Collana *Costruire il lavoro*

1. Annalisa Tonarelli, *Posti in piedi. Giovani in transizione fra università e lavoro*
2. Annalisa Tonarelli e Simona Viciani a cura di, *Le professioni intellettuali tra diritto e innovazione*
3. Paola Lucarelli a cura di, *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientersi nella scelta del lavoro*
4. Antonio Riccio, *Guida agile ai contratti di lavoro*
5. Vanna Boffo a cura di, *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione*

GIOVANI ADULTI
TRA TRANSIZIONI E ALTA FORMAZIONE
Strategie per l'employability.
Dal Placement al Career Service

a cura di Vanna Boffo

Costruire il lavoro
CINQUE

Pacini
Giuridica

Collana *Costruire il lavoro*
Pacini Editore

Direttore di collana
Vanna Boffo, Università degli studi di Firenze

Comitato di Direzione Scientifica
Andrea Arnone, Università degli Studi di Firenze
Vincenzo Cavaliere, Università degli Studi di Firenze
Maria De Santis, Università degli Studi di Firenze
Annamaria Di Fabio, Università degli Studi di Firenze
Paola Lucarelli, Università degli Studi di Firenze
Gaio Cesare Pacini, Università degli Studi di Firenze
Mario Rapaccini, Università degli Studi di Firenze
Anna Vinattieri, Università degli Studi di Firenze

Comitato Scientifico
Fabio Baldi, Università degli Studi di Firenze
Giorgia Bulli, Università degli Studi di Firenze
Mario Milco D'Elios, Università degli Studi di Firenze
Filippo De Carlo, Università degli Studi di Firenze
Giovanna del Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Cristina Luceri, Università degli Studi di Firenze
Cristina Martelli, Università degli Studi di Firenze
Alessio Mengoni, Università degli Studi di Firenze
Simona Viciani, Università degli Studi di Firenze
Silvano Zipoli Caiani, Università degli Studi di Firenze

Comitato di Referaggio
Il Comitato è composto da studiosi italiani e stranieri, accreditati presso la comunità scientifica nazionale e internazionale, che si occupano di temi inerenti il lavoro, nelle varie declinazioni di contenuto e disciplinari. I volumi sono sottoposti a referaggio in Peer Review.

© Copyright 2018 by Pacini Editore Srl

ISBN 978-88-6995-403-0

Realizzazione editoriale
Pacini Editore
Via A. Gherardesca
56121 Ospedaletto (Pisa)

Rapporti con l'Università
Lisa Lorusso

Responsabile di redazione
Gloria Giacomelli

Fotolito e Stampa
IGP Industrie Grafiche Pacini

Finito di stampare anno 2018
presso le Industrie Grafiche della Pacini Editore S.r.l.
Via A. Gherardesca • 56121 Ospedaletto • Pisa
Tel. 050 313011 • Fax 050 3130300

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.
Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

INDICE

Presentazione della collana, *Paola Lucarelli* ..... » 9

Prefazione, *Andrea Arnone* ..... » 11

Introduzione. Dal Job Placement ai Career Service, *Vanna Boffo* ..... » 13

PARTE I
Strategie per l'employability: i servizi per il lavoro

I Career Service nell'Università italiana, *Tommaso Cumbo* ..... » 27

1. Introduzione ..... » 27
2. Lo sviluppo dei Career Service nella realtà italiana e la riforma del mercato del lavoro ..... » 28
3. Il contributo del Programma FIxO allo sviluppo dei Servizi di orientamento e placement ..... » 30
4. L'evoluzione "teorica" del Programma FIxO ..... » 31
5. La posta in gioco per i Career Service: l'*employability* ..... » 34
6. Lo stato dell'arte. La rilevazione di Italia Lavoro del 2015 ..... » 36
7. Le prospettive dei Career Service in Italia. ..... » 41

Monitoraggio, valutazione e impatto dei servizi di Placement, *Annalisa Tonarelli, Giovanna del Gobbo* ..... » 47

1. Monitoraggio di sistema per una *learning organization*: una premessa teorica per un'opzione metodologica ..... » 47
2. Il sistema monitoraggio sul Placement: dai servizi agli utenti ..... » 52
2.1. Dalla progettazione dei servizi alla valutazione: il ruolo del monitoraggio .... » 52
2.2 Le azioni di monitoraggio: dall'occupazione all'*employability* ..... » 55
3. Alcuni risultati preliminari: la relazione con le imprese e la fruizione dei Career Service ..... » 59
4. Monitoraggio dei servizi e standard di qualità: riflessioni in itinere ..... » 64

Un modello di relazioni con il mondo del lavoro, *Mario Rapaccini* .... » 69

1. Introduzione ..... » 69
2. *Review* della letteratura scientifica sul ruolo delle università e sulle connessioni con il mondo del lavoro in seno al processo più ampio di trasferimento tecnologico. ..... » 70
3. Modelli per il trasferimento tecnologico ..... » 70
4. Classificazione dei soggetti con cui relazionarsi ..... » 72

La responsabilità sociale d'impresa: collaborare con l'Università, *Emanuele Rossini, Fabio Sola* ..... » 75

1. Introduzione ..... » 75
2. La collaborazione delle aziende nella definizione dei programmi accademici .. » 78
3. La partecipazione degli studenti ai progetti operativi delle aziende ..... » 81
4. Conclusioni ..... » 83

Employability for the professionalization in Adult Education: A comparative study on the dimension of transitions, *Eun Young Choi, Catarina Doutor, Carlo Terzaroli, Ge Wei* ..... » 85

1. Introduction ..... » 85
2. Transitions in Europe: the case of Portugal ..... » 86
2.1 Transitions of adult educators to labour context in Portugal ..... » 86
2.2 Supporting Career Transitions in Higher Education in Italy ..... » 89
2.2.1 Employability as a policy challenge for Higher Education ..... » 89
2.2.2. Mapping Transitions towards the Labour Market in Italy: a Case Study with Adult Education Graduates ..... » 91
3. Transitions in Asia: between South Korea and China ..... » 93
3.1 In South Korea ..... » 93
3.1.1. Introduction: A new trend in post-graduate education ..... » 93
3.1.2. Expansion of Universities and Graduate Schools ..... » 93
3.1.3. From Academic to Non-Academic: A Shift and Challenges ..... » 94
3.1.4. A New Curriculum for Graduate students ..... » 95
3.1.5. Conclusion ..... » 96
3.2. In China ..... » 96
4. Conclusions ..... » 99

PARTE II
La ricerca per i Career Service

Alta Formazione e Placement: Modelli di employability, *Vanna Boffo, Carlo Terzaroli* ..... » 107

1. Introduzione: la ricerca sull'*employability* ..... » 107
2. La categoria di *employability* ..... » 109
3. I modelli dell'*employability* ..... » 112
4. Pedagogia dell'*employability* ..... » 118
5. *Experiential Learning* e *Work-related Learning* ..... » 123
6. Conclusioni ..... » 127

Promuovere l'employability degli studenti: un modello concettuale per analizzare lo Skills-Gap tra educazione e lavoro, *Vincenzo Cavaliere, Sara Lombardi* ..... » 133

1. Introduzione ... » 133
2. Lo *skills-gap* tra Università e mondo del lavoro ... » 135
3. Il potenziale di occupabilità (*employability*) dei laureati: l'importanza delle competenze individuali ... » 136
4. Conclusioni, implicazioni e direzioni future della ricerca ... » 162

Apprendistato e occupazione giovanile: l'Apprendistato di Alta Formazione e Ricerca, *Riccardo del Punta, Antonio Riccio* ... » 169

1. Introduzione ... » 169
2. Le origini dell'istituto ... » 170
3. La travagliata legislazione in materia di apprendistato tra fallimenti e tentativi di rilancio ... » 173
4. L'apprendistato nel d.lgs. n. 81/2015: la disciplina comune ... » 175
5. Le peculiarità dell'apprendistato di alta formazione e ricerca ... » 179
5.1. Il contributo al rilancio dell'istituto offerto dal d.m. del 12 ottobre 2015 ... » 182
6. Brevi osservazioni conclusive anche alla luce dei più recenti dati ... » 183

La comunicazione generativa per i servizi alla carriera e per la Terza Missione dell'Università e degli Enti di ricerca, *Luca Toschi* ... » 187

1. Premesse necessarie per un'operatività efficace ... » 187
1.1. Cambiare non la strategia ma il paradigma comunicativo ... » 187
1.2. Comunicare servizi alla carriera, trasferimento tecnologico, Terza Missione? » 188
1.3. I progetti, i prodotti comunicano, non sono comunicati ... » 190
1.4. La crisi di comunicazione rispecchia la crisi di contenuti ... » 192
1.5. Dalla comunicazione DEL prodotto alla comunicazione NEL prodotto ... » 194
2. L'ambiente comunicativo in cui siamo immersi ostacola l'innovazione ... » 195
2.1. Siamo ancora nella pre-istoria della comunicazione ... » 195
2.2. L'illimitata quanto inutilizzata energia della complessità ... » 197
2.3. "Power is nothing without control": ma chi controlla? ... » 199
2.4. Un'incredibile energia sottratta. ... » 200
3. L'Università deve farsi agenzia di comunicazione generativa ... » 202
3.1. Il rapporto fra *scientia* e *usus* ... » 202
3.2. La comunicazione…un mercenario pericoloso ... » 203
3.3. Dal "comunicare cosa" al "comunicare con" ... » 205
3.3. La matrice della nostra cittadinanza comunicativa ... » 206
3.4. *Universitas studiorum* non vuol dire solo Università ... » 208

La comunicazione generativa per il Job Placement: verso una proposta operativa, *Viola Davini, Marco Sbardella* ... » 215

1. Introduzione: cambiare la comunicazione per cambiare l'Università ... » 215
2. Studenti, non clienti ... » 217
3. Dalla comunicazione dei servizi alla comunicazione nei servizi ... » 219

4. Dall'erogazione alla co-progettazione ..... » 220
5. Dal social al sociale ..... » 221
5.1. Strategia e obiettivi ..... » 222
5.2. Criticità emerse e prospettive future ..... » 225
6. Il Job Placement per innovare la didattica e la ricerca ..... » 227
7. Conclusioni: verso una proposta concreta ..... » 229

Indice degli autori ..... » 232

PRESENTAZIONE DELLA COLLANA

COSTRUIRE IL LAVORO

"Costruire il lavoro" rappresenta una sfida importante per studenti, laureandi, laureati, dottorandi, dottori di ricerca, ancora oggi. Desideriamo riproporre le parole con le quali la Collana fu inaugurata, nel 2012, a testimonianza del cammino compiuto e del compito che ancora ci attenda per accompagnare e sostenere tutti i giovani adulti laureati verso la migliore transizione al lavoro.

Il sistema produttivo, dopo aver mostrato un certo interesse per le risorse umane qualificate è tornato, con la crisi, a manifestare quella scarsa capacità di investire sui giovani istruiti che da sempre caratterizza il mercato del lavoro italiano nel contesto europeo. Le peculiarità che caratterizzano questo scollamento tra domanda e offerta di lavoro giovanile e qualificato sono largamente note e vanno, tanto per citarne alcune, dal ritardato ingresso nella condizione di autonomia, al sotto-inquadramento professionale, alla fuga di risorse umane qualificate verso paesi che offrono maggiori possibilità di impiego, fino all'innescarsi di un massiccio effetto scoraggiamento che porta crescenti componenti del mondo giovanile verso l'inattività (il fenomeno dei così detti Neet). In secondo luogo, si evidenziano cambiamenti che hanno a che fare, più che con le reali opportunità occupazionali, con le rappresentazioni sociali che vanno affermandosi riguardo alla pretesa inutilità degli investimenti formativi lunghi. A questo proposito è bene ricordare che nel nostro Paese titoli di studio universitari restano appannaggio di una percentuale minoritaria anche tra le più giovani generazioni.

Dopo decenni nei quali il conseguimento della laurea è stato visto come un investimento utile tanto in una prospettiva occupazionale che di promozione sociale, in cui si è assistito all'implementazione di politiche volte all'affermazione più ampia del diritto allo studio universitario per tutti, si assiste oggi al riemergere di una retorica incentrata sull'inutilità dell'investimento in istruzione. Il potenziale danno che può venire dall'affermarsi di questo dato di senso comune non deriva soltanto dal suo essere privo di fondamento – tutte le ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale mostrano, invece come, anche in un Paese scarsamente attento al valore dell'istruzione universitaria, i giovani laureati abbiano maggiori *chances* all'ingresso e presentino carriere più stabili sul mercato del lavoro – ma dal fatto che può andare ad incidere pesantemente su una costruzione al ribasso delle aspettative occupazionali dei giovani e contribuire a un impoverimento generalizzato delle risorse umane sulle quali può contare la nostra società. Rappresenta infatti un elemento da valorizzare quello che mostra come all'aumentare del titolo di studio posseduto tendano a crescere la capacità critica, l'apertura verso gli altri, la fiducia nel sistema politico ed istituzionale nonché la voglia di partecipazione alle scelte e la capacità di assumere responsabilità.

Nell'ambito di questo contesto di mutamento, anche il sistema universitario è stato protagonista di un profondo cambiamento. È emersa sempre più forte l'esigenza di potenziare il rapporto continuo fra formazione, ricerca e sistemi produttivi cui l'Ateneo di Firenze ha risposto con l'attivazione dei servizi dedicati al trasferimento tecnologico (Centro Servizi di Ateneo per la Valorizzazione della Ricerca e Gestione dell'Incubatore - CsaVRI), con la Fondazione per la Ricerca e l'Innovazione, e con un articolato sistema di servizi di Orientamento al lavoro e Job Placement (OJP). La partecipazione alla Commissione OJP di studiosi di aree diverse contribuisce alla progettazione di interventi dal carattere transdisciplinare. Specificità dei contributi della collana è quella di strutturarsi in una parte di carattere teorico concettuale nella quale la tematica oggetto del volume verrà inquadrata alla luce del più recente dibattito scientifico nazionale ed internazionale cui si aggiunge una seconda parte di carattere più empirico. Quest'ultima, che costituirà il nucleo tematico del volume, si svilupperà a partire dalla valorizzazione dell'attività svolta all'interno dei servizi di *Out Placement* dell'Università di Firenze a cui andrà ad affiancarsi un'analisi di approfondimento condotta sul materiale conoscitivo acquisito nel corso della fase di monitoraggio.

L'Ateneo di Firenze ha attivato, a partire dal 2011, una serie di indagini su vari argomenti, tra i quali le aspettative occupazionali dei laureati (Tonarelli 2013), la certificazione delle competenze, i nuovi lavoro nell'ambito medico e biotecnologico. In particolare, nel corso del 2013 sono state promosse alcune nuove ricerche che, con un taglio prettamente giuridico, hanno affrontato il tema delle professioni intellettuali.

È dalla necessità di valorizzare i risultati conseguiti dagli studiosi impegnati in questa attività scientifica nonché dalla volontà di animare una attenta riflessioni su questi temi all'interno dell'università e del mondo delle professioni che nasce il presente volume.

Prof.ssa Paola Lucarelli
già Delegata del Rettore per l'Orientamento in uscita e il Job Placement
(Università degli Studi di Firenze, A.A. 2010-2015)

PREFAZIONE

Il nuovo volume della Collana *Costruire il lavoro* introduce alcuni temi centrali per l'Università del presente e del futuro. Ci troviamo di fronte a uno snodo culturale e sociale, a una svolta, a una trasformazione intensa dell'*Higher Education*, in Italia come anche in Europa. Qual è il compito delle Università nel mondo? Tali istituzioni possono ancora essere considerate i luoghi della produzione di pensiero e di idee? Se tale è il loro fine, in che rapporto possono essere considerati i due poli della formazione, da una parte, e della professione, dall'altro? Questi interrogativi sono alla base delle riflessioni che sottendono ai vari contributi che compongono il testo.

Se guardiamo, per un momento, agli ultimi venti anni, scorcio di questi primi lustri del nuovo secolo, alcune delle innovazioni che hanno radicalmente trasformato il nostro modo di essere e di vivere hanno preso forma in un rapporto stretto, strettissimo, fra Università e luoghi di produzione di beni e servizi. Basti solo pensare alla scoperta di "internet". Molti altre esempi potrebbero essere considerati, dall'intelligenza artificiale, ai social network, fino ai robot, ai sistemi intelligenti o al processo di produzione e trasformazione radicale che soggiace al paradigma di Industria 4.0.

Il Placement è un tema di primaria importanza per l'Università odierna e del futuro perché connette formazione e lavoro, perché rappresenta un crocevia per il trasferimento tecnologico e l'innovazione, perché attraverso la transizione dei laureati l'Università si diffonde *al* mondo e *nel* mondo. Il *Placement* fa parte del Piano strategico dell'Università di Firenze 2016-2018 (nuova versione aggiornata luglio 2017), ne è un tassello e un caposaldo all'interno della Missione strategica dedicata al trasferimento tecnologico, al dialogo con il territorio e al lavoro. Tutti gli assi sono presenti nelle attività di Placement che l'Ateneo di Firenze ha implementato fino alla creazione di un Ufficio di Orientamento e Placement, da circa otto anni a questa parte.

In tal senso, il trasferimento di conoscenze, di saperi, di innovazione è il primo orizzonte sul quale è possibile riflettere per la costruzione di una università del futuro. Il secondo pilastro è rappresentato dai rapporti con il territorio: se pensiamo all'attualità del ruolo delle azioni di Placement queste rimandano a una idea di connessioni con l'ambiente, ad una idea di comunità allargata, dove la formazione si coniuga con le istituzioni, con la produzione, con le molteplici attività dello spazio metropolitano, regionale, nazionale. Il terzo punto di riflessione è, poi, il lavoro. Non è il solo, e sta a significare che il lavoro è sinonimo di professione, di professionalità, di professionismo, ma anche di ponte, di congiunzione, di relazione/i. La formazione si coniuga con la ricerca e con la terza missione: il Placement è situato alla confluenza dei tre assi, li connette, li testimonia, li interpreta.

Il volume *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione: Strategie per l'employability. Dal Placement ai career service* si sofferma proprio sul ruolo

di azioni che, pur connesse con i Corsi di Studio, si trovano al di là dei medesimi e, al contempo, affrontano il rapporto fra interno ed esterno, offerta didattico-formativa e lavoro-territorio, e sono parte integrante della comunicazione dell'Università verso il mondo della produzione, ovvero della vita nelle sue molteplici forme.

Molta strada dobbiamo compiere come Career Service rispetto ai luoghi di elezione del Placement del mondo anglosassone che ci sopravanzano di circa trenta anni, come la letteratura in merito ci indica. A partire anche dalla denominazione dei servizi, che è passata nei decenni da Placement a Career Service, testimoniando l'interesse delle Università non solo per la collocazione dei propri laureati nel mondo del lavoro, ma sempre di più per lo sviluppo di un processo professionale, dove la categoria di *career* rappresenta il percorso, il cammino, la strada da compiere, piuttosto che quella già definita, prima ancora di avviarla.

Le azioni di Placement come servizi che accompagnano e integrano un processo formativo, di sviluppo delle competenze per la vita professionale e personale, svolgono il nuovo ruolo in stretto rapporto, come già detto, con territorio, istituzioni, produzione e lavoro. Hanno il compito di offrire allo studente un orientamento alla costruzione del sé professionale, ma anche la finalità di fornire ogni strumento aggiornato per formare le competenze tecniche e trasversali, come pure sostenere la conoscenza del territorio produttivo. La complessità attuale richiede adeguate capacità di dialogo, di comunicazione, di presentazione, di creatività e di *design thinking*.

Ci auguriamo che ogni studente e ogni laureato dell'Università di Firenze possa comprendere quanto sia necessario cogliere le molte prospettive nelle quali l'Università del futuro si declina per la trasformazione di una società che sappia creare lavoro e non solo chiederlo.

Andrea Arnone
Pro Rettore al trasferimento tecnologico e
ai rapporti con il territorio e con il mondo delle imprese
Università degli Studi di Firenze

PER INTRODURRE IL CAREER SERVICE. IL PLACEMENT FRA TRANSIZIONI E EMPLOYABILITY

Vanna Boffo

SOMMARIO: 1. Introduzione: sostenere le transizioni. – 2. Il modello del Career Service Unifi. – 3. I servizi del Career Service. – 4. Ripensare il Placement: ruolo dei servizi per il futuro.

1. Introduzione: sostenere le transizioni.

A partire dalla riflessione della letteratura anglosassone sul Career Service, la presente introduzione punta l'attenzione sullo sviluppo di servizi per gli studenti che, pur facendo parte di attività esterne ai percorsi formativi, sono sviluppati sul fronte dell'acquisizione di competenze trasversali, capacità autoimprenditoriale, promozione personale. Il Placement non è più l'obiettivo principale, al contrario è il fine del servizio, è il senso del processo, della strada che ogni laureato dovrebbe approfondire prima della discussione di tesi al fine di sviluppare la propria transizione con capacità adeguata per un mondo sempre in continuo divenire e trasformazione.

In uno degli unici *Handbook* sul tema del Career Service universitario si legge:

> «In contemporary […] Higher Education, there are continuing questions, among others, about mission and purpose, the diversity of person being served, and the effectiveness with which this is being achieved, as well as the implications for the content and services offered by higher education institutions as they continue to implement national goals of democratization of access to the collegiate experience. Within the array of issues related to the purpose or mission of higher education in a time of dramatic change in the political, economic, and social challenges being confronted by the nation, there continue to be questions about whether the collegiate experience should focus on education for its own sake or education as preparation for more instrumental ends: citizenships and work […]. Career Centers are unique entities in higher education institutions because they stand astride two culture: academy and corporate world of employment» (Herr, Rayman & Garis, 1993, p. VI).

Queste parole, scritte più di venticinque anni fa, sembrano illustrare la situazione odierna e pongono quesiti molto attuali nell'Università italiana della fine degli anni Venti del Duemila. Rispetto all'ultimo scorcio del Novecento il mondo è radicalmente mutato, le relazioni umane sono state modificate dall'avvento di internet e dei sistemi di comunicazione mobile, sappiamo che ci av-

viamo verso l'era dei robot e sappiamo che l'intelligenza artificiale costituirà parte del pensiero del futuro, se non attiveremo le competenze creative che i futurologi ci richiamano a sperimentare e a insegnare ai bambini. Di fronte a tante trasformazioni, il senso dell'*Higher Education* ancor più si è andato modificando a favore delle connessioni fra "dentro e fuori", fra cultura e lavoro, fra saperi e professionalizzazione.

Altrettanto, sul piano politico, all'interno della strategia di Europa 2020, per creare le condizioni di uno spazio futuro europeo favorevole a una crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva" si ritrovano cinque obiettivi "*occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia"* che coinvolgono e impegnano ogni stato membro a implementare, sviluppare, orientare azioni per il loro raggiungimento. Nel maggio 2015, a Yerevan, i Ministri Europei dell'Educazione hanno riconfermato e reso più solidi gli indirizzi strategici e politici per le Università del futuro:

> 1. enhancing the quality and relevance of learning and teaching; 2. fostering the employability of graduates throughout their working lives; 3. making our systems more inclusive; 4. implementing agreed structural reforms (EHEA 2015).

L'impegno a incrementare l'*employability* dei laureati, attraverso la cura del processo di formazione al lavoro, di inserimento professionale, di sviluppo delle strategie imprenditive, strettamente connesse con il mondo della produzione di beni e servizi, è al primo punto per la crescita dell'Europa. Le Università sono chiamate a sviluppare i propri programmi proprio a partire da questi obiettivi.

Ancora oggi, i dati sulla disoccupazione giovanile, in uscita da percorsi di *Higher Education*, sono poco confortanti nella maggior parte dei paesi dell'area europea. Se consideriamo i giovani sopra i 25 anni abbiamo una situazione critica in diversi paesi Europei, fra i quali l'Italia (Eurostat 2018). Sappiamo che laurearsi rappresenta un vantaggio per il Placement dei giovani adulti (AlmaLaurea 2017), ma sappiamo anche che i due più importanti indicatori di *unemployment* ovvero il *mismatch* e l'*overeducation*, sono due aspetti endemici e caratteristici delle transizioni giovanili, nella quasi totalità dei paesi OECD (OECD 2017).

Da un lato, abbiamo i fenomeni di *mismatch* che indicano un disallineamento fra le competenze in uscita dai percorsi formativi universitari e le competenze richieste dal mercato del lavoro, dalle aziende e dalle imprese, piccole, medie e grandi. All'interno del *mismatch* ritroviamo anche il problema della creazione di competenze trasversali. Queste ultime sono molto ricercate, per esempio se consideriamo le dieci competenze chiave per il 2020, elencate dallo Word Economic Forum di Davos (Samans e Davis 2017), vediamo come il *problem solving,* la *creatività*, il *critical thinking* siano le prime tre competenze per il futuro. Dovremmo chiederci quanto e se i nostri laureati le abbiano acquisite e se abbiano chiaro il modo della loro espressione e del loro sviluppo. Potremmo anche chie-

derci chi avrebbe dovuto insegnargliele e se potrebbero rientrare fra i *learning outcomes* che i Corsi di Studio universitari sono obbligati a dichiarare quando vengono pubblicati sui siti delle diverse università italiane.

Dall'altra parte, abbiamo l'*over education* ovvero il fenomeno delle assunzioni, stage, tirocini extracurriculari, dei contratti a tempo determinato/indeterminato non in linea con il livello di studio e di formazione acquisiti con il raggiungimento della laurea triennale e/o magistrale. Infatti, l'esperienza che i laureati possono acquisire con i cosidetti "lavoretti", sia durante il percorso di studio, sia nei primi mesi di transizione al vero primo lavoro, non può essere confusa con il *decent work* che ciascun giovane adulto laureato dovrebbe ambire ad ottenere.

Sia l'uno che l'altro problema indicano un disallineamento fra percorsi formativi e professioni, esprimono un disagio sotterraneo che è ben evidenziato, però, dalla impossibilità di definire transizioni adeguate e lineari. Pur nella flessibilità dei percorsi, infatti, sarebbe importante che un giovane adulto trovasse una strada adeguata ai propri studi, sarebbe auspicabile che non impiegasse mesi per cercare il primo lavoro, sarebbe preferibile che l'esperienza del "lavoretto" potesse farla prima della laurea in un contesto stimolante, dove possa essere accompagnato e guidato da tutor universitari e aziendali che si prendano cura dell'avviamento al lavoro, dell'introduzione in contesti di nuove professioni, dell'inserimento graduale in ambienti innovativi.

Il rapporto fra Università e mondo del lavoro è un nodo nevralgico per lo sviluppo delle professionalità dei laureati e dei dottori di ricerca, per l'implementazione di *employability*, per il miglioramento delle fasi di transizione dallo studio al lavoro, per la costruzione di carriere adeguate al mondo delle conoscenze e delle competenze in continua evoluzione, per il benessere delle giovani generazioni e delle società attuali.

In un'epoca di interconnessioni, di mobilità, di flessibilità, ma ancor più di trasformazioni incessanti, la cura della transizione al lavoro non può essere costruita solo guardando al mondo del lavoro, deve essere realizzata a partire dal percorso di orientamento in ingresso, continuando per quello *in itinere*, ma soprattutto deve essere pensata a partire da una coerente riflessione sull'offerta formativa universitaria e sulle sue modalità di erogazione. Se, da una parte, è molto importante creare ogni tipologia di servizio utile per sostenere l'avvicinamento dei laureati al mondo del lavoro, dall'altro, dobbiamo guardare alla trasformazione dell'apprendimento, dei contenuti, come dei metodi. Quest'ultimo aspetto è sicuramente il più complesso da affrontare, poiché incide sugli aspetti culturali profondi che hanno costruito e sostenuto lo spazio dell'*Higher Education* in Italia. C'è un terzo aspetto importante da tener conto per la creazione del ponte Università-Lavoro e questo spazio riguarda il settore dell'innovazione e del trasferimento tecnologico ovvero, ancora, le modalità attraverso le quali non solo la ricerca, ma anche la didattica si rinnovano e si comunicano/trasferiscono al mondo e alla società civile.

Ancora oggi, affrontare la complessità di questi tre assi rappresenta una sorta di "non detto" che con troppa reticenza stentiamo ad affrontare nel mondo accademico. Rispetto alla letteratura scientifica sui servizi universitari che, fin dagli anni Novanta del Novecento, si è andata implementando nel mondo anglosassone, siamo ancora alla fase di riflessione se occuparsi dei servizi sia o no un tema di carattere scientifico. In rispetto a trenta anni fa, oggi soffriamo la dignità della riflessione scientifica deve cogliere e inglobare tutti i settori dell'*Higher Education*, la didattica, come l'Orientamento in ingresso e in itinere, come anche il *Placement*, il Career Service e la terza missione.

L'Università italiana fin dal 2003 si trova a rivestire un ruolo importante per ciò che attiene alla costruzione di un ponte fra studio e lavoro, ha assunto una serie di compiti analoghi a quelli che già le Università Europee svolgono da decenni. Tra questi compiti, gli impegni a favorire la transizione al lavoro, l'informazione sul mercato del lavoro, la diffusione dei mezzi per la ricerca del lavoro, l'implementazione dell'orientamento al lavoro sono solo alcuni obiettivi per migliorare la possibilità dell'inserimento lavorativo.

La domanda principale, tuttavia, riguarda il motivo del sostegno alla transizione che fino a qualche decennio fa l'Università non aveva fra i propri obiettivi. Attualmente, possiamo dire, i servizi di orientamento al lavoro e di Placement esistono, con varie declinazioni. Non si tratta, però, della sola presenza del servizio, ben documentata dalla ricerca di Italia Lavoro del 2015 (Candia Cumbo 2016), si tratta di una cultura del lavoro, potremmo dire, che a livello italiano deve essere supportata e deve essere diffusa, in tutte le istituzioni scolastiche ed educative, di carattere pubblico e/o privato, nella cultura delle famiglie e ancora negli studenti liceali o degli istituti secondari, come anche negli studenti universitari.

La categoria di *employability* e la letteratura sulle scelte strategiche legate alla sua implementazione rappresentano la matrice di ricerca e il punto di partenza dello sfondo di riferimento generale (Harvey 2003; Yorke e Knight 2006). Il Career Service è un luogo-ponte fra i processi di innovazione della terza missione, in stretta sinergia e in contatto costante e ravvicinato proprio con il settore del trasferimento tecnologico, dei rapporti con il territorio e con il mondo delle imprese, da una parte e i percorsi curriculari, dall'altra. Il Career Service rappresenta, infatti, un punto di riferimento per le imprese e per tutte le organizzazioni del mondo del lavoro che mirano ad entrare in contatto con gli studenti e i laureati dell'Università per reclutare risorse umane qualificate e per portare il proprio contributo alla consapevolezza, autonomia e sviluppo professionale dei giovani.

2. Il modello del Career Service dell'Università degli Studi di Firenze.

I servizi di Placement dell'Università degli Studi di Firenze hanno l'obiettivo di supportare i propri studenti, laureandi, laureati per orientarli nelle scelte individuali di carriera, nonché agevolarne l'inserimento nel mercato del lavoro.

I servizi si rivolgono anche ad enti, imprese e datori di lavoro con l'intento di assisterli nella ricerca e selezione di studenti e laureati.

La nascita di questi servizi di Placement avviene nel 2010, all'interno dell'Università degli Studi di Firenze, e si colloca fra quelle attività a latere dell'Offerta Formativa, avendo come principale scopo quello di orientare gli studenti verso il mondo del lavoro (Lucarelli 2017). In un bel volume del 2017, Paola Lucarelli, la prima Delegata all'Orientamento al lavoro dell'Università degli Studi di Firenze ricostruisce la storia del Servizio di Orientamento e Job Placement (OJP) dal 2010 al 2017. Una manciata di anni, ma sufficienti a dare una fisionomia compatta a un servizio universitario nevralgico, oggi, all'interno della compagine istituzionale.

Innanzitutto, potremo domandarci, perché i servizi di Placement e perché un Career Service. La riforma dei Servizi per l'impiego (D.Lgs. 276/03) assegna circa 15 anni fa alle Università il ruolo di intermediazione. A partire proprio da quel periodo, furono implementati gli uffici di Placement e nacquero specifiche Deleghe per orientare gli studenti e, al contempo, per creare quel ponte fra Università e mondo del lavoro rimasto fuori anche dalla legge che aveva istituito il 3+2 (D.Lgs. 509/99). Senza voler riassumere gli aspetti storici e di cronaca che hanno caratterizzato la crescita lenta e a macchia di leopardo per tali Uffici, a noi preme soprattutto rilevare l'interesse istituzionale per il futuro professionale dei laureati italiani.

Perché rivolgersi ai servizi di Placement? Da parte di studenti e laureati:

- per conoscere concretamente il mercato del lavoro locale, nazionale ed internazionale
- per identificare e guidare le personali strategie di accesso al mercato del lavoro
- per gestire in maniera competente e autonoma la propria ricerca attiva del lavoro
- per ricevere una formazione volta a creare e migliorare l'autoimprenditorialità

Le aziende, le imprese, gli Enti, le Associazioni, i datori di lavoro possono avere, invece, nel Career Service universitario un punto di riferimento:

- per pubblicare offerte di lavoro o tirocinio
- per consultare i cv in database
- per incontrare studenti, laureandi, laureati dell'Ateneo
- per generare un incrocio domanda/offerta quanto più rispondente alle proprie richieste

I servizi di Placement che si situano all'interno del Career Service dell'Università di Firenze si suddividono in quattro linee, ciascuna di queste include una serie di iniziative. Alcuni programmi sono dedicati in modo esclusivo agli studenti/laureati, altri solo ad enti e aziende e altri raccolgono esigenze e richieste di entrambi gli *stakeholder*. In ogni caso, tali servizi sono nati per favorire la transizione al lavoro dal mondo accademico a quello professionale. In questo senso, il Career Service ha sviluppato una propria struttura in analogia a quella delle più importanti università nazionali e internazionali. Queste le linee di sviluppo o assi portanti del Career Service (Figura 1):

- il *Counseling*, attraverso il quale vengono promosse le capacità personali utili a costruire un efficace progetto professionale;
- la *Formazione al lavoro*, attraverso la quale vengono fornite informazioni e strumenti utili per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro;
- gli *Incontri con le imprese* attraverso i quali viene realizzato un canale diretto tra Università e mondo del lavoro con la possibilità per studenti e laureati di essere informati in tempo reale sulle offerte di lavoro e di sostenere veri e propri colloqui di lavoro con le aziende che ricercano personale;
- lo *Sviluppo dell'intraprendenza*, che tramite l'uso di specifiche metodiche, stimola lo sviluppo di idee innovative, rafforza l'acquisizione di competenze trasversali e abilità imprenditoriali dei partecipanti.

Lo schema illustra la geografia teorico-empirica che rappresenta il modello dei servizi.

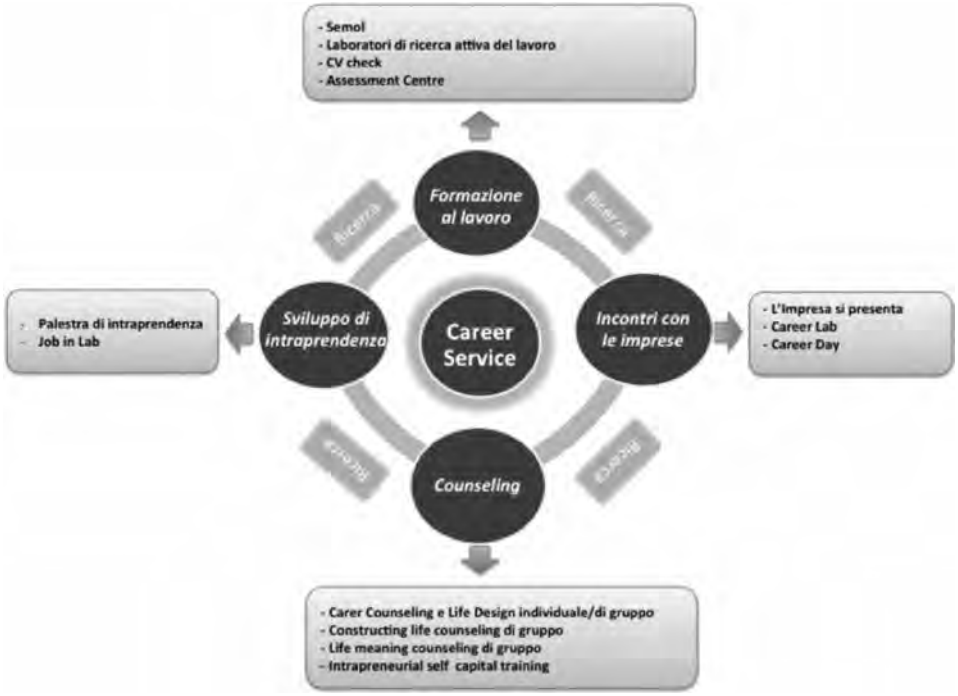


Figura 1 - Il modello dei servizi

Tale modello ha la peculiarità di avere le propria fondamenta nella ricerca che viene sviluppata dai docenti che seguono e coordinano le azioni attuate dall'Ufficio di Placement, appunto il nostro Career Service. Ogni linea è affidata a un ricercatore che segue il settore con un costante aggiornamento interdiscipli-

nare. Infatti, una rete di Delegati delle dieci Scuole dell'Università di Firenze assicura la pertinenza dei programmi e la valenza educativo-formativa come anche quella della sostenibilità nei confronti del mondo delle professioni e del lavoro. L'aspetto della cura della ricerca scientifica in sostegno allo sviluppo dei servizi per gli studenti e i laureati è un aspetto importante e garantisce l'applicazione costante di processi innovativi e di trasferimento tecnologico e di conoscenza[1].

Le attività di Job Placement realizzate dall'Università di Firenze sono indirizzate e sostenute dalla ricerca finalizzata al miglioramento delle azioni formative, dei servizi e dell'innovazione. Unitamente alla dimensione di ricerca sviluppata dai Dipartimenti in connessione con il Job Placement, il Career Service ha avviato un percorso di confronto con gli attori istituzionali e produttivi nella prospettiva del *Public Engagement*. Infatti, la diffusione di cultura (tramite eventi e pubblicazioni) e la creazione di una riflessione condivisa a più livelli costituiscono elementi centrali per lo sviluppo del mercato del lavoro e del collegamento tra imprese e alta formazione. In particolare le ricerche avviate si connettono con specifiche azioni/strumenti per il miglioramento degli obiettivi di performance del Career Service. Tali ricerche riguardano: 1. Strumenti per la Formazione al lavoro e l'inserimento professionale; 2. Competenze trasversali e Soft Skills; 3. Disciplina dei Contratti di lavoro; 4. Strumenti per l'autovalutazione e il Counseling; 5. Strumenti per l'analisi dei bisogni del mercato del lavoro; 6. Strumenti per la comunicazione generativa del Job Placement.

3. I servizi del Career Service.

Relativamente ai Servizi per gli studenti, si tratta di programmi, servizi e iniziative di Job Placement che mirano a fornire risposte adeguate ai bisogni degli studenti e dei laureati, offrendo loro informazioni e formazione necessarie per la costruzione della propria identità professionale e per la progettazione attiva della propria carriera.

I servizi rivolti a studenti e laureati riguardano, come già indicato, quattro linee:

a) Career Counseling
b) Formazione al lavoro
c) Incontri con le imprese
d) Sviluppo dell'intraprendenza

---

[1] Le attività di Job Placement realizzate dall'Università di Firenze sono organizzate a livello centrale (Ateneo) e periferico (Scuole). A livello di Ateneo, la Commissione per l'Orientamento e il Job Placement, istituita con D.R. 1616/2015, indica le linee di indirizzo per i servizi, gli eventi e le iniziative di Orientamento e Placement. La Commissione si avvale dei servizi amministrativi dell'Ufficio di Supporto alle Iniziative di Orientamento in Ingresso, in Itinere e Job Placement. Le attività di Job Placement ricadono sotto il coordinamento generale del Prorettore al Trasferimento Tecnologico e ai Rapporti con il Territorio e con il Mondo delle Imprese e, operativamente, sono sotto la guida del Delegato al Job Placement, coadiuvato dai Delegati al Job Placement delle Scuole di Ateneo e dai Referenti dei Career Service Point.

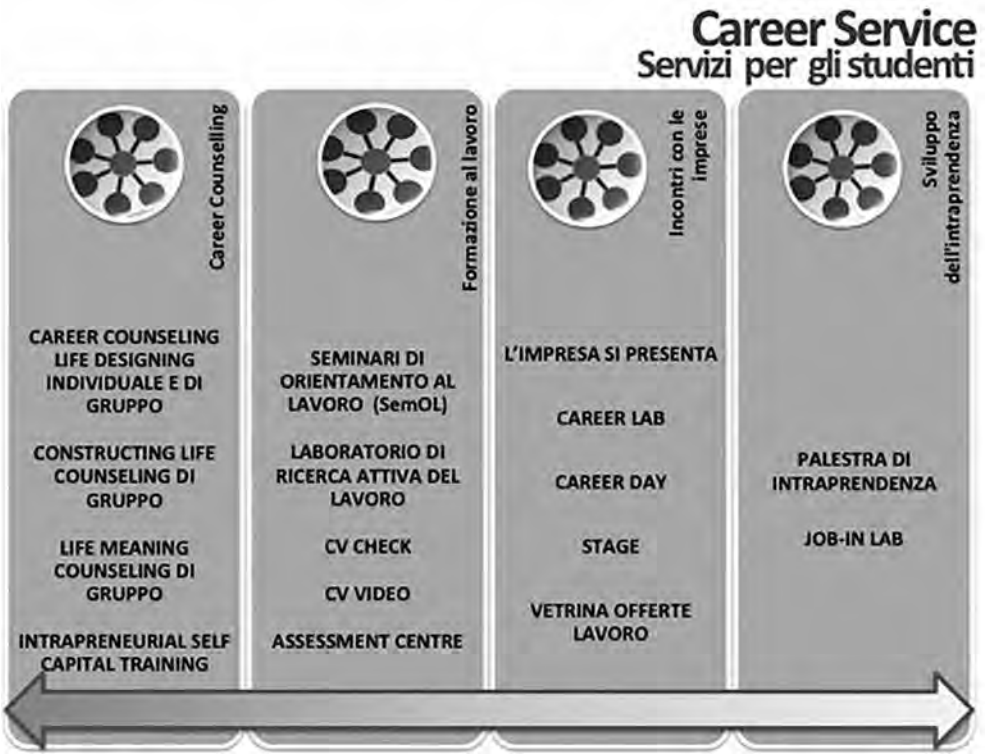


Figura 2 - Servizi per gli studenti

Per ciò che attiene alla prima linea, quella del *Career Counseling,* come si evince dalle informazioni diffuse sul sito del Placement dll'Università di Firenze, si sottolinea l'impegno a «valorizzare le risorse personali di ciascuno allo scopo di promuovere la costruzione di un progetto professionale e di vita in linea con i propri valori. I servizi di Career Counseling includono: 1. Career Counseling e Life Designing individuale; 2. Constructing life counseling di gruppo; 3. Life Meaning Counseling di gruppo; 4. Intrapreneurial Self-Capital Training di gruppo».

La seconda linea riguarda i servizi per la *Formazione al lavoro* al fine di «Fornire percorsi utili e strumenti che facilitino un ingresso consapevole nel mondo del lavoro, promuovendo attività laboratoriali, simulazioni e consulenza individualizzate come anche competenze trasversali. I servizi di Formazione al lavoro includono: 1. Laboratorio di ricerca attiva del Lavoro; 2. CV Check; 3. Video CV; 4. Assessment Centre; 5. Seminari di Orientamento al Lavoro».

La terza linea si occupa degli *Incontri con le imprese***,** ha lo scopo di «Creare le condizioni ottimali per una attiva ricerca del lavoro e un proficuo incontro tra domanda e offerta, sia per fini conoscitivi che per fini selettivi. Gli incontri

con le imprese includono: 1. L'Impresa si presenta; 2. Career Lab; 3. Career Day; 4. Stage; 5. Vetrina delle offerte di lavoro».

Infine la quarta linea attiene allo *Sviluppo dell'intraprendenza*, ovvero si impegna a «Sviluppare e rafforzare l'intraprendenza e le abilità imprenditoriali dei partecipanti incontrando testimoni, facendo rete e sviluppando progetti di innovazione. I servizi di sviluppo dell'intraprendenza includono: 1. Job-in Lab; 2. Palestra di intraprendenza».

Altrettanto interessante è la parte relativa ai *Servizi per le imprese*. Si tratta di programmi, servizi e iniziative a sostegno del lavoro e dell'innovazione dedicati a tutte le organizzazioni del mondo del lavoro che mirano ad entrare in contatto con gli studenti e i laureati dell'Università, a reclutare risorse umane qualificate, a portare il loro contributo alla consapevolezza, autonomia e sviluppo professionale dei giovani. I servizi rivolti alle imprese riguardano quattro linee: a) Formazione in azienda; b) Incontri con gli studenti; c) CV & Jobs; d) Innovazione e impresa

Figura 3 - Servizi per le imprese

Per quanto riguarda la *Formazione in azienda* si tratta di «Gestire e attivare tirocini curriculari per i propri studenti e tirocini non-curriculari per i propri neolaureati. I servizi di formazione in azienda includono tutto ciò che interessa lo Stage, dall'attivazione, attraverso la piattaforma dell'Università di Firenze, al progetto formativo».

Gli *Incontri con gli studenti* raccolgono tutte le opportunità che le aziende hanno di poter «Presentare la propria realtà produttiva e incontrare giovani in possesso di competenze specifiche per eventuali posizioni aperte di lavoro o di tirocinio, dialogando con loro individualmente o gestendo veri e propri colloqui di lavoro. Gli incontri con gli studenti includono: 1. L'impresa si presenta; 2. Career lab; 3. Career Day.

La sezione denominata *CV & Jobs* si occupa di «Richiedere i CV dei laureati e pubblicare offerte di lavoro e tirocinio per selezione del personale e avviamento all'occupazione. I servizi CV & Jobs includono: Job Offers/Vetrina delle offerte di lavoro».

La sezione *Innovazione e impresa* attiene all'avvio di «progetti di innovazione per l'internazionalizzazione, la gestione del cambiamento dei processi aziendali e professionali, con la partecipazione di giovani laureati, imprese ed esperti di innovazione e start-up. I servizi dedicati a Innovazione e impresa includono: Job in Lab».

4. Ripensare il Placement: il ruolo dei servizi per il futuro.

Per il futuro il piano di lavoro prevede di mantenere l'operatività su tutti i servizi attivati, con l'intento di avviare i servizi ad una sostenibilità. La gestione operativa dovrebbe, passo dopo passo, essere traghettata all'Ufficio centrale di Orientamento e Placement, in presenza di una sinergia stretta con le funzioni territoriali e locali delle Scuole/Service Point.

Le iniziative di comunicazione, diffusione, informazione dei servizi andranno implementate grazie al supporto operativo e strategico dell'Ufficio Comunicazione di Ateneo. Sappiamo che senza la diffusione della conoscenza del ruolo e delle funzioni dei servizi a tutti gli attori istituzionali, come anche agli studenti, ai docenti, ai professori e ai ricercatori non potremo raggiungere i risultati di un innalzamento dei livelli di Placement dei nostri Laureati.

Il terzo spunto operativo riguarda la relazione con il mondo delle imprese e del lavoro. Proprio le relazioni con il territorio metropolitano, locale e regionale, deve metterci in grado di dialogare e ascoltare il lavoro per rendere sinergiche le nostre azioni con le esigenze di un contesto disallineato rispetto alle competenze in uscita dei nostri laureati. La ricchezza umana e il potenziale formativo dei laureati dell'Ateneo sono talmente ingenti da richiedere uno sforzo congiunto di collaborazione come anche di interpretazione dei bisogni di aziende e territorio.

Ultimo, ma non per ultimo, è l'impegno sulle strategie di costruzione di percorsi di imprenditività e imprenditorialità attraverso l'innovazione formativa per la costruzione di una cultura d'impresa personale e sociale. Le nuove fron-

tiere della fabbrica 4.0 devono riflessivamente guidare anche i servizi di Career Service per sforzarci di adempiere più e meglio alla prospettiva di formazione, accompagnamento e inserimento al lavoro dei nostri studenti e laureati per fornire loro le competenze che potranno essere punto di riferimento nelle molteplici transizioni professionali lungo l'arco della vita giovanile e adulta.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea (2017). *XIX Indagine. Condizione occupazionale dei laureati*. Rapporto 2017. Disponibile a: http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione15/volume (03/18).

Candia, G., Cumbo, T. (2016). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi univrsitari di orientamento e placement 2015*, Roma: Italia lavoro S.p.A.

Decreto 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2.

Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 235 del 9 ottobre 2003.

Dey, F., Cruzvergara, C.Y. (2014). *Evolution of Career Services in Higher Education*, «New Directions For Student Services», 148: 5-18.

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué, Ministerial Conference – Yerevan, 14-15 May 2015*, Disponibile a: https://goo.gl/rRQzCR (02/18).

Eurostat (2018). *Unemployment statistics*. Disponibile in: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics (03/18).

Harvey, L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work: A briefing paper prepared by Lee Harvey*. Hallam University/ESECT/LTSN Generic Centre, Sheffield. Disponibile a: http://bit.ly/oeCgqW (03/18).

Herr, E., Rayman, J., Garis, J. (1993). *Handbook for the college and university career center*. Westport, CT: Greenwood Press.

Lucarelli, P. (a cura di) (2017). *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*. Pisa: Pacini Editore.

OECD (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*. Parigi: OECD.

Rayman, J. (1993). *Contemporary career services: Theory defines practice*, «New Directions For Student Services», 62: 3-22.

Samans, R., Davis, N. (2017). *Advancing Human-Centred Economic Progress in the Fourth Industrial Revolution*. Ginevra: World Economic Forum.

Vernick, S.H., Garis, J., Reardon, R.C. (2000). *Integrating Service, Teaching and Research in a Comprehensive Career Center*, «Career Planning and Development Journal», 7-24.

Yorke, M., Knight, P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*. York: ESECT and The Higher Education Academy.

PARTE I

Strategie per l'employability: i servizi per il lavoro

I CAREER SERVICE NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA

*Tommaso Cumbo**

"Diventa ciò che sei, avendolo appreso"
Pindaro, Pitiche, II, 72

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Lo sviluppo dei Career Service nella realtà italiana e la riforma del mercato del lavoro. – 3. Il contributo del Programma FIxO allo sviluppo dei Servizi di orientamento e placement. – 4. L'evoluzione "teorica" del Programma FIxO. – 5. La posta in gioco per i Career Service: l'*employability.* – 6. Lo stato dell'arte. La rilevazione di Italia Lavoro del 2015. – 7. Le prospettive dei Career service in Italia.

1. Introduzione.

Lo sviluppo dei Career Service[1] in Italia si intreccia con la storia del Programma FIxO (Formazione e innovazione per l'occupazione) di Italia Lavoro.

I Career service erano presenti già da tempo in alcune Università italiane, ma è a partire dal Decreto legislativo 276/2003 (art. 6) che le Università, abilitate a esercitare l'intermediazione di manodopera, un tempo appannaggio del servizio collocamento pubblico del Ministero del lavoro, hanno sviluppato in modo capillare servizi di supporto all'inserimento lavorativo dei laureati.

Il Ministero del lavoro nel 2006 ha affidato a Italia Lavoro il compito di sostenere l'incremento quantitativo e lo sviluppo qualitativo dei servizi di placement, anche con l'obiettivo di favorirne il pieno inserimento all'interno delle reti regionali dei servizi per il lavoro, considerando l'importante contributo che le Università possono dare nel favorire le carriere professionali dei laureati in cerca di occupazione.

Nel corso dell'esperienza del Programma FIxO si è cercato di fornire un contributo allo sviluppo dei Career Service, considerando la funzione dell'intermediazione e del placement come uno dei compiti, ma non come quello esclusivo. Infatti, la vera posta in gioco in un contesto caratterizzato da continui cambiamenti nel mercato del lavoro e dal rischio di frammentazione delle carriere lavorative, è l'*employability*, intesa come un insieme di capacità che consentono alla persona di progettare in autonomia il proprio sviluppo professionale.

---

* Tommaso Cumbo, Divisione Transizioni, Responsabile Qualificazione servizi e politiche nelle università e negli ITS, ANPAL Servizi. Email: tcumbo@anpalservizi.it

[1] In questo scritto utilizzeremo alternativamente "Career Service" e "Servizi di orientamento e placement" per designare i servizi di supporto alle carriere professionali dei laureati nelle Università Italiane.

In questo senso, come già avviene anche in diverse Università italiane, i Career Service stanno promuovendo un'organizzazione incentrata su una fitta rete di relazioni sistematiche con soggetti interni ed esterni alle Università che possono fornire informazioni, *know how*, servizi funzionali a dotare gli studenti e i laureati di quel bagaglio di competenze indispensabili per orientarsi, cogliere opportunità e progettare il proprio percorso professionale.

Tra questi soggetti vi sono le imprese, le associazioni di Categoria, Enti di ricerca, incubatori di impresa, etc all'esterno; mentre nell'ambito del sistema universitario è importante stringere rapporti tra il servizio e i dipartimenti, le Scuole, gli Uffici di trasferimento tecnologico, nonché le associazioni di Ex Alumni, etc.

Una recente rilevazione effettuata dal Programma FIxO nel 2015 presso 73 servizi di orientamento e placement evidenzia un panorama nazionale caratterizzato da un importante patrimonio di pratiche e di esperienze, anche di eccellenza, ma al contempo mette in luce ampi margini di miglioramento, a partire dalla necessità di un maggiore riconoscimento istituzionale di questi servizi all'interno dell'Università.

Nei prossimi anni le Università saranno sollecitate a investire sui Career Service sotto la spinta di alcuni fattori (sfiducia nel valore dell'istruzione terziaria, disoccupazione, etc.) e della richiesta che proviene dalla società di un ruolo sempre più forte nel promuovere, oltre la didattica e la ricerca, la valorizzazione del capitale umano formato nel sistema produttivo e nel mercato del lavoro.

2. Lo sviluppo dei Career Service nella realtà italiana e la riforma del mercato del lavoro.

Alcuni Atenei italiani hanno favorito già da molto tempo la creazione di Career service per supportare lo sviluppo delle carriere professionali dei propri laureati.

Queste strutture, in linea, con le realtà internazionali (specialmente negli Stati Uniti e nel Regno Unito) si sono poste l'obiettivo di aiutare studenti e laureati nella progettazione della propria carriera professionale, attraverso una serie di servizi di informazione, supporto alla ricerca di lavoro, orientamento sulle professioni, attività di placement etc. (Montefalcone 2016)[2]

Tuttavia, è a partire dal Decreto legislativo 276/2003 (art. 6[3]) le Università, abilitate a esercitare l'intermediazione di manodopera, un tempo appannaggio del servizio collocamento pubblico del Ministero del lavoro[4], hanno sviluppato

---

[2] Cfr il sito web del Career service dell'Università di Manchester: http://www.caree28rs.manchester.ac.uk/

[3] L'art 6 e le successive modifiche intervenute, indicano le Università, cosi come le scuole tra i soggetti appartenenti al alla categoria degli autorizzati *ope legis* in virtù della natura di ente pubblico.

[4] Si ricordi che la riforma italiana del collocamento è stata sollecitata da precisi indirizzi dell'Unione

in modo capillare servizi di supporto all'inserimento lavorativo dei laureati.

Di particolare importanza, le definizioni contenute all'art.2 del D. Lgs 276/2003:

(…)

b) «intermediazione»: l'attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro, anche in relazione all'inserimento lavorativo dei disabili e dei gruppi di lavoratori svantaggiati, comprensiva tra l'altro: della raccolta dei curricula dei potenziali lavoratori; della preselezione e costituzione di relativa banca dati; della promozione e gestione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro; della effettuazione, su richiesta del committente, di tutte le comunicazioni conseguenti alle assunzioni avvenute a seguito della attività di intermediazione; dell'orientamento professionale; della progettazione ed erogazione di attività formative finalizzate all'inserimento lavorativo; (…)

e) «autorizzazione»: provvedimento mediante il quale lo Stato abilita operatori, pubblici e privati, di seguito denominati «agenzie per il lavoro», allo svolgimento delle attività di cui alle lettere da a) a d);

f) «accreditamento»: provvedimento mediante il quale le regioni riconoscono a un operatore, pubblico o privato, l'idoneità a erogare i servizi al lavoro negli ambiti regionali di riferimento, anche mediante l'utilizzo di risorse pubbliche, nonché la partecipazione attiva alla rete dei servizi per il mercato del lavoro con particolare riferimento ai servizi di incontro fra domanda e offerta.

Esse infatti indicano i compiti dei soggetti che possono svolgere intermediazione di manodopera, e delineano una duplice articolazione dell'ambito di attività ad essi assegnato, connessa con l'organizzazione istituzionale delle politiche e servizi per il lavoro in Italia, che attribuisce alle regioni un ruolo determinante nella programmazione e gestione delle politiche del lavoro.

Infatti, da un lato le Università sono soggetti "autorizzati" dallo Stato centrale, che "concede" tale funzione, in cambio di alcuni obblighi legati alla necessità di contribuire alla trasparenza delle informazioni nel mercato del lavoro (pubblicazione dei CV, comunicazione di informazioni sull'andamento delle attività svolte)[5], dall'altro possono diventare anche soggetti "accreditati" nell'ambito della rete regionale territoriale dei servizi per il lavoro, partecipando alla realizzazione di attività specialistiche, rivolte al proprio target naturale di competenza, con l'obiettivo di contribuire alla prevenzione e al contrasto della disoccupazione giovanile.

Europea, che hanno determinato la liberalizzazione delle funzioni di intermediazione con l'apertura ai privati (già a partire dal cosiddetto "pacchetto Treu").

[5] "Sono autorizzate allo svolgimento dell'attività di intermediazione le Università pubbliche e private, comprese le fondazioni universitarie che hanno come oggetto l'alta formazione con specifico riferimento alle problematiche del mercato del lavoro, a condizione che svolgano la predetta attività senza finalità di lucro e fermo restando l'obbligo della interconnessione alla borsa continua nazionale del lavoro, nonché l'invio di ogni informazione relativa al funzionamento del mercato del lavoro" art. 6 D.Lgs 276 del 2003.

La necessità di dare attuazione operativa al nuovo sistema delineato dalla riforma del 2003, ha spinto il Ministero del lavoro nel 2006 ad affidare a Italia Lavoro il compito di sostenere l'incremento quantitativo e lo sviluppo qualitativo dei servizi di placement, anche con l'obiettivo di favorirne il pieno inserimento all'interno delle reti regionali dei servizi per il lavoro, considerando l'indispensabile contributo che le Università possono dare nel favorire le carriere professionali dei laureati in cerca di occupazione.

3. Il contributo del Programma FIxO allo sviluppo dei Servizi di Orientamento e Placement.

Il programma FIxO, acronimo di "Formazione e innovazione per l'occupazione", si è sviluppato attraverso alcune fasi:

• La costituzione dei servizi di orientamento e placement, con il supporto anche economico alla messa a punto delle strutture, alla contrattualizzazione e alla formazione del personale;

• La promozione delle politiche nazionali e regionali (Tirocini, Apprendistato di alta formazione e ricerca) e il raccordo con i sistemi regionali dei servizi per il lavoro;

• Il supporto al consolidamento dei servizi e al miglioramento della qualità, in particolare attraverso una procedura di determinazione partecipata di standard di qualità dei servizi di orientamento e placement (*Standard setting*).

Il Programma ha avuto dal 2006 un impatto considerevole nel determinare un incremento dei servizi nel panorama nazionale, creando di fatto un Career service, un job centre, in molte realtà universitarie che in precedenza ne erano prive.

FIxO ha contribuito a porre al centro dell'attenzione della *Governance* degli atenei e delle politiche del lavoro, il tema della valorizzazione nel mondo del lavoro, del capitale umano generato dalle Università, sia nell'ottica di una "buona occupazione" nel lavoro dipendente, sia nella prospettiva di percorsi di autoimprenditorialità, tanto più se in grado di utilizzare il *know how* prodotto dagli atenei.

Occorre sottolineare come dopo la crisi del 2008, il mercato del lavoro italiano continui a manifestare la tendenza a essere poco attrattivo nei confronti dei laureati. Ci troviamo così di fronte al paradosso di essere uno dei paesi con meno laureati in Europa e, contemporaneamente, uno dei paesi in cui la richiesta di neo laureati (e di dottori di ricerca) da parte delle aziende è più bassa.[6]

Come ha ricordato recentemente in un convegno a Ferrara un dirigente

[6] Ciò nonostante, occorre sottolinearlo, in alcuni settori, come l'ICT, esista una difficoltà da parte delle aziende a trovare personale qualificato. Considerazione, questa, che mette a fuoco l'importante responsabilità dei Career Service, e in generale dei servizi per il lavoro, nel facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

dell'agenzia per il lavoro dell'Emilia Romagna[7], l'obiettivo della strategia di Lisbona del 2002, di fare dell'Europa, la più "competitiva e dinamica economia della conoscenza e di giungere alla piena occupazione entro il 2010" è ben lontano dall'essere raggiunto, come dimostra ancora l'elevato numero di disoccupati del vecchio continente.

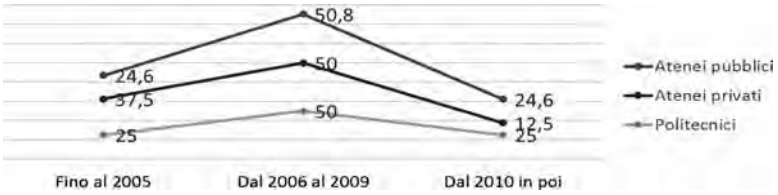


Figura 1 - Anno di attivazione dei servizi di placement

4. L'evoluzione "teorica" del Programma FIxO.

Sul piano teorico, ricostruendo a posteriori la storia del Programma, è possibile cogliere un'evoluzione, in termini di riflessioni e "paradigmi" di riferimento, che ha condotto verso nuove prospettive di azione, anche sulla base delle tendenze in atto a livello internazionale nei Career Service.

Sin dall'inizio, il Programma, che non ha caso si chiama *Formazione e Innovazione per l'occupazione*, si è posto l'obiettivo di riconoscere e sostenere una "naturale" predisposizione delle Università a porsi come un *ponte* tra i percorsi di studio e di ricerca effettuati dai propri laureati e il lavoro, e più in generale il mondo della produzione, che potrebbe trarre grande beneficio dell'innovazione prodotta dalle Università e resa disponibile in applicazioni tecnologiche.

In questa ottica, oltre al placement, inteso come servizio che facilita l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, ai sensi dell'art. 2 del Dlgs 276/2003, e che ha come target i neo laureati entro 12 mesi dal conseguimento del titolo, FIxO ha promosso:

- Tirocini ad alto contenuto di innovazione (*project work* innovazione);
- Attività formative per l'avvio di Spinn off;
- Percorsi formativi per l'autoimprenditorialità;
- Servizi di supporto per l'occupazione nell'ambito del trasferimento tecnologico;

---

[7] Convegno "Percorsi di integrazione studio e lavoro nell'Università: sperimentazioni e prospettive", intervento di A. Panzavolta, Dirigente dei Servizi per il lavoro dell'agenzia regionale per il lavoro dell'Emilia Romagna.

• Percorsi di supporto all'inserimento lavorativo dei dottori di ricerca.

Nelle prime edizioni FIxO ha promosso un modello di servizio fortemente ispirato sul piano teorico e organizzativo al placement[8], con l'erogazione di prestazioni prevalentemente rivolte ai neo laureati entro i 12 mesi dal conseguimento del titolo, sulla base delle indicazioni normative contenute nel Decreto legislativo 276 del 2003.

Il modello, ispirandosi ai modelli di funzionamento dei centri per l'impiego si articolava in tre tipi di servizi: *servizi rivolti ai neo laureati*, con attività di *counselling* (accoglienza, informazione, orientamento e formazione) e di assistenza per l'inserimento lavorativo; *servizi rivolte alle imprese*, distinti in attività di accoglienza ed informazione, analisi della domanda, incrocio domanda offerta (preselezione e selezione, stage e monitoraggio degli inserimenti); *servizi comuni a carattere informativo*, rivolti sia a laureati che alle imprese, sulle normative nazionali e locali, sulle tipologie contrattuali e sui sistemi di conciliazione (Mattoccia 2005; Montefalcone 2016).

Nel corso del tempo, attraverso il confronto con le Università e traendo spunti dalle esperienze internazionali più recenti[9], l'impostazione teorica e metodologica iniziale si indirizzata verso un prospettiva più ampia, in termini di obiettivi, destinatari, modalità organizzative del servizio.

Un impulso in questa direzione è stato fornito anche dall'introduzione, nel quadro delle politiche di raccordo tra *business* ed *education, dell'Apprendistato di alta formazione e ricerca*, e conseguentemente dal mandato istituzionale assegnato a Italia lavoro di promuovere questo dispositivo nelle Università.

Con l'Apprendistato Alta formazione e ricerca, promosso nell'ultima edizione di FIxO, si apre per i Career Service un nuovo "fronte" operativo, che pone una sfida culturale alle Università: l'applicazione di questo particolare percorso di alternanza di formazione e lavoro richiede, infatti, che gli Atenei - e il MIUR -, si rendano disponibili alla possibilità di dare una connotazione professionalizzante ad una quota significativa della propria offerta formativa, in linea anche con le indicazioni che provengono dall'Unione Europea[10].

A partire dal 2012, con l'ultima edizione del programma FIxO, attraverso la sperimentazione della *procedura di Standard setting*, il servizio di Orienta-

---

[8] Italia lavoro ha proposto nel 2004-2005 il modello di servizi SPINN –Servizi per l'impiego Network Nazionale realizzato per conto del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali in riferimento al PON 2000-2006.

[9] Un'importante esperienza è rappresentata, ad esempio, di recente, dalla partecipazione di Italia Lavoro al Career Con (www.careercon.com) del 2014, una manifestazione annuale che mette a confronto le esperienze dei Career service europei e nordamericani. All'edizione del 2014 erano presenti alcuni atenei Italiani; Padova, Università degli studi di Pisa, Trieste, Bolzano, Palermo.

[10] Europa 2020: Ob. N. 5, "aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria". L'Italia è ancora ben lontana dall'obiettivo collocandosi intorno al 23,4%, http://www.istat.it/it/giovani/istruzione-e-formazione. Si ritiene, a livello europeo, che incrementare il numero di laureati in ambito professionalizzanti quali i cosiddetti percorsi "duali" rappresenti un fondamentale antidoto al *mismatch* tra competenze richieste dalle aziende e *skills* offerte dai laureati.

mento e Placement o Career Service viene considerato parte costitutiva della cosiddetta Terza missione delle Università[11].

Secondo questa impostazione, lo spettro di azione dei servizi di orientamento e placement può arrivare a coinvolgere tutti i servizi dell'Ateneo implicati nella valorizzazione della vita professionale delle persone che l'Università ha contribuito a formare (anche Uffici trasferimento tecnologico, ILO, etc).

Lo *standard setting* si ispira ad alcune linee di tendenza internazionali, che valorizzano le funzioni di networking interno ed esterno che il Career service è in grado di attivare, allo scopo di rendere disponibili ai propri laureati informazioni, competenze e opportunità di carriera in grado di qualificare la costruzione del loro progetto professionale.

Uno degli elementi fondamentali che caratterizzano il modello dello *standard setting* è il target di riferimento, che in linea con le tendenze internazionali dei Career service, comprende anche gli studenti dei primi anni di Università, con l'idea che le attività di orientamento vadano realizzate sin dall'inizio con una marcata caratterizzazione professionalizzante[12].

La sperimentazione dello *standard setting*, ha previsto la realizzazione di interventi di miglioramento su singoli standard di qualità, attraverso l'attuazione di una procedura di standardizzazione partecipata, che ha visto il coinvolgimento di tutti i soggetti implicati (Operatori dei servizi, Docenti, studenti e laureati, Aziende) e ha permesso di determinare una Mappa Nazionale degli standard di qualità dei servizi di orientamento e placement universitari, nonché di ottenere concreti miglioramenti della qualità di tali servizi (Italia Lavoro 2013).

Lo *standard setting* fornisce una rappresentazione dei servizi di orientamento e placement, con un'articolazione in 4 dimensioni della qualità, suddivise a loro volta in sottocategorie denominate "fattori" di qualità:

- *Radicamento territoriale* (conoscenza del territorio, comunicazione interna ed esterna, marketing, networking e partecipazione);
- *Personalizzazione dei servizi* (accesso, accoglienza, progettazione personalizzata, mediazione domanda/offerta, formazione, accompagnamento);
- *Qualità delle misure e degli strumenti di politica attiva* (gestione di tirocini e apprendistato, trasferimento tecnologico, supporto agli spin off);
- *Qualità organizzativo-gestionale* (requisiti e competenze del personale, valutazione e monitoraggio, assicurazione di qualità).

---

[11] Accanto ai due obiettivi fondamentali della formazione e della ricerca, l'Università persegue una "terza missione", con l'obiettivo di favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della Società.

[12] Negli atenei italiani generalmente troviamo le funzioni di orientamento *in ingresso, in itinere, in uscita*; solo quest'ultimo ha però il carattere di orientamento alla carriera professionale.

5. La posta in gioco per i Career Service: l'*employability*.

L'approccio teorico che ha ispirato la sperimentazione dello *standard setting* si fonda sulla considerazione secondo cui i servizi di orientamento e placement universitari o Career Service, si trovino ad affrontare una sfida, una "posta in gioco", connessa con le esigenze sociali, con i cambiamenti che l'Università si trova a dover fronteggiare.

La crisi economica che dal 2008 attanaglia l'economia europea, le trasformazioni nel mondo della produzione (Industria 4.0), che determinano la rapida obsolescenza di vecchie figure professionali e l'emergere di nuove professioni e nuovi *skills* richiesti dal mercato, la conoscenza come fattore produttivo fondamentale, la sfiducia dei giovani nei confronti della capacità delle istituzioni universitaria di stare al passo con i cambiamenti in corso, sono i più importanti elementi di scenario che inducono le Università a mettere in campo contromisure efficaci per rilanciare il proprio ruolo.

Un posto fondamentale assume all'interno dell'Università la capacità di progettare e organizzare servizi in grado di mettere gli studenti e i laureati in relazione con le opportunità di sviluppo della carriera professionale e di fare acquisire loro quelle competenze che possano rafforzare la loro *employability*.

Non si tratta semplicemente dell'accesso dei laureati a un posto di lavoro, (che a volte significa a un *qualsiasi* posto di lavoro), ma dell'acquisizione delle capacità di gestire in autonomia il proprio percorso di carriera professionale. L'*employability* può essere definita: «a set of achievements, skills, understandings and personal attributes, that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke 2006).

L'*employability* è un insieme di capacità che *si acquisiscono nel tempo, e che aiutano a gestire in autonomia* la coerente mediazione tra la propria caratterizzazione personale (studi effettuati, *skills*, attitudini, valori, etc) e quello che offre il mercato del lavoro.

Proprio in virtù di un mercato del lavoro in continua evoluzione è necessario rafforzare le funzioni di *counseling* ma soprattutto di *networking* per fornire un "ecosistema" favorevole alla autonoma capacità di muoversi nel mercato del lavoro e di affrontare le diverse transizioni che possono coinvolgere le vite di ciascuno (tra istruzione e lavoro, ma anche tra lavoro e lavoro e all'interno della stessa organizzazione aziendale).

Le più recenti tendenze internazionali del Career Service sottolineano la necessità di stabilire connessioni (c*onnections*) per favorire la condivisione della responsabilità di tutti gli attori implicati sull'*employability* (NACE 2014).

Il raccordo e la costante relazione con una serie di attori (imprese, dipartimenti, ex alumni, associazioni datoriali, etc.) di informazioni, contatti, mette in condizione lo studente di acquisire competenze e appropriarsi di strumenti che lo aiuteranno nella ricerca del lavoro.

Figura 2 - Relazioni del servizio orientamento e placement

Le connessioni aiutano a promuovere una serie di servizi che vanno dall'orientamento professionale al contatto con imprese, al *mentoring*, ai tirocini curriculari ed extracurriculari, alla autoimprenditoralità, fino allo sviluppo di percorsi di alternanza tra istruzione e lavoro in cui si possano sperimentare modalità innovative di didattica, partendo dal presupposto che si impara sul lavoro qualcosa di specifico e che non si tratta semplicemente di applicare quello che si studia in teoria[13].

In questo contesto emerge il possibile ruolo dei Career Service quali erogatori di servizi, di facilitatori e di integratori per le *connections* tra diverse funzioni presenti all'interno delle Università e all'esterno di essa.

---

[13] Negli ultimi anni, la normativa italiana ha istituito i percorsi di apprendistato di alta formazione e ricerca, ma precedentemente altre esperienze, innovative nel panorama italiano, avevano introdotto percorsi integrati di orientamento formazione e inserimento lavorativo. Ci riferiamo ad esempio ai PIL (Percorsi di Inserimento Lavorativo) dell'Università di Ferrara, che prendono avvio a partire dal 2000.

6. Lo stato dell'arte. La rilevazione di Italia Lavoro del 2015.

Una recente rilevazione svolta nell'ambito del Programma FIxO (Cumbo, Candia 2015), ha permesso di avere un quadro aggiornato sullo stato dell'arte dei Career Service italiani.

La considerazione che il sistema dei servizi universitari si trovi di fronte – nella fase attuale – a una sfida cruciale e la necessità di acquisire informazioni utili per sviluppare nuove progettualità sono stati gli elementi che hanno sollecitato la realizzazione di una ricognizione dettagliata sullo stato dell'arte dei servizi, che permette di aggiornare i dati relativi all'ultima rilevazione di Italia Lavoro risalente al 2011.

L'indagine[14] ha analizzato varie dimensioni. Dal livello "politico": quale è l'investimento strategico delle Università su questi servizi; alle dotazioni strutturali e strumentali: quanti operatori impegnati?, quali spazi/strumenti?; ai servizi erogati: quali sono le attività svolte e le professionalità impegnate?; al livello di integrazione con altri servizi che, all'interno e all'esterno degli atenei, possono dare un contributo determinante alla promozione di opportunità professionali per i laureati.

Ne viene fuori un quadro che evidenzia diversi elementi positivi, ma anche aspetti critici che occorre affrontare in modo tempestivo, per offrire servizi adeguati agli studenti e ai laureati delle nostre università.

A titolo esemplificativo, riportiamo alcuni dati, rimandando alla lettura del rapporto completo, per un approfondimento.

Innanzitutto si può osservare (vedi figura 3), come il servizio, sul piano organizzativo, sia incardinato in diverse aree degli atenei, con una prevalenza dell'Area centrale/ autonoma, dell'area didattica, e dell'Area servizi agli studenti.

La denominazione dei servizi lascia trasparire la compresenza di diversi modelli teorici e organizzativi. Se è vero che *nomen, omen,* una determinata denominazione influenza le modalità di rappresentazione di obiettivi, target, modalità organizzative del servizio.

La denominazione di *Servizio di Placement*, anche nella variante Job Placement è prevalente, seguono *Orientamento* e S*tage e Tirocini*, a testimonianza del fatto che in molte Università il nucleo fondante attorno a cui si sono costituiti i servizi di placement sono i servizi di orientamento (in entrata e in

---

[14] L'indagine è stata condotta in 73 Università aderenti al Programma FIxO, con un questionario strutturato su 6 aree, rivolto ai responsabili dei servizi di orientamento e placement. Le aree sono:
- Posizione organizzativa
- Risorse a disposizione
- Attività e servizi erogati
- Monitoraggio delle attività
- Relazioni interne e esterne all'ateneo
- Criticità e prospettive di sviluppo

itinere) e il servizio stage e tirocini. Evidentemente, i servizi hanno conservato la tradizionale denominazione, anche dopo che le Università sono diventati soggetti autorizzati all'intermediazione del lavoro.

Il dato che emerge è quello di una capillare diffusione dei servizi e di una ormai diffusa responsabilizzazione degli atenei, che hanno assegnato al placement una delega rettoriale per funzioni di indirizzo politico e metodologico del servizio. Naturalmente esistono delle differenze anche significative sul modo in cui tale delega venga esercitata a supporto di un riconoscimento istituzionale e strategico del Career service all'interno delle Università.

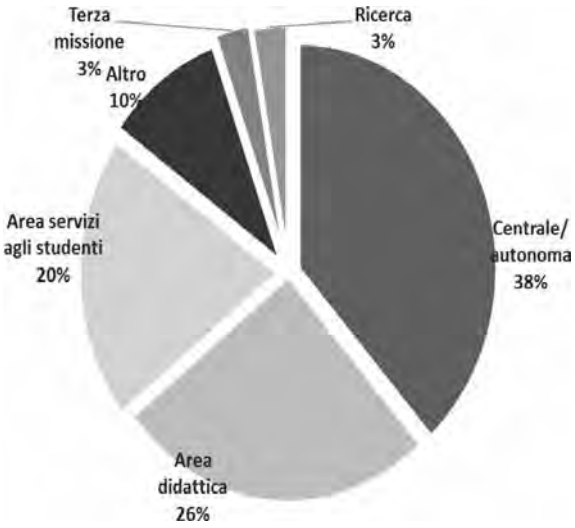


Figura 3 - Aree di inquadramento

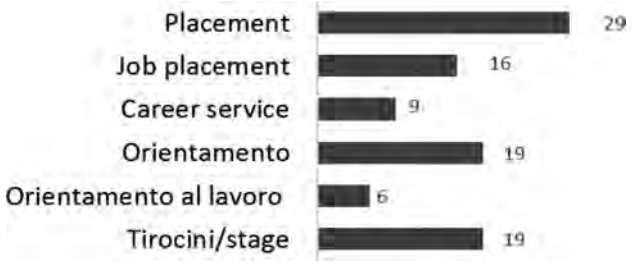


Figura 4 - Termini ricorrenti nelle denominazioni (v.a.)

Il finanziamento dei servizi, rimane in maniera ancora molto rilevante in capo al Fondo di Finanziamento Ordinario del MIUR (Figura 5), con una minore rilevanza di altre fonti di finanziamento, tra cui ad esempio il programma FIxO, e una ancora minore importanza di fondi provenienti dal privato (ad esempio dalle aziende, in cambio dell'erogazione di alcuni servizi).

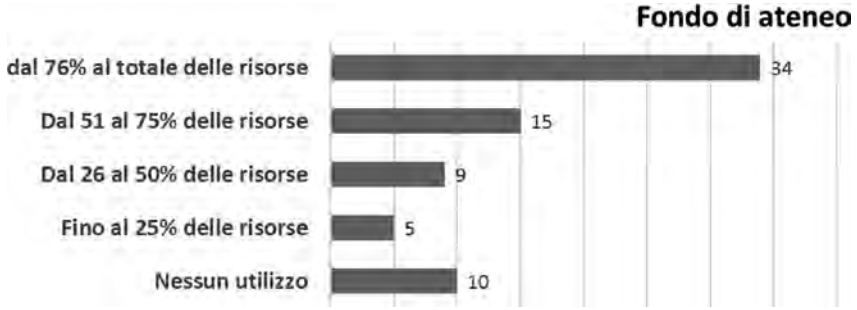


Figura 5 - Importanza del fondo di ateneo nel finanziamento del servizio (v.a.)

Per quanto riguarda le dotazioni di organico (figure 6 e 7), si evidenzia che il 70% delle Università intervistate, dichiarano di essere state interessate da un *turn over* del personale negli ultimi 3 anni. La motivazione risulta essere, per la metà dei casi, un trasferimento interno di questo personale, assegnato ad altri servizi dell'ateneo

La numerosità media dell'organico è di 4-6 persone. Solo il 15% delle Università, generalmente si tratta di grandi Università, hanno a disposizione più di 7 operatori.

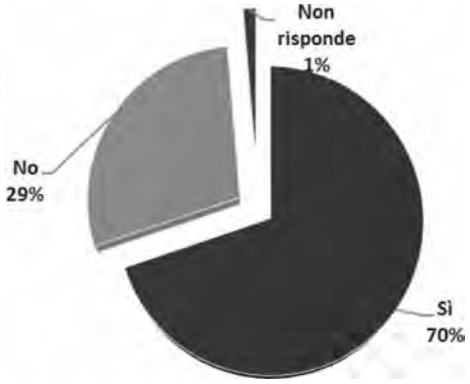


Figura 6 – Turn over negli ultimi 3 anni (Fonte, indagine FIXO 2015)

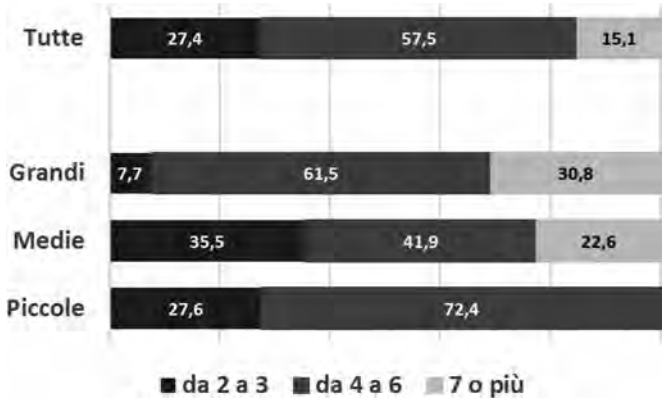
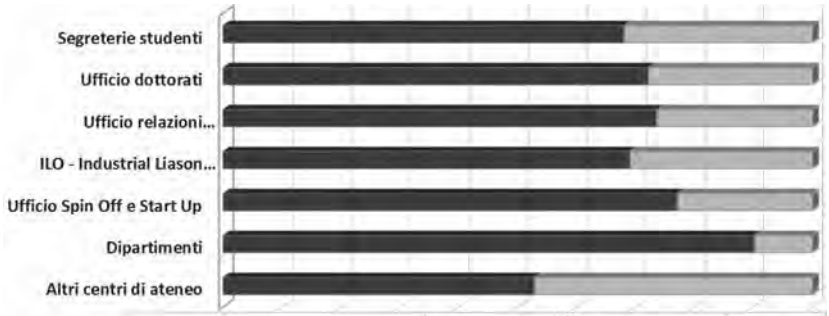


Figura 7 - Numerosità del personale

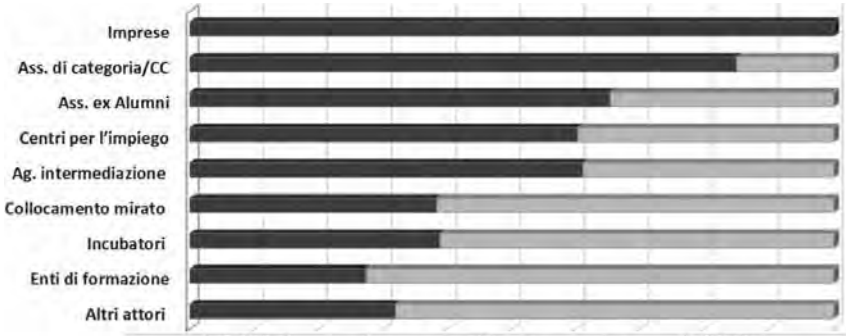
La dotazione di personale, se rapportata ai servizi di altre Università europee, appare sottodimensionata, tuttavia occorre precisare che altre figure professionali non direttamente annoverabili all'interno dei servizi di orientamento, sono parzialmente impegnate nelle funzioni di placement. Si tratta ad esempio dei "borsisti", dei giovani in servizio civile o dei tirocinanti, etc. ma anche di personale delle strutture con cui il servizio collabora (Uffici di trasferimento tecnologico, scuole di dottorato, determinate aree dipartimentali etc,)

Nonostante la carenza di personale, che in molti casi non è strutturato, la mole di attività svolta dai servizi è molto rilevante e le collaborazioni con le strutture interne ed esterne all'ateneo risultano molto diffuse (figure 8 e 9).



	Altri centri di ateneo	Dipartimenti	Ufficio Spin Off e Start Up	ILO - Industrial Liason Office	Ufficio relazioni internazionali	Ufficio dottorati	Segreterie studenti
Presenti	51,4	88,9	77,1	69,0	73,6	72,2	68,1
Non presenti	45,8	9,7	22,9	31,0	26,4	27,8	31,9

Figura 8 - Rapporti interni, collaborazioni abituali (Fonte, indagine FIXO 2015)



	Altri attori	Enti di formazione	Incubatori	Collocamento mirato	Ag. intermediazione	Centri per l'impiego	Ass. ex Alumni	Ass. di categoria/CC	Imprese
Presenti	31,5	27,4	38,4	38,4	60,3	60,3	65,3	84,9	100,0
Non presenti	67,1	72,6	60,3	61,6	38,4	39,7	34,7	15,1	

Figura 9 - Rapporti esterni: Collaborazioni abituali

Un elemento di criticità che permane in molti servizi è quello del *rapporto con le aziende*. Dall'indagine risulta che questa è un'area con ampi margini di miglioramento. Infatti Solo il 19% dei servizi effettuano con regolarità la rilevazione dei fabbisogni delle imprese; negli altri casi si tratta di contatti occasionali (43%), e si registra la totale assenza di una rilevazione (37%).

Dei 46 servizi considerati (chi ha risposto), nel 76% dei casi si rileva l'utilizzo di contatti diretti (telefono e email) con le imprese con cui hanno un rapporto. In poco più della metà dei servizi, la rilevazione viene effettuata attraverso incontri territoriali, e solo 1 ateneo su 4 effettua rilevazioni strutturate con interviste o questionari.

In 61 Università su 73 le attività del servizio di placement sono oggetto di un *monitoraggio regolare*, richiesto dal management di ateneo, di cui non è stato tuttavia possibile rilevare e mettere a confronto gli elementi costitutivi. In nessun ateneo il monitoraggio delle attività del servizio è mensile, mentre per 30 atenei su 61 è annuale, per altri 10 semestrale e per alcuni si riferisce "solo ad attività specifiche" (ad es. per i tirocini, o legato solo ad attività connesse a progetti, come quelle di FIxO).

Al momento dell'indagine gli atenei che hanno dichiarato di effettuare un monitoraggio regolare delle attività (61 casi) hanno indicato di pubblicare i dati in 42 casi solamente "ad uso interno", dunque non disponibile all'utenza.

Infine, per quanto riguarda l'investimento di risorse economiche per l'immediato futuro (con riferimento al 2015) gli intervistati segnalano due ambiti di investimento da parte dell'Ateneo: *l'informatizzazione del servizio* e la *formazione del personale*.

Alla richiesta di elencare i possibili fattori di criticità che ostacolano lo sviluppo dei servizi di orientamento e placement, i responsabili dei servizi indica-

no tra le prime due, la stabilizzazione del personale e lo scarso coinvolgimento nelle strategie di Ateneo.

7. Le prospettive dei Career Service in Italia.

Dalla rilevazione effettuata nel 2015, emerge la necessità di un investimento per rendere sistematico l'apporto dei servizi di orientamento e placement allo sviluppo delle carriere professionali dei laureati.

Lo sviluppo può avvenire a partire da *due sollecitazioni*: una "interna" al sistema Universitario, e una "esterna" che si riferisce al ruolo che all'Università viene richiesto, quale istituzione che, insieme ad altre, può fornire una risposta al bisogno sociale di contrastare la disoccupazione giovanile e la dispersione del capitale umano formato negli Atenei.

Riguardo alla spinta endogena al mondo universitario, assistiamo negli ultimi anni a una perdita di fiducia nelle istituzioni universitarie, di cui una spia è certamente il calo delle immatricolazioni (Cersosimo, Ferrara, Nisticò, Viesti 2016)[15]. Un maggiore rapporto con il mercato del lavoro è richiesto agli Atenei e di conseguenza acquistano sempre più rilevanza proprio quei servizi, come i Career Service, che operano proprio per creare un ponte tra studio, ricerca e lavoro.

Questa consapevolezza, sostenuta anche dagli obblighi che gli Atenei hanno nei confronti del sistema di valutazione universitario, sempre più propenso a "misurare" l'efficacia dei percorsi di studio in rapporto alle performance nel mercato del lavoro, non è tuttavia scontato.

Come anche la rilevazione di Italia Lavoro del 2015 ha messo in luce i Career service godono ancora di un insufficiente riconoscimento istituzionale all'interno dell'Università, e nonostante gli sforzi profusi, anche dal Programma FIxO, occorre consolidare e mettere a sistema quanto fino ad oggi è stato realizzato in termini di servizi, pratiche innovative, modelli organizzativi.

Una spinta forte al cambiamento, investe in realtà tutto il mondo universitario, che dovrà confrontarsi sempre di più con le profonde trasformazioni in atto nella produzione, nell'innovazione tecnologica e con l'impatto che hanno già e che avranno sul lavoro, sulle competenze richieste e conseguentemente sui percorsi di studi che dovrebbero aiutare a acquisirle (Brynjolfsson, McAfee 2015). Non si tratta di un futuro poi così lontano, se anche il recente convegno del CODAU (Convegno dei Direttori generali delle Amministrazioni Universitarie) ha scelto di darsi come titolo "Università 4.0 al servizio di un paese che guarda al futuro".

Questo scenario di cambiamento sollecita l'Università a un continuo monitoraggio dei trend evolutivi nel mercato del lavoro, che conducono a rapida

---

[15] Cfr., http://www.lavoce.info/archives/39626/sempre-meno-matricole-nelluniversita-italiana/

obsolescenza alcune figure professionali e portano all'emersione nuovi lavori e nuove *skills*. Sulla capacità di mettere a punto un'offerta formativa in grado di intercettare il bisogno di nuove professionalità, nei settori più innovativi, si gioca la forza competitiva degli atenei del futuro in un contesto di concorrenza tra Università a livello globale (Martin 2015).

Proprio in rapporto a questi cambiamenti, assumono all'interno dell'Università Italiana un'importanza crescente i *percorsi di alternanza istruzione lavoro*.

Come suggeriscono alcune esperienze italiane e soprattutto le esperienze all'estero[16], la combinazione di attività di orientamento funzionali a proporre soluzioni personalizzate, di percorsi di studio e formazione con lo sviluppo di *work-based learning*, di apprendistato e di placement costituiscono un fondamentale fattore di facilitazione dell'occupazione giovanile, favorendo l'acquisizione di *employability*, intesa come la capacità dell'individuo di muoversi con consapevolezza e in autonomia nel mercato del lavoro[17].

Lo sviluppo del potenziale ancora probabilmente inespresso dell'Apprendistato di alta formazione e ricerca, conferendo al dispositivo la valenza di un importante vettore di innovazione all'interno delle imprese, aiuterebbe a concretizzare opportunità occupazionali i cui benefici si riverserebbero anche sul sistema economico (ad esempio recentemente la Scozia ha legato lo sviluppo dell'apprendistato nell'istruzione terziaria ai settori economici più innovativi[18]).

Per ottenere questi risultati è necessario rafforzare e rendere sistematico il raccordo e il dialogo costante tra Università e Impresa, molto più di quanto non avvenga oggi, come anche la rilevazione di Italia Lavoro del 2015 ha evidenziato.

La *seconda sollecitazione*, che spinge verso un investimento sui Career Service, proviene dal sistema delle politiche del lavoro, che in questi anni, e in ultimo con il Jobs Act (D. Lgs. 150/2015[19]) ha chiesto alle Università di svolgere un ruolo di *partnership* dei servizi per il lavoro le nella prevenzione della disoccupazione giovanile.

Considerando l'imponente bacino di disoccupati con cui il sistema pubblico dei servizi per l'impiego deve fare i conti, alle Università e ai servizi di placement, che dispongono di strutture e operatori abituati a svolgere servizi di orientamento e accompagnamento al lavoro, viene chiesto di svolgere un ruolo indispensabile per soddisfare il bisogno sociale di supporto all'inserimento nel

---

[17] Pensiamo alle esperienze europea: Germania, Austria, Inghilterra. (Associazione Treellle e Fondazione Rocca, 2015)

[17] Con la possibilità di contribuire a ridurre i costi sociali di un mancato efficace incontro tra domanda e offerta di lavoro (infruttuosa e frustrante ricerca di lavoro, perdita del lavoro, malessere nelle organizzazioni, ricorso agli ammortizzatori sociali, etc).

[18] http://www.gov.scot/Topics/Education/edandtrainingforyoungple/commissiondevelopingscotlandsyoungworkforce

[19] "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183".

mercato del lavoro proveniente dal segmento popolazione giovanile dei neo laureati.

Il D. Lgs 14 settembre 2015, n. 150, indica le Università come uno dei soggetti della Rete Nazionale dei servizi per le politiche del lavoro (art. 1 c. 2).

Oltre ad essere soggetti autorizzati all'intermediazione, come abbiamo visto nel primo paragrafo, le Università fanno parte dei soggetti accreditati (art. 12) che a livello regionale possono erogare servizi nell'ambito delle politiche attive del lavoro. A dire il vero si tratta di un ruolo che, forse anche per il lento sviluppo dei sistemi regionali dei servizi per il lavoro, le Università non hanno fino ad ora esercitato, salvo poche eccezioni[20].

Le Università concorrono inoltre all'implementazione del Sistema informativo unitario delle politiche del lavoro: "Allo scopo di monitorare gli esiti occupazionali dei giovani in uscita da percorsi di istruzione e formazione, l'ANPAL (la nuova Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro, n.d.r.) stipula una convenzione con il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca scientifica per lo scambio reciproco dei dati individuali e dei relativi risultati statistici." (art. 1 c. 6)

L'art. 18 individua i seguenti Servizi e misure di politica attiva del lavoro:

A. orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione;

B. ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo, entro tre mesi dalla registrazione;

C. orientamento specialistico e individualizzato, mediante bilancio delle competenze ed analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro, con riferimento all'adeguatezza del profilo e alla domanda di lavoro espressa a livello territoriale, nazionale ed europea;

D. orientamento individualizzato all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;

E. avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;

F. accompagnamento al lavoro, anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;

G. promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;

H. gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;

I. gestione di incentivi alla mobilità territoriale;

---

[20] La partecipazione alla rete dei servizi ha anche il non trascurabile vantaggio, di consentire l'accesso alle risorse economiche dei fondi ordinari delle Regioni e dei fondi europei, come nel caso del Programma Garanzia Giovani.

J. gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;

K. promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile, ai sensi dell'articolo 26 del presente decreto.

Come risulta evidente, molte di queste attività sono garantite già da anni dai servizi di orientamento e placement degli Atenei nei confronti dei giovani che fuoriescono dai percorsi di istruzione universitaria. Pur con le criticità che abbiamo sottolineato, i Career Service universitari costituiscono attori imprescindibili nella rete dei servizi per il lavoro, considerando anche come essa sia sottodimensionata a confronto con quella di altri paesi europei come Francia, Germania, Inghilterra, etc.

La nuova architettura dei servizi per il lavoro vede il *centro per l'impiego*, come lo snodo fondamentale dei servizi, a cui i disoccupati[21] possono rivolgersi per essere supportati nella ricerca di un impiego.

Il Programma Garanzia Giovani[22] ha dato la spinta propulsiva decisiva, nella maggior parte delle regioni, allo sviluppo della rete territoriale dei servizi per il lavoro.

Garanzia Giovani, anche con il contributo del nuovo programma FIxO[23], dedicato proprio al coinvolgimento di scuole e Università all'interno del programma, costituisce il terreno privilegiato di sperimentazione del raccordo funzionale tra Centri per l'impiego e Servizi di placement Universitari per l'erogazione di servizi di orientamento e accompagnamento al lavoro rivolti ai neo laureati.

L'esito di questo Programma potrà darci preziose indicazioni circa l'efficacia e l'impatto dell'azione dei servizi di orientamento e placement universitari, tenendo conto che Garanzia Giovani è anche un terreno di sperimentazione per tutta la rete pubblica e privata dei servizi per il lavoro. Infatti, a 13 anni dalla riforma Biagi solo in poche regioni è realmente operativo un sistema di accreditamento dei servizi per il lavoro.

Se la spinta di queste due sollecitazioni verrà colta, *in primis* dagli Atenei, come un'opportunità di rilancio dei Career Service, allora è concreta la possibilità che questi servizi facciano un salto di qualità nelle Università Italiane, e

---

[21] Art. 19. Stato di disoccupazione "Sono considerati disoccupati i lavoratori privi di impiego che dichiarano, in forma telematica, al portale nazionale delle politiche del lavoro di cui all'articolo 13, la propria immediata disponibilità allo svolgimento di attività lavorativa ed alla partecipazione alle misure di politica attiva del lavoro concordate con il centro per l'impiego".

[22] Il Programma Europeo Youth Guarantee (Garanzia Giovani) ha l'obiettivo di Garantire ai giovani al di sotto dei 30 anni un'offerta qualitativamente valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio, entro 4 mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema d'istruzione formale

[23] La nuova edizione 2016-2017 di FIxO costituisce una prosecuzione delle attività di assistenza al miglioramento dei servizi di orientamento e placement, con l'integrazione di un intervento finanziato con le risorse nazionali del PON YEI (Young Employment Initiative), il piano operativo che finanzia l'attuazione dell'iniziativa comunitaria Garanzia Giovani in Italia. Le attività sono rivolte dunque a potenziare i Career Service e a renderli parte attiva della rete territoriale dei servizi per il lavoro attraverso l'erogazione delle misure previste dalla Garanzia Giovani ai neo laureati: informazione, orientamento, accompagnamento al lavoro e tirocini di orientamento e formazione.

possano essere riconosciuti dagli studenti e dai laureati come un importante supporto allo sviluppo della personale capacità di orientarsi e governare al meglio la "navigazione" nelle agitate acque del mercato del lavoro contemporaneo.

Riferimenti bibliografici.

Associazione Treellle (2015). *Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione. Il modello tedesco e proposte per l'Italia*, Milano: Fondazione Rocca.

Brynjolfsson, E. McAfee, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*, Milano: Feltrinelli.

Cersosimo, D. Ferrara, A.R. Nisticò, R. e Viesti, G. (2016). *Sempre meno matricole nell'università italiana,* http://www.lavoce.info/archives/39626/sempre-meno-matricole-nelluniversita-italiana/ (09/2017).

Cumbo, T. Candia, G. (2016). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi univrsitari di orientamento e placement 2015,* Roma: Italia lavoro S.p.A.

Dey, F. e Cruzvergara, C.Y. (2014). *10 future trends in College Career service.* https://www.linkedin.com/pulse/20140715120812-11822737-10-future-trends-in-college-career-services (09/2017).

Italia Lavoro S.p.A. (2013). *Mappa dei servizi di qualità dei servizi di placement*, Roma: Italia Lavoro.

Martin, P. (2015). *Il sorpasso*, http://www.lavoce.info/archives/36477/il-sorpasso/ (10/2017).

Mattoccia, D. (a cura di) (2005). *Università e riforma del mercato del lavoro. Job Placement e Borsa continua del lavoro nelle esperienze di Italia Lavoro*, Quaderni SPINN n. 20, I edizione, Roma: Italia Lavoro.

Montefalcone, M. (2013). *Linee guida della sperimentazione degli standard di qualità dei servizi di placement universitari*, Roma: Italia Lavoro S.p.A.

Montefalcone, M. (2016). M. *I modelli organizzativi dei servizi di orientamento e placement, Spunti per la discussione,* Roma: Italia Lavoro S.p.A.

NACE (2014). *Stanford moving to Career Connections Model of Career Service, Spotlight for Career Service Professional,* in http://www.naceweb.org/s01222014/career-service-office-model.aspx. (10/2017).

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What is – what is not*, ESECT (Enhancing student Employability co-ordination team), HEA, York Science Park.

MONITORAGGIO, VALUTAZIONE E IMPATTO DEI SERVIZI DI PLACEMENT*

*Annalisa Tonarelli**, Giovanna Del Gobbo****

SOMMARIO: 1. Monitoraggio di sistema per una *learning organization*: una premessa teorica per un'opzione metodologica. – 2. Il sistema monitoraggio sul Placement: dai servizi agli utenti – 2.1. Dalla progettazione dei servizi alla valutazione: il ruolo del monitoraggio. – 2.2 Le azioni di monitoraggio: dall'occupazione all'*employability*. – 3. Alcuni risultati preliminari: la relazione con le imprese e la fruizione dei Career Service. – 4. Monitoraggio dei servizi e standard di qualità: riflessioni in itinere.

1. Monitoraggio di sistema per una *learning organization*: una premessa teorica per un'opzione metodologica[1].

Dall'avvio del Processo di Bologna nel 1999 una serie di riforme hanno trasformato il panorama dell'alta formazione in Europa. Termini e concetti come *qualification frameworks, learning outcomes, internal and external quality assurance, transparency tools* si sono affermati all'interno delle Università e hanno rappresentato una sfida per l'adeguamento del sistema dell'alta formazione nei diversi Paesi europei. La ristrutturazione dei corsi di laurea su tre cicli e la revisione continua dei curricula per meglio rispondere alle esigenze di una società in rapida e costante cambiamento, hanno richiesto adeguamenti consistenti dell'intero impianto dell'alta formazione, ma hanno anche portato a modifiche radicali nel modo in cui intendere il valore e la funzione della formazione universitaria.

---

* Il presente articolo è frutto di un comune lavoro di riflessione svolto dalle autrici; si deve tuttavia a Giovanna Del Gobbo la stesura dei paragrafi 1 e 4 e ad Annalisa Tonarelli quella dei paragrafi 2 e 3.

** Annalisa Tonarelli, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università di Firenze. Email: annalisa.tonarelli@unifi.it.

*** Giovanna Del Gobbo, Ph.D., Professore Associato di Pedagogia Generale, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. Email: giovanna.delgobbo@unifi.it.]

1 Il Gruppo di Monitoraggio si è costituito nel febbraio 2016. Ne fanno parte Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Elena Nistri, Annalisa Tonarelli, Ilenia Buscemi. Il progetto di monitoraggio è stato sottoposto all'approvazione del prof. Andrea Arnone e ne è stata data comunicazione al prof. Stefano Manetti (coordinatore del Presidio per la Qualità) e al prof. Bruno Bertaccini (referente di Ateneo per Alma Laurea) per le relative competenze. L'azione di monitoraggio dei Career Service ha assunto la fisionomia di progetto di durata annuale (marzo 2016 aprile 2017) funzionale alla sistematizzazione del quadro informativo, alla procedurizzazione della reportistica, alla definizione di criteri e indicatori di qualità dei servizi. Obiettivo generale è la messa a punto di un modello informativo che consenta al sistema organizzativo di disporre delle evidenze necessarie ad un controllo strutturato dei processi attivati per un costante miglioramento delle performance e a garanzia di un processo decisionale di programmazione *evidence based* e all'integrazione dei Career Service nel sistema complessivo della didattica.

Oggi, a livello internazionale si rileva un ampio consenso nel mondo accademico rispetto ad una diversa impostazione della didattica basata sul riconoscimento della centralità dello studente sia mediante la definizione di chiari risultati di apprendimento per i diversi programmi (dal corso di laurea al singolo insegnamento), sia grazie alla presenza di servizi di supporto, di tutorship e mentoring, di servizi di orientamento in ingresso, itinere, uscita e placement (Hénard, Roseveare 2012; ESG 2015). Parallelamente si è andata affermando la consapevolezza che i sistemi di valutazione devono prendere in considerazione sempre di più non solo la presenza di processi, ma anche la verifica delle competenze raggiunte: come la capacità di analisi, il pensiero critico, la comunicazione e il lavoro di gruppo, le competenze interculturali e «once outside higher education, individuals should also be able to have their skills assessed, validated and recognised, providing a skills profile for potential employers (McAleese 2013: 35).

Affinché queste sollecitazioni, ancor quando condivise, non si fermino alla retorica, il sistema universitario nel suo complesso è destinato a cambiare e a diventare esso stesso ambiente di apprendimento: non è ipotizzabile che solo il processo di insegnamento-apprendimento in aula possa garantire una adeguata risposta ad un approccio *student centred* e ancor meno garantire il raggiungimento di competenze trasversali complesse.

La questione può essere analizzata da due angolature: dal versante dell'azione educativa che viene realizzata in ambito universitario e dal versante del soggetto in formazione. Nel primo caso, l'attenzione è portata sul sistema di formazione: gli apparati, le strutture e i mezzi, i docenti, i corsi e gli insegnamenti, le strumentazioni metodologiche e tecniche, i servizi. È la dimensione dell'offerta di formazione. Nel secondo caso, la focalizzazione è sullo studente, in quanto portatore di una domanda di formazione ed elaboratore di una risposta in termini di apprendimento. Se si sostiene la centralità dello studente, ma l'asse portante del sistema educativo viene ad essere definito solo sull'offerta, il rischio è di non valorizzare adeguatamente tutte quelle opportunità che all'interno della struttura universitaria sono comunque presenti, ma che rischiano di non essere considerate rispetto a tale potenziale valenza, oppure di essere ricondotte genericamente a servizi, non intenzionalmente progettate, accompagnate e gestite ai fini dell'apprendimento.

Tra i contesti che sicuramente possono e devono giocare un ruolo significativo in tal senso, sono sicuramente da considerare i servizi di orientamento in uscita e placement, i Career Service come internazionalmente conosciuti. La rilevanza di questi servizi è determinata anche dalla rilevazione che le capacità che gli studenti si aspettano di raggiungere, anche se non sempre in maniera consapevole, e alle quali riconoscono maggiore significatività, sono quelle che li condurranno verso il lavoro e consentiranno loro di essere in grado di evolversi professionalmente nel corso della vita. Aspettative che corrispondono a quelle del mondo del lavoro e delle famiglie e che possono anche rappresentare un fattore di spinta o un ostacolo per una transizione efficace verso l'occupazione, se non trovano una corretta gestione in chiave formativa (Garcia 2010).

In una recente indagine promossa nel Regno Unito dalla Quality Assurance Agency proprio sulle aspettative degli studenti rispetto alla formazione universitaria, una specifica attenzione è stata posta sulle *Student expectations for employability* e le evidenze raccolte dimostrano che «across all subjects of study, the primary purpose for students entering higher education was to improve their career prospects and as a pathway for career enhancement. Students expected institutions to offer advice and guidance to support them in developing their employability for future careers within and beyond their formal course. Students spoke of needing to go beyond their degree to gain the skills and experience they would need for employment, highlighting the importance of extracurricular activities, internships and work placement opportunities» (Kandiko, Mawer 2013: 9-10).

La ricerca mette anche in evidenza come gli studenti siano raramente soddisfatti dei Career Service centralizzati e una delle raccomandazioni degli Autori suggeriscono alle istituzioni è migliorare la propria organizzazione rispetto all'offerta di «internships, placements, work experience and skills support» e prestare maggiore attenzione «on employability, with a focus on 'process' and development opportunities, rather than 'product'» (*Ibidem*).

Al di là dello specifico contesto dell'indagine, appaiono interessanti due aspetti che la ricerca mette in evidenza: 1) il riconoscimento della forte valenza formativa del contesto universitario nel suo complesso e dei Career Service in particolare rispetto ai processi di employability; 2) la necessità di valutare i processi e considerare il miglioramento sotto il profilo organizzativo, in funzione di una maggiore rispondenza alle aspettative degli studenti e alle finalità del sistema universitario.

L'approccio olistico al sistema universitario come ambiente di apprendimento trova numerosi riferimenti in letteratura (Kolb, Kolb 2005; Passerelli, Kolb 2012; Blessinger, Carfora 2014) così come la correlazione tra costruzione di ambiente di apprendimento, organizzazione e azioni di monitoraggio e valutazione.

La riflessione sull'interfaccia tra l'apprendimento degli studenti e l'ambiente istituzionale, è stato sviluppato soprattutto da David Kolb, in un quadro di riferimento che si richiama a Dewey e Lewin. L'Autore ha evidenziato l'istituzione universitaria globalmente intesa può diventare un ambiente di apprendimento, a condizione che siano presenti azioni coerenti di sviluppo istituzionale in grado di garantire il cambiamento organizzativo necessario.

Sempre Kolb, individua cinque principi fondamentali per aiutare le istituzioni educative a trasformarsi in ambienti di apprendimento:

> «1. Evaluation of educational structures and processes against promotion of learning criteria.; 2. Longitudinal outcome studies to determine learning value added. 3. Becoming a learner-centered institution. 4. Continuous research and inquiry about the learning process. 5. Becoming a learning organization through continuous stakeholder conversation» (Kolb 2005: 210).

Il primo e il quarto principio esplicitano la correlazione tra la presenza di azioni di valutazione delle strutture e dei processi educativi e la possibilità per una struttura di assumere la fisionomia di *learning organization* e in quanto tale essere capace di gestire il cambiamento.

L'interesse per "l'organizzazione che apprende" (Learning Organization) all'interno dei servizi educativi trova una sua giustificazione nella considerazione che l'apprendimento organizzativo consente di dare forma e significato all'insieme dei processi che portano l'organizzazione ad analizzare e ripensare criticamente strategie ed azioni gestionali, in relazione al miglioramento dell'efficacia delle procedure attivate e al raggiungimento dei risultati attesi.

Concepire le organizzazioni come soggetti attivi di cultura e di apprendimento accentua la componente relazionale e dinamica che caratterizza l'organizzazione stessa come processo ricorsivo "a spirale", che coinvolge competenze e culture differenti in prospettive di tempo diverse e simultanee.

Tra coloro che introducono il concetto di "*learning organizations*", Argyris e Schön (1978) concepiscono l'organizzazione proprio come un "costrutto cognitivo", ossia come una struttura in cui i soggetti non sono soltanto produttori di azione, ma anche di cambiamento organizzativo. L'apprendimento si afferma come un atteggiamento generalizzato e continuativo: si apprende ad apprendere, in modo che la scoperta e la correzione di un errore divengano oggetto di apprendimento collettivo, con la conseguente modifica della memoria e della mappa cognitiva utilizzata dall'organizzazione, per una migliore capacità di adattamento al cambiamento.

Un contributo alla problematizzazione del concetto di apprendimento all'interno delle organizzazioni viene anche da Fiol e Lyles (Fiol, Lyles 1985), i quali introducono una distinzione tra "apprendimento organizzativo" e "adattamento organizzativo", dimostrando che il cambiamento non implica necessariamente l'apprendimento: le risposte alle sollecitazioni del contesto non determinano necessariamente un apprendimento, se non attraverso un procedere riflessivo e critico in grado di mettere in discussione e ridefinire il contesto di partenza.

L'apprendimento che si realizza all'interno delle organizzazioni, dunque, si definisce come un cambiamento cognitivo, che si verifica in funzione dell'esperienza e può essere esplicito, o più o meno tacito o difficile da articolare. È un cambiamento che riguarda le conoscenze, le opinioni, i comportamenti, le azioni e le routine e determina una trasformazione nell'organizzazione stessa della conoscenza.

L'apprendimento organizzativo assume così la connotazione di competenza del sistema stesso e si fonda sulla capacità di identificare e correggere gli errori, ovvero le incongruenze tra un piano di lavoro effettivo ed un'intenzione: vi è apprendimento quando una mancata corrispondenza tra le intenzioni ed i risultati è identificata e corretta. L'organizzazione apprende nella misura in cui riesce ad accompagnare il lavoro con una costante attività di valutazione in itinere.

La valutazione che supporta l'apprendimento organizzativo segue, tuttavia, un approccio diverso rispetto una valutazione più tradizionale ed è

finalizzata a fare emergere aree di responsabilità. Si tratta di una valutazione fondata sulla costruzione di relazioni e su processi che favoriscono la trasparenza, al fine di consentire a tutti i soggetti coinvolti di acquisire consapevolezza del proprio operato e poter contribuire collettivamente attraverso le lezioni apprese e condivise.

Nel dibattito intorno allo sviluppo di approcci partecipativi nelle pratiche di valutazione, viene evidenziato come la valutazione partecipativa possa essere considerata una prassi funzionale all'apprendimento organizzativo, in quanto facilita lo sviluppo di un approccio intenzionale e olistico di analisi del cambiamento e favorisce l'emergere delle relazioni. Alcune ricerche evidenziano che la valutazione partecipativa si presenta anche come modalità collaborativa per superare la resistenza al cambiamento, intenzionale o imprevisto, all'interno di un'organizzazione (Owen, Lambert 1995; Suárez-Herrera, Springett, Kagan 2009).

Tra i principi da tenere in considerazione per impostare un sistema di valutazione in grado di sostenere l'apprendimento organizzativo, Torres e Preskill (Torres, Preskill 1999; Rucc-Eft, Preskill 2009) evidenziano:

- l'integrazione della funzione di valutazione e l'individuazione del "ruolo di valutatore" all'interno dell'organizzazione;
- lo sviluppo di quadri di riferimento, per mettere in relazione i risultati di particolari attività e iniziative con obiettivi organizzativi più ampi;
- l'approccio di ricerca necessario a garantire l'apprendimento incrementale e iterativo nel tempo;
- la presenza di evidenze sulle quali impostare la riflessione attraverso un dialogo tra i diversi attori.

La valutazione richiede, dunque, di essere progettata e avere dei modelli di riferimento capaci di coinvolgere i diversi soggetti sociali in un processo di ricerca basato sulla produzione di evidenze su cui impostare la riflessione.

Sono questi i principi su cui è stato impostato il progetto di Monitoraggio dei Career Service dell'Università di Firenze.

La possibilità di applicare questa prospettiva teorica trova concretezza in quattro elementi che sono alla base del modello di Career Service:

1) la valenza formativa di tutti i Servizi offerti;

2) il modello organizzativo integrato e reticolare con plurimi livelli e ambiti di responsabilità;

3) la collocazione dei Servizi nel quadro delle strategie complessive di Ateneo;

4) la costituzione del Gruppo di Valutazione all'interno dell'organizzazione stessa.

Il progetto di monitoraggio segue un approccio partecipativo fondato sulla produzione di evidenze. Tale impostazione prevede il coinvolgimento di tutti gli attori attraverso interviste, *focus group*, momenti di restituzione critica dei dati raccolti. La produzione di evidenze si basa su una logica di analisi globale del sistema a partire dei dati attualmente prodotti e disponibili e dati la cui

rilevazione si è resa necessaria durante il procedere del monitoraggio stesso. L'azione è tuttora in corso e si concluderà nell'aprile 2017.

2. Il sistema monitoraggio sul Placement: dai servizi agli utenti.

2.1. Dalla progettazione dei servizi alla valutazione: il ruolo del monitoraggio.

Ormai da alcuni decenni si parla diffusamente di valutazione degli interventi e delle politiche ad ogni livello e in ogni ambito questi si collochino. La maggior parte delle esperienze di promozione della programmazione, concorso, finanziamento, gara in questo campo, sono accompagnate sistematicamente da indicazioni per la stesura di progetti corredate dalla richiesta di realizzare un disegno di valutazione, o, quantomeno, (spesso con molta confusione concettuale), dalla richiesta di identificare gli indicatori (di processo e di risultato) sui quali si baserà la valutazione. La necessità di valutazione è strettamente correlata con l'affermarsi, all'interno della gestione dei servizi, di una "logica per progetto" tale per cui i progetti diventano al tempo stesso il modo di fare e di attuare un programma sono gli elementi di traino con i quali costruire il sistema alternativo dei servizi (Bassanini *et al.* 1977). Coerentemente con l'etimologia del termine (*proicere* gettare avanti) il progetto viene inteso non solo come cruciale strumento per la realizzazione di azioni innovative ma anche come opportunità di costruire un "pensiero anticipatore", previsivo di situazioni possibili per situazioni complesse e determinate (De Ambrogio 2004). In questo quadro è naturalmente ricompresa l'idea che i risultati del lavoro "per progetti" debbano essere "verificati e monitorati".

Nella maggior parte dei casi si valuta per fornire o aggiornare indicazioni programmatorie, in altri essenzialmente per un fine di rendicontazione, o per una sorta di "adempimento" in coerenza con le proprie linee guida programmatiche, in altri infine per individuare strategie di miglioramento.

Complessivamente si rileva che il fine maggiormente condiviso è quello del miglioramento delle politiche e degli interventi, passando sia attraverso una modalità di apprendimento (il *learning* sopra richiamato) da parte degli attori che realizzano o beneficiano della valutazione, sia attraverso atti di rendicontazione (*accountability*) rivolti a soggetti istituzionali che "hanno diritto di sapere" come si sono realizzate azioni e progetti per i quali si sono fatti pubblici investimenti. La crescente dotazione da parte dei soggetti attuatori degli interventi di sistemi informativi, seppure caratterizzati da diversi livelli di complessità ed alimentati da differenti flussi di dati, rappresenta una risorsa fondamentale, per quanto non sempre adeguatamente sfruttata per alimentare le azioni di monitoraggio e valutazione. Queste non possono tuttavia essere ridotte alla produzione di indicatori di performance, ma debbono essere finalizzate a favorire la costruzione di significato intorno ai propri interventi in modo tale da sviluppare motivazione

e riconoscimento fra operatori e utenti e da ricavare suggerimenti utili per la possibile messa a regime di iniziative sperimentali nell'ottica anche di una loro maggiore visibilità per possibili riproposizioni ed estensioni. Inoltre va sempre più prendendo corpo un'idea di valutazione come processo di comunicazione virtuoso e perciò attento anche alle modalità comunicative evitando di incappare nella trappola della valutazione come processo sanzionatorio di attribuzione di un potere forte su soggetti più deboli (De Ambrogio 2014). In questa prospettiva le azioni di valutazione di politiche, programmi e progettualità specifiche possono portare ad un significativo aumento delle conoscenze sulle performance di servizi ed interventi, rilevante ai fini del miglioramento delle performance stesse soprattutto se impostate come *self-assessment*. Un punto critico e ampiamente dibattuto in letteratura consiste nell'articolazione che viene a crearsi tra *valutazioni* intese come azioni fondate su una comparazione di informazioni orientate all'espressione di un giudizio, e *monitoraggi* intesi come analisi di quanto viene realizzato. Se le prime consentono di giungere alla formulazione di "giudizi" su punti di forza e criticità alle seconde viene riconosciuto, e spesso rimproverato, un carattere prettamente ricognitivo che non consentirebbe, nella visione di alcuni autori, (De Ambrogio 2014) di giungere alla formulazione di suggerimenti migliorativi. Prevalgono per esempio i riscontri legati alla ricostruzione del quadro di spesa, del flusso di domanda, della *governance* dei progetti che raramente hanno portano a una *ridefinizione delle misure* o dei progetti, a una correzione degli obiettivi, delle azioni o delle metodologie di attuazione. In particolare, la valorizzazione dei sistemi informativi se da un lato consentono di produrre molta attività di monitoraggio, di quantificazione dei volumi di attività, poca servirebbero ai fini della "valutazione", intesa come espressione di un giudizio. Anzi, per certi aspetti si potrebbe affermare che la mole di informazioni prodotte tenda a schiacciare i sistemi sulla descrizione delle attività, togliendo spazio per un'analisi in grado di connettere informazioni diverse tra loro, di fare confronti, di interpretazioni. Ciò che si chiede è che le attività di monitoraggio possano spostarsi in modo più deciso verso azioni valutative in senso proprio per consentire di arrivare a esprimere giudizi sullo sviluppo e sugli esiti dei servizi e delle politiche, sul rapporto tra costi sostenuti e risultati raggiunti, sui livelli di qualità erogata. Ogni sforzo valutativo ha inoltre bisogno di sistematicità nel tempo, per fornire un quadro capace di dire se politiche e servizi hanno prodotto delle modifiche *nella direzione voluta*. La questione che si pone è allora come usare i sistemi informativi, e più in generale le attività di monitoraggio, per fare valutazione? Al riguardo giocano diversi elementi, il principale dei quali è forse il *darsi obiettivi misurabili*. Finché i sistemi informativi vengono usati solo a descrivere l'esistente, sarà difficile capire se l'esistente sta andando nella direzione voluta. Da questo punto di vista la valutazione implica un esercizio di esplicitazione e messa a fuoco degli obiettivi e delle reali priorità di una politica o di una rete di servizi (Pasquinelli, Stea 2008).

Quali sono, tuttavia le sedi opportune per operare questa focalizzazione? Quali gli attori investiti di questo ruolo così cruciale?

Nell'ambito della attività di monitoraggio e di valutazione dei servizi di placement, coerentemente con quanto individuato nel paragrafo precedente circa le potenzialità che questa attività può svolgere in una prospettiva di *learning organization*, si è scelto di attribuire un ruolo fondamentale rispetto alla valutazione e al riesame all'insieme dei soggetti a diverso titolo coinvolti nell'implementazione del Career Service (dal personale tecnico-amministrativo ai delegati delle Scuole ai referenti dei singoli Career Point) responsabili dei diversi servizi. I momenti di discussione e di confronto collettivo attorno ai risultati del monitoraggio diventano, in questa prospettiva, strategici ai fini di una riprogettazione dei servizi stessi. Così come impostata (figura 10) l'attività non si sottrae alla necessità di produrre indicatori utili ai fini della rendicontazione e della gestione amministrativa del progetto, tutt'altro. La dimensione di giudizio implicita nel processo di valutazione non è tuttavia demandata alla sola dimensione burocratica, ma trova una propria peculiare collocazione all'interno del gruppo di coordinamento e gestione dei servizi e va ad alimentare un fondamentale processo di riflessività in merito alle azioni intraprese e agli obiettivi stessi del progetto.

Figura 1 - Schema di processo: dalla progettazione alla valutazione

2.2 Le azioni di monitoraggio: dall'occupazione all'employability.

Le azioni di monitoraggio progettate al fine di poter valutare l'efficacia delle attività realizzate nell'ambito del Career Service d'Ateneo muovono dall'idea che questa non possa essere correttamente rilevata attraverso il ricorso al mero indicatore fornito dall'indagine Almalaurea sulla Condizione occupazionale dei laureati a uno, tre e cinque anni dal conseguimento del titolo e ciò per almeno due ordini di motivi. Il primo ha che vedere con fatto che la possibilità di trovare lavoro risente tanto del delle caratteristiche individuali del laureato che di variabili sociali come, ad esempio l'andamento generale della domanda di lavoro, che non sono direttamente riconducibili alla maggiore o minore efficacia dei servizi di placement. In secondo luogo, poiché la filosofia che soggiace all'architettura complessiva del Career Service è formativa, in direzione di rafforzare la persona (le sue competenze, le sue capacità, la sua consapevolezza) e non semplicemente di influire sulle opportunità di *matching* tra domanda e offerta di lavoro, la valutazione di efficacia deve essere misurata sulla base di altri indicatori quali quelli ricavabili dal monitoraggio di funzionamento del servizio. In questa prospettiva va valutata anche la funzione formativi (*guidance* e accompagnamento) che svolgono i servizi non solo a fine percorso, ma anche durante il suo svolgimento. Si tratta di un'impostazione coerente con la dimensione di *employability* finalizzata a sviluppare competenze acquisite. La riduzione della misurazione sulla base dell'unico indicatore riconducibile al semplice tasso di occupazione è rischiosa e non rispondente alle finalità complessive del servizio. Peraltro il tasso di occupazione, così come misurato da Almalaurea, viene calcolato su una popolazione, (un campione selezionato – auto-selezionato – sulla totalità dei laureati) che non necessariamente è quella costituita da coloro che hanno usufruito dei servizi di placement; potrebbe, ad esempio, verificarsi la situazione, non prevedibile e non nota, per cui nessuno degli intervistati nel corso della rilevazione condotta da Almalaurea ha usufruito dei servizi di placement.

Per poter correttamente rilevare il modo in cui i servizi erogati nell'ambito delle attività di placement abbiano influito nel determinare un certo livello di occupazione si è ritenuto corretto richiedere al Consorzio AlmaLaurea la possibilità di rendere disponibili attraverso la rilevazione sugli esiti occupazionali a un anno dalla laurea alcune informazioni relative all'utilizzo dei servizi attivati nonché alla possibilità di incrociare tali informazioni con la condizione occupazionale e l'efficacia percepita rispetto al corso di studi.

L'obiettivo che ha guidato tale richiesta, tutt'ora in attesa di risposta, è quello di misurare l'influenza dei servizi erogati in termini di accrescimento dell'*employability*, selezionando, e confrontando tra loro, le due sub popolazioni costituire da coloro che hanno partecipato da coloro che non hanno partecipato alle attività di placement effettuando una normalizzazione in base alla classe di laurea, al genere, ed ad altre variabili e che si mostrassero significative. L'integrazione di queste domande all'interno del questionario potrebbe inoltre consentire

di ricavare indicazioni utili riguardo al funzionamento dei servizi e alla loro capacità di intercettare l'utenza in uscita dal sistema universitario. Nell'auspicata prospettiva che questa richiesta di informazioni possa entrare a far parte del questionario utilizzato da Almalaurea a livello nazionale i dati raccolti potrebbero, inoltre, essere suscettibili di una analisi comparativa che andrebbe ad integrare quanto promosso a livello ministeriale riguardo allo sviluppo di sinergie e confronto tra i diversi modelli di Career Service implementati da gli Atenei italiani.

Fatte queste necessarie premesse passiamo ad illustrare sinteticamente il modello di monitoraggio messo a punto nell'ambito del Career Service dell'Ateneo di Firenze. Come si evince dalla figura 11, questo si articola in tre differenti azioni.

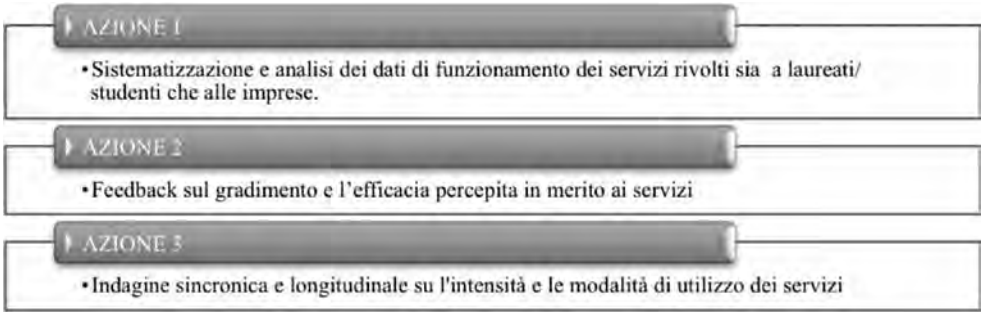


Figura 2 - Schema relativo alle azioni di monitoraggio previste

Azione 1 – Sistematizzazione e analisi dei dati di funzionamento

Obiettivo primario di questa azione è quello di ricostruire, sul piano quantitativo, il funzionamento dei servizi e l'utilizzo da parte degli utenti finali nel tentativo di porre in evidenza, in prospettiva, anche il rapporto tra impatto dei servizi erogati (misurato in termini di contatti avuti) e costi sostenuti (in termini di ore/persona). A questo fine è stata predisposta una raccolta sistematica e centralizzata di tutti i dati disponibili e ricavabili tanto dall'attività di back office svolta dagli uffici che dall'attività di rendicontazione prodotta dai tutor/borsisti. Le informazioni raccolte vengono uniformate e sistematizzate in matrici dati implementate in modo sistematico (trimestralmente) e analizzate al fine di porre in evidenza i seguenti aspetti: l'entità quantitativa e le caratteristiche degli utenti che si sono rivolti ai vari servizi e hanno preso parte alle singole attività; profili tipici di utilizzo dei servizi caratterizzati in base alla frequenza dell'attività, al corso di laurea, alle caratteristiche socio-anagrafiche e di carriera.

Di particolare rilievo risulta la possibilità di disporre dei dati relativi al funzionamento della Piattaforma AlmaLaurea attraverso la quale si realizza l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Grazie a questo strumento i laureati possono caricare il proprio CV e rispondere agli annunci pubblicati dalle imprese mentre queste possono pubblicare annunci relativi ad opportunità di la-

voro o stage e scaricare, al contempo, i cv dei laureati. Questo servizio, gestito Piattaforma amministrativa unitaria "Supporto alle iniziative di orientamento in ingresso, in itinere e job placement" consente di acquisire una serie di informazioni di grande utilità ai fini del monitoraggio.

Azione 2 – Feedback sul gradimento e l'efficacia percepita in merito ai servizi

La seconda azione, che si svolge parallelamente all'attivazione delle diverse attività di Placement,

prevede la messa a punto e la somministrazione di uno strumento di rilevazione del gradimento dei servizi erogati che si struttura in una prima parte comune a tutti i servizi (informazioni di carattere socio anagrafico) e l'altra personalizzata sulla base delle attività svolte.

Ai fini di una corretta rilevazione del conseguimento degli obiettivi di apprendimento di ciascuna attività, si ritiene che sia necessario che all'interno di ogni attività si proceda ad una chiara e preventiva illustrazione degli obiettivi attesi e che la valutazione successivamente effettuata venga esplicitamente proposta come una valutazione del livello percepito in termini di raggiungimento degli obiettivi. Per quanto riguarda la somministrazione dei questionari di gradimento si è ritenuto necessario: a) standardizzare i criteri di somministrazione da adottare per le varie attività; b) uniformare i database all'interno dei quali inserire i dati raccolti attraverso i questionari; c) predisporre una reportistica da veicolare sia tra i partecipanti all'evento che tra i soggetti a diverso titolo coinvolti nella gestione del Career Service al fine di promuovere quell'azione di revisione e valutazione attraverso la quale acquisire elementi utili per la riprogettazione dei servizi stessi.

Un ulteriore tassello di questa azione orientata ad acquisire un feedback sul gradimento e l'efficacia percepita da parte delle imprese potrebbe passare, così come è stato da tempo proposto al Consorzio, attraverso l'introduzione di una serie di domande ad hoc da somministrare alle imprese che utilizzano in modo attivo la Piattaforma Almalaurea per l'acquisizione dei cv. Le dimensioni trattate potrebbero essere le seguenti:

- Quali sono i motivi per cui scarica i cv dalla Piattaforma Almalaurea?
- Orientativamente quanti dei colloqui svolti nell'ultimo anno con i laureati dell'Università di Firenze i cui cv sono stati scaricati attraverso la piattaforma Almalaurea hanno avuto come esito un inserimento lavorativo?
- In prevalenza di che tipo di inserimento si è trattato?
- Quando il contatto non ha portato ad un inserimento lavorativo quale è stata la motivazione prevalente?
- Tra quelli che le verranno indicati qui di seguito, può dire quali sono i tre canali di reclutamento utilizzati in modo prevalente dalla sua azienda?
- Come valuta le risorse umane reclutate tra i laureati presso l'Università di Firenze i cui cv sono stati scaricati attraverso la piattaforma Almalaurea?

Attraverso questa indagine, che potrebbe essere gestita direttamente da AlmaLaurea ed essere quindi estesa alla totalità degli Atenei aderenti al Consorzio

in modo tale da favorire un'analisi comparativa, o fare alternativamente l'oggetto di un'azione di ricerca gestita direttamente dai servizi di Placement dell'Ateneo, consentirebbe di acquisire elementi conoscitivi fondamentali ai fini della valutazione non solo dell'effettivo utilizzo che viene fatto dalle imprese dei cv scaricati ma anche dell'efficacia del Career Service nel favorire l'*employability* dei laureati.

Azione 3 – Indagine sincronica e longitudinale su l'intensità e le modalità di utilizzo dei servizi

Grazie a quanto previsto dall'azione 1 è possibile individuare profili diversi di utenti con i quali condurre un lavoro in profondità. Questi profili possono essere caratterizzati sulla base delle differenti modalità di utilizzo dei servizi stessi: *occasionale* (ha partecipato ad un solo evento); *assiduo intra-servizio* (ha partecipato ad almeno due eventi organizzati nell'ambito di uno stesso servizio); *assiduo intra-servizio* (ha partecipato ad almeno due eventi organizzati nell'ambito di servizi diversi); *demotivato* (non ha partecipato a nessuno – o alla maggior parte – degli eventi cui si era iscritto). Il lavoro di rilevazione longitudinale parte dall'ipotesi che, poiché quello erogato è un servizio di accompagnamento con finalità volte all'accrescimento dell'*employability*, la valutazione dell'efficacia non possa ridursi alla sola verifica della condizione occupazionale. Il fine che ci si propone è quello di ricostruire le transizioni verso e sul mercato del lavoro (ma anche attraverso periodi di inattività e disoccupazione); comprenderne la logica, le variabili in gioco con particolare riferimento agli elementi che hanno favorito il *matching* ed eventuali percorsi di *upgreading*. Nell'ambito dell'azione 3, a carattere più qualitativo, si procede all'individuazione nominativa di gruppi di studenti selezionati all'interno dei diversi profili da coinvolgere in un percorso di monitoraggio longitudinale da realizzarsi attraverso la somministrazione, tramite intervista telefonica, di questionari atti a far emergere le seguenti dimensioni: condizione socio-anagrafica e familiare; status occupazionale; percezione dell'utilità delle attività svolte nell'ambito del Career Service; (per gli occupati) condizioni di lavoro, percezione delle competenze possedute e richieste, livelli di soddisfazione e aspettative di carriera; (per i non occupati) modalità adottate nella ricerca di lavoro; aspettative professionali; percezione delle competenze possedute e di quelle richieste.

Per quanto riguarda le imprese l'obiettivo è quello di costruire un panel di imprese che abbiano instaurato un rapporto con il *Career Service* dell'Università da coinvolgere in un'indagine telefonica con questionario con lo scopo di raccogliere le seguenti informazioni: quante imprese a seguito dell'attività hanno assunto studenti e/o laureati che hanno partecipato; tipologia delle imprese che hanno assunto e profili assunti; pertinenza del reclutamento attraverso servizi erogati dai Cantieri rispetto ad altre forme di reclutamento; aspettative nei confronti degli studenti reclutati (*know how*, competenze trasversali, trasferimento conoscenze, innovatività, adattabilità....); indicatori di impatto sociale

Se le azioni 2 e 3, che richiedono tempi di realizzazione più dilatati, sono tutt'ora in corso, è stato possibile al momento produrre una prima analisi sulla

base di quanto previsto dall'azione 1. I dati raccolti nel corso di primo anno di funzionamento dei servizi, consentono una prima messa a fuoco riguardo alle caratteristiche dell'utenza e alle modalità di utilizzo dei servizi. Nel prossimo paragrafo verranno riportati alcuni dati relativi tanto all'utilizzo della Piattaforma di incontro domanda offerta gestita da Almalaurea che alla partecipazione alle attività organizzate nel periodo maggio 2015 giugno 2016 nell'ambito del Career Service di Ateneo. Pur nell'estrema sintesi che la contraddistingue la trattazione consente di evidenziare le grandi potenzialità del sistema dal punto di vista della produzione di informazioni utili per il monitoraggio.

3. Alcuni risultati preliminari: la relazione con le imprese e la fruizione dei Career Service.

Il numero complessivo delle aziende che hanno mostrato interesse nei confronti dei laureati dell'Università di Firenze chiedendo di attivare l'accesso alla Piattaforma per pubblicare annunci di lavoro e scaricare i cv è costantemente aumentato nel corso degli anni. Nell'intervallo di tempo considerato per questa prima azione di monitoraggio (maggio 2015 giugno 2016) il numero delle nuove imprese è stato di 756. Rispetto al periodo maggio 2014 maggio 2015, quando le imprese erano state 544 si assiste ad un saldo positivo di 211unità pari al + 38,7% a fronte di un +5,2% registrato nel periodo precedente. La crescita ha interessato le imprese di ogni classe dimensionale: per quanto la componente largamente maggioritaria sia sempre, e di gran lunga, rappresentata dalle realtà aziendali con un numero di addetti inferiore o uguale a 10 va rilevato l'importante incremento del numero delle grandi imprese con oltre 500 addetti aumentate del 20% (figura 12).

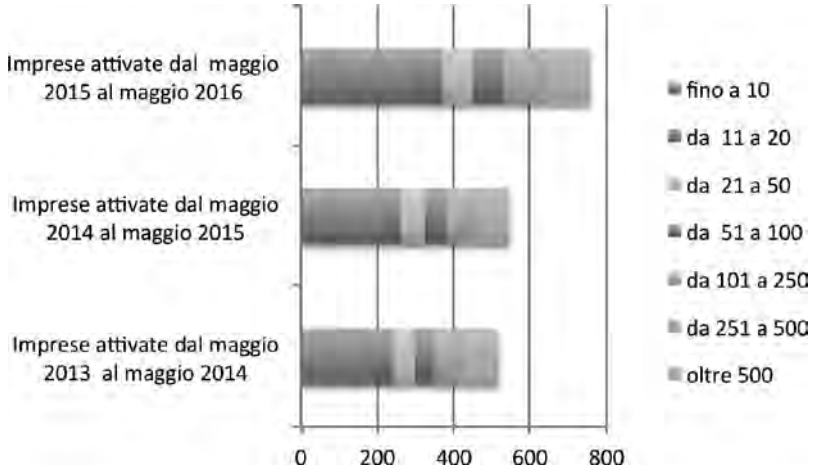


Figura 3 – Imprese attivate dal 2013 al 2016

Ugualmente interessante è constatare come la domanda di lavoro assuma una connotazione sempre meno locale: tra le imprese interessate a reclutare laureati presso l'Ateneo la percentuale di quelle fiorentine scende dal 40 al 36% mentre il numero di province di localizzazione delle imprese passa da 38 a 51 nell'arco di un biennio.

A fronte di un incremento del numero delle imprese si assiste anche a un forte aumento della quantità di cv scaricati dalle aziende che raggiungono complessivamente quota 52.710 nel periodo aprile 2015- maggio 2016 (+ 68% rispetto ai 12 mesi precedenti).

Per quanto riguarda gli annunci nell'arco di tempo considerato, le imprese attive hanno pubblicato 1.375 annunci rivolti ai laureati presso l'Università di Firenze; 888 in più rispetto al periodo precedente facendo così registrare un incremento pari al 182,3%

Gli annunci pubblicati hanno riguardato una fattispecie molto ampia di opportunità: stage, tirocini e contratti a tempo indeterminato sono quelli che hanno subito gli incrementi più significativi.

Questi ultimi che erano solo 76 nell'arco di tempo maggio 2014 giugno 2015 sono passati a 232 e la loro incidenza sul totale è salita dal 15 al 17%

Rispetto all'anno precedente le imprese non solo sono più numerose ma anche più attive e ciò sia per quanto riguarda il numero medio di annunci pubblicati da ogni azienda (da 0,7 a 3,1) che per il numero medio di CV scaricati (da 46,2 a 69,5). Contestualmente cresce la capacità dei laureati di attivarsi per rispondere alle richieste provenienti dal mondo del lavoro: a una crescita degli annunci pubblicati dalle imprese corrisponde un aumento del numero delle candidature da parete dei laureati che passano da 1034 a 3151 facendo registrare un incremento del 204,7%.

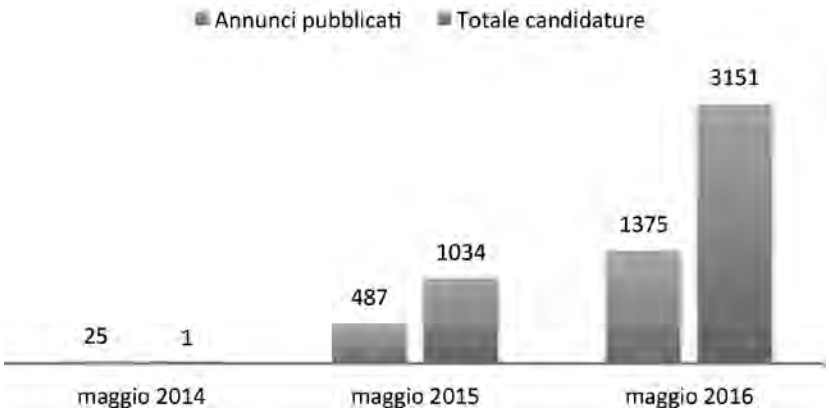


Figura 4 - Annunci e candidature

I laureati esprimono un crescente interesse a incontrare le aziende interessate a reclutare: il numero medio di candidature per ogni annuncio pubblicato, passa infatti, da 2,12,a 2,29.

Si tratta di un incremento importante che ci indica come nel tempo tenda ad attenuarsi quel fenomeno di disallineamento tra domanda e offerta che determina sovente la permanenza di *vacancies* senza candidature. Il dato diventa ancora più significativo se disarticolato per ramo di attività. La figura 14 mostra chiaramente lo sforzo fatto per recuperare un equilibrio tra domanda e offerta in alcuni segmenti del mercato dove tipicamente le richieste sono molte e i laureati pochi ma indica al contempo le direzioni verso cui è necessario canalizzare l'impegno in futuro per attenuare ulteriormente tali squilibri.

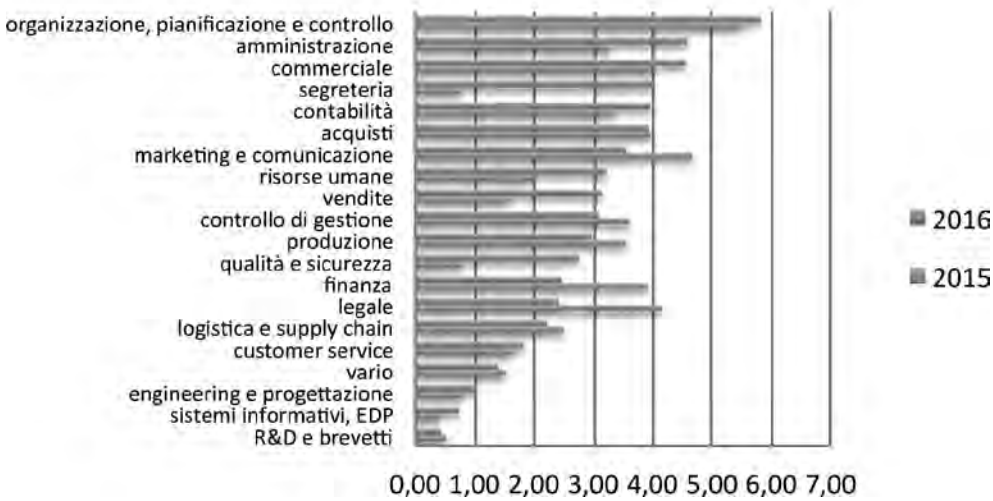


Figura 5 - Rapporto tra annunci e candidature per settore

La maggiore dinamicità dei laureati coinvolge tutti i settori disciplinari: l'incremento registrato nel periodo maggio 2015 giugno 2016 interessa tutta l'offerta formativa dell'ateneo e anche i settori disciplinari che nel periodo precedente non avevano espresso candidature

A ulteriore conferma della maggiore capacità dei laureati di usufruire dei servizi di out placement va rilevata la crescita, oltre che delle candidature, del numero dei candidati che hanno risposto agli annunci delle imprese che sono passati da 236 a 652 (con un incremento pari al +176,2%) (Figura 15)

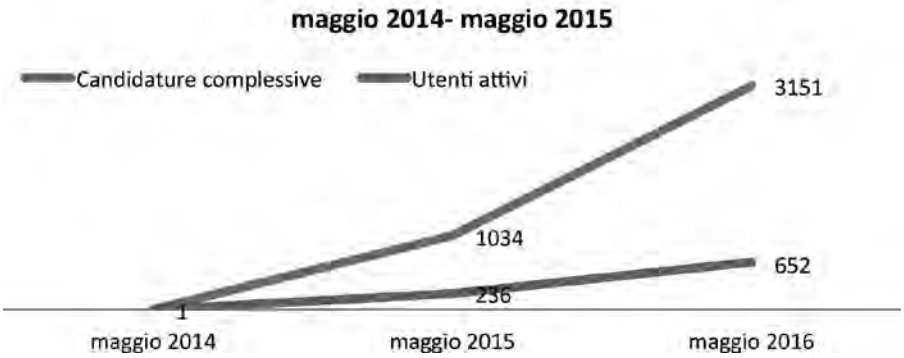


Figura 6 - Aumento candidature e candidati attivi

Cresce dunque nel corso dell'ultimo periodo la quota di laureati che usano in modo strategico e consapevole il servizio messo loro a disposizione per l'incontro domanda/offerta: l'incidenza degli utenti attivi sul totale dei candidati aumenta per la maggior parte settori disciplinari anche di quelli che fino all'anno prima erano totalmente inattivi.

Per quanto riguarda i servizi attivati direttamente dal Career Service, questi hanno coinvolto complessivamente 4.812 utenti di cui il 60% (2.887) effettivamente partecipanti.

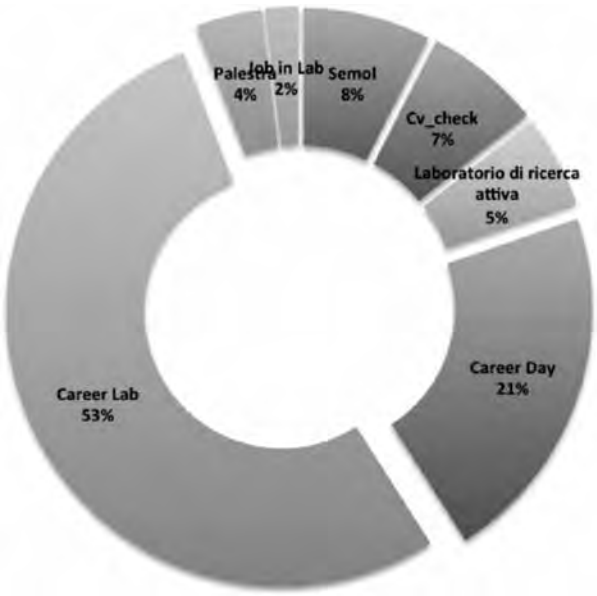


Figura 7 - Partecipazione ai servizi del Career Service

Come emerge dalla figura 16 di questi oltre la metà (53%) ha preso parte ad almeno uno dei 79 Career Lab attivati nel periodo considerato, e il 21% al Career Day mentre il restante 46% si distribuisce tra gli altri servizi. La percentuale di utenti fidelizzati, che hanno cioè partecipato a più di un'attività resta ancora limitata (38,6%) e ancora inferiore è il numero di coloro che hanno partecipato ad attività differenti. È un dato questo che rende al momento difficile procedere all'identificazione di quella tipologia diversificata di utenza ipotizzata nella fase di progettazione. Ciò nonostante è possibile pur nella limitatezza del dato evidenziare come quando la partecipazione riguarda un evento isolato si tratti con maggiore frequenza del Career Day mentre qualora si tratti di un utente di più servizi questi riguardano più le attività legate all'imprenditività e alla formazione che quelle di *matching* tra domanda e offerta.

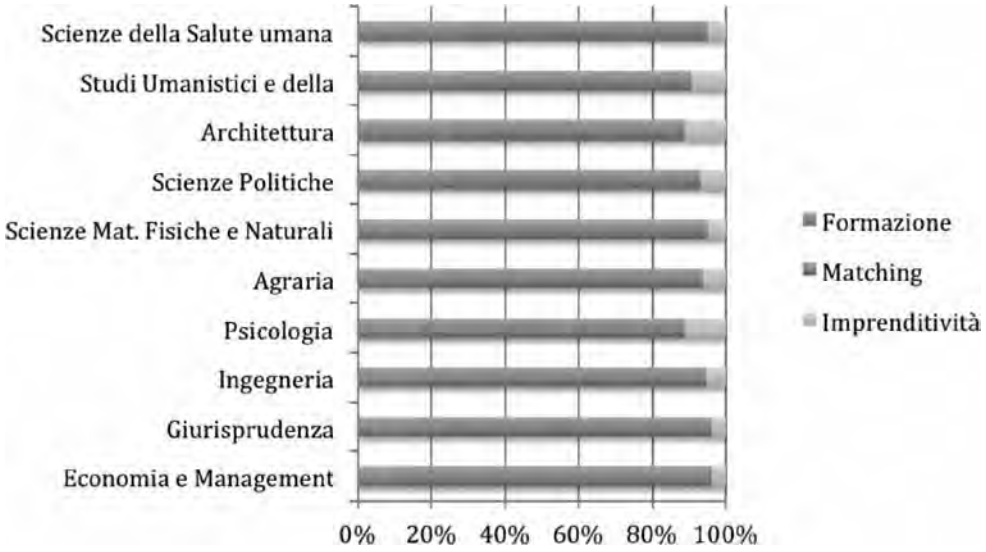


Figura 8 - Caratterizzazione dei servizi per Scuola di appartenenza

Riguardo alla caratterizzazione degli utenti dei servizi per Scuola di appartenenza (figura 17) emerge una netta prevalenza dei laureati/studenti della Scuola di Economia e Management (28%) seguiti da quelli di Studi Umanistici e della formazione (14% e Ingegneria (13%) mentre Psicologie e Agraria sono le scuole che vantano il numero minore di partecipanti. Se andiamo a vedere fatto 100 il numero di rappresentanti di ogni scuola come questi si distribuiscono tra le varie tipologie di servizio, emergono due aspetti di notevole interesse. Il primo è che mentre i laureati che si sentono più "appetibili" sul mercato (ingegneria, economia, giurisprudenza) tendono a frequentare in misura minore i servizi con uno spiccato carattere formativo (Semol, CV-Check e Laboratorio di

ricerca attiva) e più quelli che mettono direttamente in contatto con le imprese; dall'altro lato i laureati che provengono da Scuole prive di un chiaro mercato di riferimento, puntano più sulla prima tipologia di servizi. Chi, invece, ha frequentato i corsi della Scuola di Psicologia o Architettura che hanno, dunque, un percorso orientato alla libera professione ma dai contorni meno definiti e prescrittivi rispetto all'avvocatura, guarda con un relativo, maggiore interesse all'offerta di servizi rivolti alla promozione dell'imprenditività. Si tratta di un primo riscontro che conferma l'opportunità di fornire servizi di accompagnamento differenziati al mercato del lavoro e che non può prescindere da una riflessione, supportata anche da azioni di ricerca, in merito alle aspettative occupazionali che caratterizzano l'offerta formativa di ogni singola Scuola.

4. Monitoraggio dei servizi e standard di qualità: riflessioni in itinere.

Il quadro delineato nei precedenti paragrafi rende conto dell'impostazione del monitoraggio e di una prima serie di evidenze raccolte. Questa prima fase ha consentito di testare e definire gli strumenti di raccolta e di elaborazione dati e di avviare la fase di coinvolgimento dei diversi attori. Ha rafforzato il controllo dei processi sulla base di evidenze e ha contribuito a fare emergere l'esigenza di disporre costantemente di report di valutazione nella fase di riprogrammazione delle attività, anche routinarie, per una correzione degli obiettivi, delle azioni o delle metodologie di attuazione.

Si è delineata nel corso di questa fase anche la necessità di definire ulteriori indicatori di valutazione, che vadano al di là della misurazione dell'efficacia ed efficienza dei servizi, e che siano coerenti con la forte impostazione formativa delle diverse attività richiamata nel secondo paragrafo. Per rispondere a questa esigenza sono stati messi a punto dei questionari volti a rilevare la percezione da parte degli studenti del valore dei servizi di orientamento in uscita per lo sviluppo di conoscenze e competenze correlate a processi di *employability*, per verificarne quindi la valenza percepita in termini di ambiente di apprendimento.

Per la prima volta è stata realizzato un Report di frequenza e fruizione dei servizi da parte degli studenti e inviato dall'*Ufficio Supporto alle iniziative di Orientamento in ingresso, in itinere e Job Placement* ai Presidenti delle Scuole in occasione della predisposizione della relazione della Commissione Paritetica. Ulteriori passaggi di dati e informazioni potranno essere considerati anche a seguito dell'applicazione delle nuove procedure AVA di accreditamento periodico a partire dal 1 gennaio 2017[2], con particolare riferimento a quanto pre-

[2] È stata presa a riferimento la versione provvisoria delle Linee guida dell'Accreditamento periodico nell'ambito del sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento) insieme alla nuova formulazione dei Requisiti di Assicurazione della Qualità.

visto rispetto nel Punto di attenzione "R1.C.2 – Strutture e servizi di supporto agli studenti".

Nella seconda fase del progetto di monitoraggio, infatti, anche grazie alla dimensione qualitativa e partecipata, in accordo con il diversi attori coinvolti, potranno essere valutati i flussi informativi e la reportistica utile ad offrire sistematicamente ai diversi soggetti interessati (Presidio, Presidenti delle Scuole, Presidenti di CdS, Presidenti commissioni paritetiche e referenti dei Gruppi di Riesame) dati e informazioni utilizzabili per la revisione periodica dei CdS, considerato che i servizi di Orientamento in uscita e Placement di Ateneo costituiscono parte integrante della SUA dei diversi CdS (Quadro B5 Scheda SUA) e contribuiranno alle produzione evidenze per rispondere ai requisiti previsti dal Punto di attenzione R3.B.1 – Orientamento (in particolare per quanto attiene ai servizi di orientamento in uscita e le iniziative di accompagnamento al lavoro) e dal Punto di attenzione R3.D.2 – Coinvolgimento degli interlocutori esterni e accompagnamento al lavoro (con riferimento alla responsabilità del CdS di accrescere le opportunità lavorative dei propri laureati, creando, ad esempio, occasioni di nuovi tirocini, contratti di apprendistato, stage o altre iniziative di accompagnamento al lavoro).

Attraverso tale operazione si determinerebbe proprio quella valorizzazione dei sistemi informativi richiamata nel secondo paragrafo, consentendone la trasformazione da strumenti di mera descrizione delle attività (quantificazione dei volumi) a sistemi produzione di dati per azioni valutative evidence-based e favorendo l'espressione di giudizi circostanziati per definire lo sviluppo dei servizi e delle politiche.

Occorre anche considerare che le attività di supporto al placement dei laureati rientrano a pieno titolo tra le attività di Terza Missione e gli Uffici preposti a tale attività sono considerati tra le strutture di intermediazione dell'università con il territorio. All'interno del sistema AVA[3] viene valutata l'intensità con cui l'Ateneo supporta i laureati nella ricerca di lavoro e offre ai soggetti esterni servizi informativi utili all'identificazione di profili professionali richiesti. L'attività si riferisce esclusivamente al placement dei laureati che non derivi da obblighi curricolari dei corsi di studi (ad es. stage, tirocinio) ma costituisca attività volontaria dell'ateneo. I dati raccolti e le procedure di reportistica che potranno essere stabilite, a seguito dell'azione monitoraggio, con carattere di sistematicità, dovrebbero poter offrire elementi di controllo utili rispetto agli indicatori previsti dal modello AVA. Dall'analisi dei dati potrebbero emergere anche ulteriori indicatori di impatto che consentano di valutare la ricaduta complessiva dei servizi rispetto agli obiettivi di Terza Missione di Ateneo.

Come già accennato, all'interno dell'azione di monitoraggio è stata ipotizzata l'individuazione di modalità di rilevazione che consentano di verificare l'effettiva

---

[3] Cfr. *La valutazione della terza missione nelle università italiane. Manuale per la valutazione* - 13 Febbraio 2015.

correlazione tra fruizione dei servizi da parte degli studenti e esiti occupazionali. Si tratta di un passaggio complesso, che potrà essere messo a punto anche grazie all'inserimento di specifiche domande nel questionario AlmaLaurea, come illustrato nel secondo paragrafo, ma che richiederà l'incrocio con dati provenienti anche dall'indagine qualitativa e partecipata ancora in corso.

Rispetto al procedere dell'azione di monitoraggio e alla possibilità che questa fornisca elementi di rilievo ai fini della "valutazione", intesa come espressione di un giudizio sugli stessi Career Service, occorre precisare che, al di là di quanto previsto dal sistema di valutazione nazionale, al momento non è possibile fare riferimento a criteri e benchmark o standard riconosciuti a livello europeo o nazionale. La modalità di espressione di un "giudizio" in chiave comparativa è di fatto un potenziale risultato legato ad altre azioni di ricerca attualmente in corso.

Sicuramente il monitoraggio potrà offrire elementi per un *benchlearning* interno che non includa necessariamente la ricerca di organizzazioni con cui confrontare le performance e l'uso di indicatori per comparazione diretta, sottolineando più la dimensione di apprendimento che di comparazione, in un processo attivo e continuo che coinvolga tutte le aree e le persone dell'organizzazione (organizzazione che apprende). Potrà offrire però anche elementi per avviare un *benchlearning* con altre università, per apprendere dall'analisi dei punti di forza e delle aree di eccellenza di altre organizzazioni (buone pratiche), al fine di valutarne l'adattamento e la trasferibilità. Il monitoraggio in tal senso, può aiutare a rendere sistematica la misurazione dei processi e favorire il confronto con quelli di altre organizzazioni ed ottenere informazioni utili per intraprendere azioni volte a migliorare le performance dei servizi nell'Ateneo fiorentino. Congiuntamente alle azioni di ricerca avviate, finalità del monitoraggio è, dunque, consentire al sistema organizzativo dei Career Service, a tutti i livelli, di disporre di una serie di elementi (dati, procedure, strumenti, indicatori, criteri) per mettere a sistema un processo di autovalutazione che deve avere carattere di continuità per supportare i cambiamenti necessari, funzionali al consolidamento di una struttura organizzativa basata sull'apprendimento.

Per quanto riguarda il livello internazionale, il dibattito sulla qualità dei Career Service è in corso (Paviotti 2016) e non mancano riferimenti anche di carattere più generale[4].

Significativo è sicuramente il documento Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) approvato dalla conferenza di Yerevan nel maggio 2015, all'interno del quale sono presenti elementi che prefigurano standard di qualità per i Career Service[5]. I Career Ser-

[4] Cfr. ELGPN, Quality-Assurance and Evidence-Based (QAE) Framework, European Lifelong Guidance Policy Network, 2016.

[5] Gli ESG non forniscono standard di qualità in quanto tali e non indicano prescrizioni a garanzia di come qualità dovrebbe essere attuata, ma offrono invece una serie di elementi che possono fare da guida per la definizione di standard.

vice non sono esplicitamente richiamati, ma sono evidenziati per funzione tra i diversi servizi per gli studenti che un Ateneo è chiamato a garantire per fare dell'Università proprio quell'ambiente globale di apprendimento, cui si è fatto riferimento nel primo paragrafo: «Higher education aims to fulfil multiple purposes; including preparing students for active citizenship, for their future careers (e.g. contributing to their employability), supporting their personal development, creating a broad advanced knowledge base and stimulating research and innovation. Therefore, stakeholders, who may prioritise different purposes, can view quality in higher education differently and quality assurance needs to take into account these different perspectives. Quality, whilst not easy to define, is mainly a result of the interaction between teachers, students and the institutional learning environment. Quality assurance should ensure a learning environment in which the content of programmes, learning opportunities and facilities are fit for purpose. At the heart of all quality assurance activities are the twin purposes of accountability and enhancement. Taken together, these create trust in the higher education institution's performance. A successfully implemented quality assurance system will provide information to assure the higher education institution and the public of the quality of the higher education institution's activities (accountability) as well as provide advice and recommendations on how it might improve what it is doing (enhancement). Quality assurance and quality enhancement are thus inter-related. They can support the development of a quality culture that is embraced by all: from the students and academic staff to the institutional leadership and management» (ESG 2015: 5).

Riferimenti bibliografici

Argyris, C., Schön, A.D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading.

Bassanini, M., Lucioni, C., Pietroboni, F., Ranci Ortigosa, E. (1977). *Servizi sociali: realtà e riforma,* Bologna: Il Mulino.

Blessinger, P., Carfora, J.M. (a cura di) (2014). *Inquiry-Based Learning for Faculty and Institutional Developmen*t, Bingley: Emerald Groups.

De Ambrogio, U. (a cura di) (2003). *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Roma: Carocci Faber.

De Ambrogio, U. (2004). *La valutazione partecipata della qualità come processo relazionale generativo*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 14.

De Ambrogio, U., Dessi, C., Ghetti, V. (2013). *Progettare e valutare nel sociale metodi ed esperienze*, Roma: Carocci Faber.

Fiol, C.M., Lyles, M.A. (1985). *Organizational Learning,* «The Academy of Management Review», 10/4: 803-813.

Garcia, L. (2010). *Accounting Students' Expectations and Transition Experiences of Supervised Work Experience*, «Journal Accounting Education», 19/1-2: 51-64.

Kandiko, C.B., Mawer, M. (2013). *Student Expectations and Perceptions of Higher Education,* Londra: King's Learning Institute.

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, «Academy of Management Learning & Education», 4/2, 193–212.

Lanzara, F.G. (1985). *La progettazione come indagine: modelli cognitivi e strategie di azione*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 27/3.

Owen, J.M., Lambert, F.C. (1995). *Roles for evaluation in learning organizations,* «Evaluation», 1: 259-273.

Pasquinelli, S., Ste, S. (2008). *Decidere senza scegliere*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 16.

Paviotti, G. (2016). *Quality of Career Services. Toward a European Reference Framework, Report QAREER Project "Quality Assurance of Career Service in Higher Education*" Erasmus+.

Preskill, H.S., Torres, R.T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Sage, Thousand Oaks.

Boyatzis, R.E., Scott, S.C., Kolb, D.A. (1995). *Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning: the story of change and invention at the Weatherhead School of Management*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Russ-Eft, D., Preskill, H.S. (2009). *Evaluation in Organizations: A Systematic Approach to Enhancing Learning, Performance, and Change*, New York: Basic Book.

Scortegagna, R. (1992), *Lavorare per progetti: moda o novità*, «Animazione Sociale», 1: 75.

Suárez-Herrera, J.C., Springett, J., Kagan, C. (2009). *Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning and Intentional Change in Pluralistic Organizations*, «Evaluation», 15: 321-342.

UN MODELLO DI RELAZIONI CON IL MONDO DEL LAVORO

*Mario Rapaccini**

Sommario: 1. Introduzione. – 2. *Review* della letteratura scientifica sul ruolo delle università e sulle connessioni con il mondo del lavoro in seno al processo più ampio di trasferimento tecnologico. – 3. Modelli per il trasferimento tecnologico. – 4. Classificazione dei soggetti con cui relazionarsi

1. Introduzione.

Come anche confermato dalla CRUI (OU-I. 2015), nel Sistema Universitario Italiano è in atto un processo di ridefinizione del modello di connessione con il mondo del lavoro. Seguendo le raccomandazioni della Commissione Europea (COM2006), molti Atenei stanno investendo per sviluppare nuove forme di cooperazione con imprese grandi e piccole, con pubbliche amministrazioni, con associazioni e rappresentanze datoriali. Acclarata la rilevanza di relazionarsi col mondo del lavoro a livello locale, regionale, nazionale e sovranazionale, ci si interroga per determinare quali possano essere i canali più efficienti ed efficaci per il trasferimento tecnologico (Klofsten *et al.* 2010; Urbano, Guerrero 2013). La capacità di sviluppare connessioni con i vari *stakeholders* è determinante per il raggiungimento degli obiettivi di terza missione, per l'innalzamento dell'*employability* degli studenti e per stimolare il comportamento imprenditoriale in laureati, dottorandi e ricercatori, che entrando in contatto con imprenditori e con il mondo del lavoro possono più facilmente valutare le opportunità di sviluppo di nuovi business.

L'impattato di tale riorganizzazione cade sugli uffici centrali che si occupano di *placement*, di servizi per la carriera e di trasferimento tecnologico (in avanti, Uffici per il Trasferimento Tecnologico, UTT). Al personale che opera in queste strutture occorrono nuove competenze manageriali e organizzative, e una formazione adeguata a poter identificare e attuare le buone pratiche a cui occorre ispirarsi per gestire tali relazioni. Per sviluppare questi saperi sono certamente utili quei progetti di ricerca che promuovono il confronto e il dialogo con altre università, rilevano le criticità e suggeriscono modi innovativi per favorire la collaborazione con il mondo esterno, evidenziando casi di successo, fornendo raccomandazioni e coinvolgendo tutti gli attori coinvolti, organi politici, amministrativi, dirigenti, personale tecnico, docenti.

Nonostante il forte interesse, la letteratura scientifica in materia di trasferimento tecnologico non suggerisce in che modo le università debbano con-

* Mario Rapaccini, Ph.D., Ricercatore di ruolo di Ingegneria Economico-Gestionale, Dipartimento di Ingegneria Industriale, Università di Firenze. Email: mario.rapaccini@unifi.it

nettersi ai vari *stakholders*. Gli studi evidenziano come il ruolo delle università stia cambiando, e come con il ruolo cambiano anche i servizi di supporto al trasferimento tecnologico e di intermediazione erogati dagli enti preposti. Nel seguito sintetizziamo i risultati di maggiore interesse.

2. *Review* della letteratura scientifica sul ruolo delle università e sulle connessioni con il mondo del lavoro in seno al processo più ampio di trasferimento tecnologico.

Agli organi delle Università preposti al trasferimento tecnologico (University Technology Transfer, UTT) è demandato il compito di valorizzare i risultati della ricerca scientifica di base e applicata, e di favorire il trasferimento dei risultati ai potenziali utilizzatori, nei vari settori dell'economia (i.e. agricoltura, industria, servizi, pubblica amministrazione, etc.). Oggi si riconosce che queste strutture debbano fornire internamente (al personale docente e ricercatore) servizi a supporto della protezione dei diritti di Proprietà Intellettuale (IPP), debbano incentivare la costituzione di imprese start-up e spin-off universitari, debbano contribuire allo sviluppo di contratti di ricerca e consulenza stipulati con soggetti pubblici e privati, aiutando laboratori, centri e gruppi di ricerca a incontrare i potenziali clienti, e supportando lo sviluppo degli accordi. Operando come broker dell'innovazione, queste strutture devono quindi disporre di metodi e strumenti per favorire il *matching* tra domanda e offerta di ricerca e innovazione, debbono comprendere il complesso linguaggio del mondo della ricerca scientifica e fare da ponte tra questo e il mondo delle imprese. Debbono disporre di mappe a cui ricondurre le competenze distintive dei centri di ricerca di Ateneo. Devono sistematicamente investigare, classificare, analizzare e comprenderei bisogni dei potenziali utilizzatori dell'innovazione, per essere più efficaci nel organizzare momenti di incontro tra chi può disporre di soluzioni– ancorché prototipali – per tali bisogni, sapendo gestire le problematiche di contesto (e.g. differenza nel tipo di linguaggio parlato, distonia tra obiettivi e priorità, mancanza di visione condivisa, etc.).

Prima di entrare nel merito delle dimensioni tramite cui classificare gli *stakeholders* in oggetto, è certamente utile riflettere sul modello di trasferimento tecnologico.

3. Modelli per il trasferimento tecnologico.

Per caratterizzare e comprendere in che modo le Università contribuiscono allo sviluppo economico e sociale tramite il trasferimento tecnologico, la letteratura identifica tre distinti ruoli, che corrispondono ai corrispondenti stadi di un percorso evolutivo tuttora in atto:

1) *Laissez Faire*: è lo stadio iniziale, in cui l'Università ha prevalentemente il compito di presidiare l'attività di ricerca scientifica di base, producendo conoscenza in piena indipendenza dal sistema economico e sociale. Questo modello non richiede quindi connessioni particolari con il mondo esterno. Il sapere prodotto nei centri di ricerca e poi trasferito agli studenti con l'attività didattica si diffonde nella società, e contribuisce al suo sviluppo culturale ed economico con orizzonti temporali molto estesi.

2) *Technology Transfer*: è il modello attualmente più diffuso, che integra e/o sostituisce il modello precedente. Si tratta del modello di derivazione anglosassone, diffusosi a partire dagli anni '80, per cui gli Atenei avviano la commercializzazione dei risultati della ricerca applicata, e quindi iniziano a promuovere verso l'esterno in modo diretto le innovazioni tecnologiche sviluppate nei laboratori universitari. I meccanismi di disseminazione dei risultati della ricerca applicata ai potenziali acquirenti non sono quelli impiegati per la divulgazione del sapere scientifico; è quindi necessario dotarsi di strutture dedicate, di linguaggi e canali specifici, di relazioni dirette clienti e intermediari. I proventi dell'attività commerciale consentono ai dipartimenti e ai singoli gruppi di ricerca lo sviluppo dei propri staff di ricerca, si coprono i costi amministrativi e commerciali, e si può contribuire in misura variabile al finanziamento della ricerca di base.

3) *University Knowledge*: in questo modello, quello più recente, l'Università è più efficace nel suo compito istituzionale, perché è in grado di contribuire con molteplici meccanismi alla diffusione di conoscenza. Gli Atenei riescono a relazionarsi e interagire – non solo per finalità commerciali – con una pluralità di soggetti terzi. Dispongono di risorse dedicate che si aggiungono e integrano gli Uffici di Trasferimento Tecnologico, e che entrano a far parte di un più ampio "*innovation system*": incubatori e acceleratori, fondazioni, centri per la valorizzazione e il trasferimento dei risultati della ricerca, uffici per il placement e per i servizi alla carriera. Si lanciano iniziative di più ampio respiro, quali servizi di incubazione per spin-off companies, di brokeraggio tecnologico, servizi tecnici, supporto legale per lo sviluppo di forme di *licensing* e *patenting* dei risultati della ricerca (Bercovitz, Feldman 2006). In coerenza con le priorità di sviluppo economico del territorio, questi organi iniziano a sviluppare strette relazioni con le controparti della pubblica amministrazione, enti locali, enti regionali. Si discute dello sviluppo congiunto di politiche per il territorio. In questo modello gli *stakeholders* sono distinti appunto per la loro appartenenza al settore pubblico e a quello privato. Il mondo del lavoro (*business*) è rappresentato da grandi, medie e piccole imprese, da associazioni industriali, da enti datoriali etc., con cui occorre relazionarsi per attivare collaborazioni di ricerca, tirocini, e per favorire i processi di placement. L'operatore pubblico è anch'esso rappresentabile con le sue molteplici istanze (assessorati allo sviluppo economico di enti locali e regionali, sistema dei trasporti, agenzie per lo sviluppo e la conservazioni del patrimonio culturale, sistema educativo secondario). Ne deriva un sistema di complessa gestione, denominato nella letteratura in materiale modello a tripla elica (Miller *et al*. 2014). Agendo come una pala dell'elica, l'Università interagisce con gli altri

stakeholders (imprese e governo) e contribuisce alla spinta propulsiva (sviluppo economico della società), dove il carburante è dato dai risultati del sapere scientifico e della ricerca applicata, e gli organi di trasmissione sono immedesimabili nella qualità delle connessioni tra i vari soggetti.

In tempi recenti, la letteratura sull'argomento evidenzia che il modello a tripla elica non è in grado di fronteggiare il *pace-of-change* imposto dall'economia globale e le complessità tipiche della società moderna. Si suggerisce di prendere a riferimento un nuovo modello, cosiddetto a quadrupla elica (Ivanova 2014), in cui occorre relazionarsi in modo specifico a una quarta entità: l'utilizzatore finale dell'innovazione sociale (i.e. *societal based innovation users*). Costui non è più visto come un soggetto passivo (i.e. il *recipient* dell'innovazione "venduta" dalla università alle imprese e poi da queste ai mercati), ma come una risorsa attiva che non solo è necessario ma anche auspicabile coinvolgere nel processo di innovazione. La concettualizzazione del modello a quadrupla elica è in linea con i nuovi paradigmi di *open innovation* (Chesbrough 2011), di risorsa "operante" (Vargo, Lusch 2004, 2008) e di *value co-creation* (Edvardsson *et al.* 2011), in cui l'utente finale viene messo al centro del processo di innovazione. Non agisce come fruitore passivo, ma come *co-designer* in grado di attivare il processo di trasferimento (modalità "pull"), per poi influenzarne risultati e modalità. Lo sviluppo di relazioni con gli utenti finali dell'innovazione sociale, o meglio con alcuni utenti "chiave", rafforza il legame con il territorio e rende il trasferimento più rapido ed efficiente (Prajapati *et al.* 2013). La letteratura dibatte sulle problematiche e sulle tensioni che la relazione con questo nuovo stakeholder può comportare (Miller *et al.* 2016). I temi di maggiore interesse consistono nell'indagare le modalità organizzative più efficaci, nel definire sistemi di misura delle prestazioni in grado di catturare le dinamiche di co-creazione del valore, nel definire nuove metriche oltre quelle tradizionali (e.g. numero di brevetti, numero di spin-off attivati, quantità dei fondi raccolti con contratti di ricerca sul mercato privato), per poter considerare in che modo l'Università, sfruttando le proprie conoscenze, risponde ai bisogni di innovazione sociale del territorio in cui opera.

Senza entrare nel merito di questi dibattiti, nel seguito approfondiamo con qualche riflessione le difficoltà di sviluppare relazioni specifiche con il principale stakeholder dei modelli a tripla o quadrupla elica (i.e. *business*), evidenziando la esigenze di classificazione dei soggetti con cui occorre relazionarsi.

4. Classificazione dei soggetti con cui relazionarsi.

Una prima difficoltà è data dalla varietà – e dalla numerosità – dei soggetti con cui occorre relazionarsi.

Occorre instaurare relazioni con soggetti aventi dimensioni estremamente differenti (microimprese, PMI, grandi imprese nazionali, imprese multinazionali o globali), che operano in diversi settori (e.g. nuove tecnologie, biomedicale, farmaceutico, manifatturiero, bancario-assicurativo, etc.). Vi sono differenze nei

modelli organizzativi, tali da implicare che in taluni contesti sia consigliato attivare e mantenere contatti diretti con più referenti di una stessa organizzazione (e.g. direttore generale, responsabile personale, responsabile R&S, etc.), in funzione dell'esigenza (reclutamento, trasferimento tecnologico, contratti di ricerca, consulenza). Capita che le large corporation abbiano manager specifici (e.g. University Relations Manager di IBM Italia, di Centro Ricerche Fiat, di Telespazio, solo per fare qualche esempio), che hanno il compito di gestire in modo centralistico le relazioni con le università. È indispensabile che in presenza di queste figure, il canale di contatto sia debitamente presidiato, e che le comunicazioni proveniente da parte delle periferie dell'Ateneo avvenga nel rispetto degli accordi presi e coerentemente con il fine istituzionale.

Oltre al settore economico di riferimento, per rendere più efficace il processo di trasferimento dei laureati è necessario valutare quale sia l'ambito geografico di rifermento, e il raggio di azione dell'impresa. Alcune figure professionali (e.g. la geologia mineraria) sono richieste in settori così specifici (e.g. le imprese petrolifere di Stato o le concessionarie private), per cui è relativamente facile connotare l'ambito geografico e il raggio di azione (e.g. Nord Africa, Oriente, Sud America). In alcuni casi, le attività sono talmente rarefatte che gli interlocutori corrispondenti non sono presenti sul territorio regionale o nazionale. Queste relazioni si configurano da subito per lo spiccato carattere di internazionalità; il linguaggio da impiegare nelle comunicazioni, nella stesura di accordi quadro, è obbligatoriamente il *business english*. Questo richiede competenze che sono infrequenti tra il personale amministrativo che opera in tali strutture. Possono insorgere esigenze di formazione dei referenti di tali strutture. In altri casi, le figure professionali sono richieste trasversalmente. I settori di interesse hanno una maggiore diffusione (e.g. società e studi di architettura, *software house*) e quindi è relativamente agevole – anche lavorando in prossimità – sviluppare un numero di contatti congruo a far sì che la mancanza di uno di essi (e.g. a un evento, in risposta a una call per un bando, per un progetto, etc.) non sia – di per se – critica, esistendo le alternative. Occorre infine valutare il livello di autonomia decisionale di cui dispongono i referenti locali – *if any* – degli *stakeholder*. La presenza – in prossimità di sedi universitarie e centri di ricerca – dei centri decisionali dello stakeholder può influenzare significativamente la rilevanza di una relazione. Alcune scuole e filoni di ricerca dell'Università di Firenze si sono sviluppati grazie alla presenza sul territorio di specifiche eccellenze industriali, sia individuali (e.g. Nuovo Pignone, Galileo, Eli Lilly) che di distretto e filiera (e.g. filiera tessile e della moda, distretto della nautica). Nel caso in cui la multinazionale mantenga all'estero i centri decisionali incaricati di plasmare le collaborazioni con le università, di stabilire e attuare le politiche di reclutamento, i centri di R&D delegati allo sviluppo di progetti di ricerca, lo sviluppo di un rapporto *trusted* risulta – in genere – più complesso. Se localmente l'interlocutore è il country manager responsabile di una *subsidiary* in cui si sviluppano attività di natura prettamente amministrativa, commerciale e di *customer support*, lo spettro di competenze richieste è certamente più limitato.

Riferimenti bibliografici.

Bercovitz, J., Feldman, M.P. (2006). *Entrepreneurial universities and technology transfer: a conceptual framework for understanding Knowledge-based economic Development*, «Journal of Technology Transfer», 31: 175-188.

Chesbrough, H. (2011). *Bringing open innovation to services*, «MIT Sloan Management Review», 52: 85-91.

COM, (2006). *Communication from the Commission —Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. COM (2006) 208 final.

Edvardsson, B., Tronvoll, B., Gruber, T. (2011). *Expanding understanding of service exchange and value co-creation: a social construction approach*, «Journal of the Academy of Marketing Science», 39: 327-339.

Ivanova, I. (2014). *Quadruple helix systems and symmetry: a step towards helix innovation system Classification*, «Journal of the Knowledge Economy», 5: 357-369.

Klofsten, M., Heydebreck, P., Jones-Evans, D. (2010). *Transferring good practice beyond organizational borders: lessons from transferring an entrepreneurship programme*, «Regional Studies», 44: 791-799.

OU-I. (2015). *Osservatorio Università-Imprese*, Roma: Fondazione CRUI.

Miller, K., McAdam, M., McAdam, R. (2014). *The university business model: evolution and emergence from a stakeholder Perspective*, «R&D Management», 44: 265-287.

Mitev, N., Venters, W. (2009). *Reflexive evaluation of an academic-industry research collaboration: can mode 2 management research be achieved?*, «The Journal of Management Studies», 46: 733-749.

Prajapati, V., Tripathy, S., Dureja, H. (2013). *Product lifecycle management through patents and regulatory strategies*, «Journal of Medical Marketing», 13:171-180.

Swan J., Bresnen, M., Robertson, M., Newell, S., Dopson, S. (2010). *When policy meets practice: colliding logics and the challenges of 'Mode 2' initiatives in the translation of academic knowledge*, «Organization Studies», 31.

Urbano, D., Guerrero, M. (2013). *Entrepreneurial universities: socioeconomic impacts of academic entrepreneurship in a European context*, «Economic Development Quarterly», 27: 40-55.

LA RESPONSABILITÀ SOCIALE D'IMPRESA: COLLABORARE CON L'UNIVERSITÀ

Emanuele Rossini, Fabio Sola*

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. La collaborazione delle aziende nella definizione dei programmi accademici. – 3. La partecipazione degli studenti ai progetti operativi delle aziende. – 4. Conclusioni.

1. Introduzione.

Fino a pochi anni fa il rapporto fra università ed imprese era assolutamente sporadico ed occasionale. Università e imprese erano due mondi separati, ognuno con i propri obiettivi: da una parte la formazione dei giovani ai valori della cultura e dall'altra la ricerca del profitto.

Le Università infatti avevano l'obiettivo di formare le classi dirigenti del paese ed erano gli stessi docenti ad elaborarne i programmi ed a decidere quale fosse era la conoscenza da trasmettere alle nuove generazioni. I laureati, che erano una esigua minoranza della popolazione, andavano a ricoprire posizioni di rilievo in istituzioni economiche, politiche e culturali.

Dall'atra parte, le aziende di tradizione fordista avevano pochi laureati nei loro organici, ma questi erano inseriti nei posti strategici, quali ingegneria o finanza. Vi era poi un gran numero di lavoratori per i quali il livello di istruzione era assolutamente secondario, se non per alcuni tecnici e amministrativi, per i quali però era più che sufficiente un diploma di scuola media superiore. Gli altri, per lo più operai addetti alle linee di produzione, invece, venivano formati in azienda con il *learning by doing* (guarda, fai e impara!).

Di fatto università e imprese viaggiavano su due binari paralleli e nessuno aveva quasi bisogno dell'altro.

---

* Emanuele Rossini, Direttore Risorse Umane di Ruffino S.r.l. (storica società leader nel settore vinicolo) e Presidente del Gruppo Regionale Toscana AIDP - Associazione Italiana per la Direzione del Personale, inizia la sua carriera in Logitron (ora Gilbarco) dove inizialmente si dedica all'amministrazione e finanza. Dal 2003 passa alle Risorse Umane, occupandosi di tutti gli aspetti della gestione del personale. Nel 2012 entra in Ruffino dove crea la funzione risorse umane.

Fabio Sola, Coordinatore Nazionale della divisione Risorse Umane di Praxi S.p.A. (società leader nella consulenza aziendale) e Director del network internazionale PraxiAlliance, ha una ventennale esperienza come consulente risorse umane nei confronti di aziende italiane ed internazionali. Il know-how maturato si concentra soprattutto nell'executive search e nelle strategie di recruitment delle aziende. Collabora con il mondo universitario sia come docente in Master sulle Risorse Umane che nelle attività di supporto al Placement.

Le esperienze personali hanno spinto i due autori a concentrare la propria attenzione su testimonianze raccolte in prima persona e fenomeni attuali, registrati nella propria attività quotidiana. Anche i riferimenti bibliografici sono volutamente legati all'attualità (ricerche recenti, pubblicazioni web, ecc.)

Dalla fine degli anni Novanta lo scenario è cambiato e le università non possono più disinteressarsi dell'occupabilità dei loro laureati, ma devono porsi il problema di migliorare le possibilità di impiego dei giovani tramite lo sviluppo di percorsi che rispondano alle esigenze delle imprese. Tale tendenza si è ancora più manifestata con la crisi economica esplosa nel 2008 e con la necessità di rispondere a pieno alle poche necessità che le imprese manifestavano.

Da parte loro le imprese si sono ritrovate in un'economia sempre più globalizzata e pertanto le loro scelte non possono prescindere da competitività e conoscenza.

Nasce quindi l'esigenza di conoscersi e di imparare a capirsi, abbandonando i pregiudizi e gli stereotipi che ciascuno aveva dell'altro[1].

Non possiamo però tacere in questo saggio che fino ad alcuni anni fa gli stessi studenti si sono rivelati diffidenti verso l'incontro tra azienda ed università, quasi che la presenza delle aziende nell'università andasse ad "inquinare" la diffusione della cultura.

Di fatto però il rapporto tra aziende ed università é cresciuto e queste istituzioni hanno imparato a conoscersi ed a rispettarsi.

Questo rapporto talvolta si può inquadrare all'interno della Corporate Social Responsibility e più in particolare con *Giving Back*: la restituzione al territorio una parte della ricchezza prodotta.

Quest'ottica risulta però 'monodirezionale' e principalmente legata a '*sponsorship*':

- finanziamento in generale
- finanziamento di progetti di ricerca
- dottorati[2]
- borse di studio.

Altre volte le aziende sono interessate anche ad un ritorno di immagine:

- in termini generali (istituzionale, *brand awareness*, ecc.)
- in termini di posizionamento competitivo (quando sul territorio siano concentrati anche un numero significativo di potenziali clienti)
- in termini di *employer branding* (per attrarre le risorse più qualificate)

Nel caso di Ruffino[3] la collaborazione con l'università è stata ben più ampia di quanto spesso riscontrato ed è consistita in testimonianze, stage, ricerca scientifica e supporto alle attività di placement.

---

[1] Regini, M. (2007). "Il difficile rapporto fra università e imprese", *Impresa e Stato*, 80:36.

[2] L'esperienza dei dottorati di ricerca risulta però particolarmente complessa in Italia, con riguardo alle potenzialità di collaborazione con le aziende. Cfr. Gaeta, G.L., Lavadera, G.L., Pastore, F. (2016). *Non è un paese per dottori di ricerca*, www.lavoce.info, 16.09.2016.

[3] Ruffino è stata fondata nel 1877 dai cugini Ilario e Leopoldo Ruffino a Pontassieve, alle porte di Firenze. Oggi Ruffino è leader nella produzione di vini toscani ed esporta i suoi prodotti in 90 paesi nel mondo. Il vino Ruffino è arrivato negli Stati Uniti già alla fine dell'800 ed oggi è il Chianti più venduto negli USA. Nel 2011 è stata acquisita da Constellation Brands, multinazionale americana leader nella produzione e commercializzazione di vini, liquori e birra.

A tali progetti sono state dedicate risorse ad hoc, aggiuntive a quelle investite nelle attività interne ed 'ordinarie'; le iniziative hanno rappresentato un contributo aziendale alla formazione delle nuove classi dirigenti.

La partecipazione di figure aziendali alle attività didattiche apporta un punto di vista, talvolta più pratico e concreto, che mira a contestualizzare quanto è stato precedentemente spiegato dal docente nell'ambito del normale programma didattico.

A titolo di esempio, le testimonianze di chi scrive si sono concentrate in modo prevalente sull'organizzazione aziendale, nonché sul supporto alle attività di placement. Abbiamo raccontato del passaggio dell'azienda da una famiglia di imprenditori ad un grande gruppo multinazionale, e degli impatti a livello di organizzazione che ci sono stati in Ruffino. Un focus particolare è stato dedicato al Lean Manufacturing che da ormai due anni è parte della cultura aziendale.

Un'altra forma di collaborazione, ormai sperimentata con successo in Ruffino, è costituita dagli stage, sia curriculari che post-laurea. I due strumenti, seppur con forme e durata diverse, hanno comunque offerto ai ragazzi l'opportunità di vedere un'azienda 'dal di dentro' e di 'mettere le mani in pasta' in quella che sarà la loro attività professionale del futuro. L'azienda, invece, ha avuto la possibilità di mettere alla prova dei giovani in uscita o già usciti dal percorso universitario e per alcuni di essi il loro rapporto con Ruffino non si è esaurito al termine del periodo di stage, ma si è trasformato in un contratto di lavoro.

È ampiamente dimostrato che le università rappresentano un'importante fonte di conoscenze scientifiche e tecnologiche. Per Ruffino in particolare la ricerca si è concentrata all'interno del controllo qualità. Laddove si debbano infatti svolgere delle analisi che non sono reperibili sul mercato o che sono ritenute non soddisfacenti per le esigenze richieste, si è attivata una collaborazione con l'Università che mira ad approfondire i vari aspetti sia scientifici che metodologici per lo sviluppo e la messa in routine di un nuovo metodo di controllo. Una delle esperienze più significative e che in Ruffino abbiamo in essere è il progetto relativo alla tracciabilità dei nostri vini. Questo progetto, che ha il fine di definire con la massima precisione la zona di origine dei nostri vini, aggrega aspetti di analisi chimica e analisi statistica dei dati. In sostanza sui campioni di vino vengono eseguite delle indagini chimiche ed i risultati sono oggetto di una analisi statistica che li correla alla zona di provenienza. Il progetto ha definito un metodo di analisi robusto ed affidabile che restituisce dei valori che, analizzati statisticamente da un software realizzato ad hoc, permette di individuare, con percentuali di precisione superiori all'80%, la zona di provenienza delle uve. Proprio per questi due ambiti così differenti (l'analisi chimica e l'analisi statistica) la ricerca è stata effettuata da due università diverse che hanno collaborato con noi e tra di loro per la risoluzione del problema.

Il supporto nelle attività di placement comprende invece tutte quelle testimonianze che hanno come unico obiettivo la preparazione dei giovani ad affacciarsi al mercato del lavoro. Ovviamente la direzione risorse umane è in prima linea in queste attività, per la propria competenza diretta da un lato

ad informare gli studenti su come si scrive un Curriculum Vitae o su come si affronