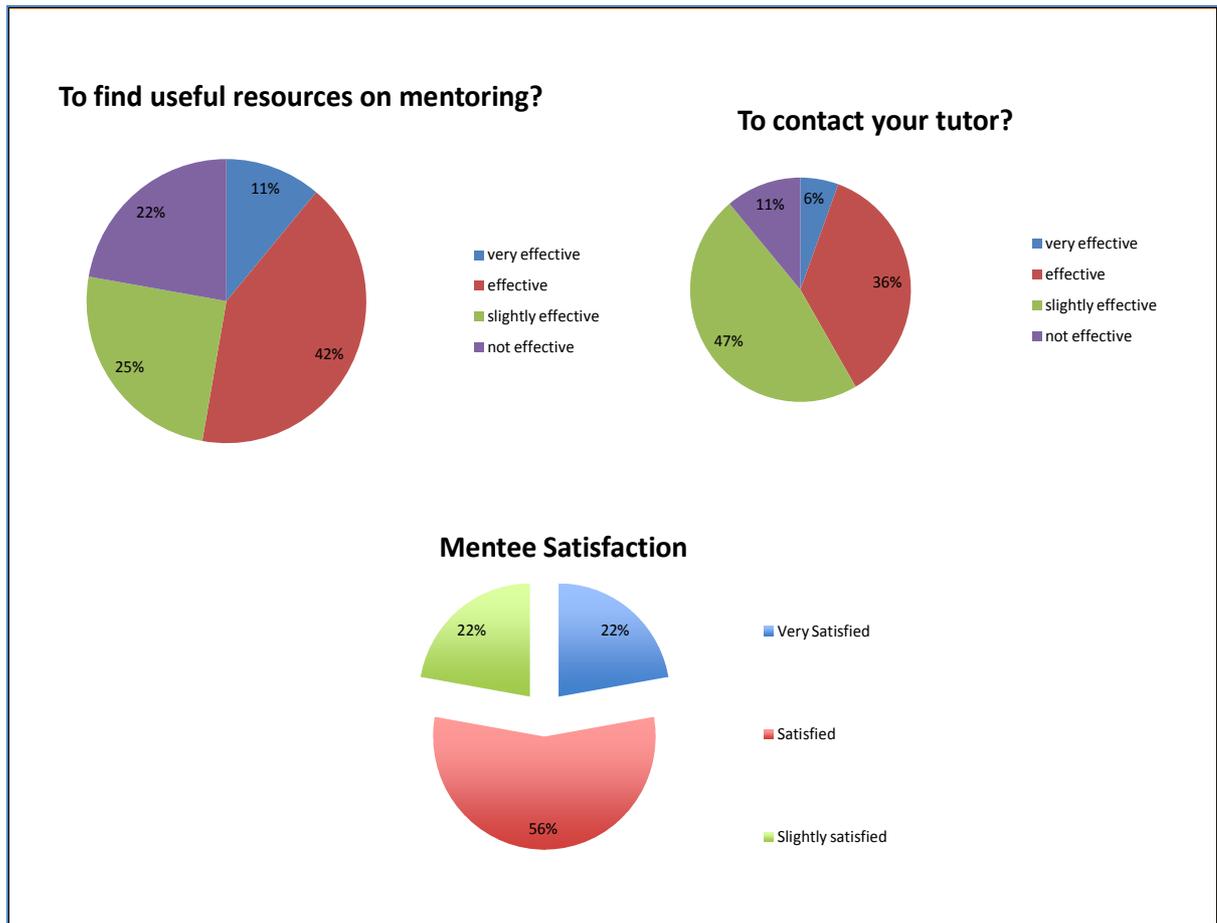
Tra le valutazioni più positive fornite da entrambi, si sottolinea la soddisfazione degli incontri sia on line sia *face to face* con il proprio *mentor/mentee*: condizione entro cui è possibile rafforzare il proprio capitale sociale.

Sulla valutazione del processo di *mentoring* e sull'apprendimento di nuove abilità e competenze, sembra influire anche la presenza ed il sostegno efficace del tutor. Il fatto che i *mentor* più giovani valutino in generale più positivamente il processo di *mentoring* è un'informazione utile per approfondire le motivazioni alla base di tale risultato, per poter ottenere in futuro un'eguale valutazione positiva, anche da parte dei *mentor* più maturi (tav. 4).

Più della metà del campione ha affermato altresì l'utilità del processo di *mentoring* tale da rafforzare le competenze di progettazione, di gestione e sviluppo delle risorse umane, relazionali e di poter iniziare a fare esperienza pratica in specifici contesti professionali.

Questo risultato ha consentito la redazione di una tassonomia dei vantaggi emersi dalla relazione di *mentoring* alla luce delle risultanze registrate in seno all'esperienza di tirocinio degli studenti e che richiama in parte quanto teorizzato da Johnson: a) il miglioramento dei risultati (15%); b) lo sviluppo di competenze professionali da utilizzare "sul campo" (15%); c) la costruzione di reti di relazioni professionalizzanti (5%); d) la possibilità di fruire di migliori opportunità di impiego sin dall'inizio dell'esperienza lavorativa (5%); e) l'incremento dell'autoefficacia sul lavoro e lo sviluppo di una più chiara identità professionale (30%); f) la più elevata soddisfazione per l'istituzione di appartenenza o per il corso di studi (20%); g) un maggiore benessere organizzativo (10%).

Sia che venga applicato in contesti formativi sia organizzativi, il *mentoring* si presenta quale metodo che si sostanzia nella relazione e caratterizzata da scambi interpersonali e schemi di interazione sociale.



Tav. 4 – Soddisfazione del percorso di mentoring

La *metafora della navigazione* richiama proprio la possibilità per il *mentor* di sostenere il *mentee* (lo stagista appunto) nella definizione di una “rotta individuale”, senza però sostituirlo al timone della sua crescita e individuazione personale e professionale.

Il principio base dovrà essere quello di progettare curricoli non più rigidi e pertinenti al solo inquadramento accademico; bensì, di fornire input aperti alle esigenze della società e alle richieste del mondo del lavoro.

Quali allora gli spunti di riflessione?

Rafforzare il processo di qualificazione. Il richiamo alla qualità pedagogica dell’offerta formativa è di fatto un ambito di notevole interesse in quanto legata alla possibilità di studiare, confrontare e valutare la prospettiva qualitativa dell’apprendimento, da intendersi come risultato del processo formativo che deve soddisfare bisogni, desideri, esigenze, della persona.

La professionalizzazione in “erba”. I sistemi di istruzione e di formazione devono essere le principali istituzioni con il compito di formare professionisti talentuosi da rendere spendibili nel mercato del lavoro, coltivando il loro patrimonio delle competenze e dei saperi. La pedagogista Luigina Mortari sottolinea la necessità di apprendere dall’esperienza a partire da un’interrogazione riflessiva della pratica, e quindi attraverso *il pensare a ciò che si fa* (riflessione nel corso dell’azione, che si sviluppa retrospettivamente

e che è rivolta al futuro) ed al *pensare i pensieri* (a partire dai quali si decide la qualità dell'agire)²⁸.

Ripensare l'organizzazione dei Corsi. La priorità a breve è quella di disegnare programmi didattico-formativi e prospettive di ricerca più aperte per garantire adeguate opportunità per le carriere professionali. Tutto ciò facendo ricorso a nuovi strumenti, strategie e politiche istituzionali, programmi diversificati per facilitare l'avanzamento della conoscenza.

Trasferibilità. Educare e formare talenti a trasferire il bagaglio delle competenze nei molteplici contesti professionali, in particolare: sapersi orientare rispetto agli sbocchi professionali; garantire continuità al percorso di apprendimento e di formazione; essere in grado di tradurre il proprio sapere teorico nei contesti applicativi; saper far emergere e rendere spendibile l'anima professionale del proprio talento.

In sintesi, è necessario che i sistemi organizzativi pubblici e privati – a partire dalle Università –, nel concorso tra il capitale esperienziale accumulato e le dinamiche e le prospettive della formazione, si impegnino ad attivare e consolidare reti locali tra gli attori del sistema attraverso il ricorso al potenziamento del capitale umano e in una maggiore apertura al contesto territoriale, strumento formativo e risorsa strategica per lo sviluppo.

Claudio Pignalberi

Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Roma TRE
Research Fellow - University of Roma TRE

²⁸ *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit.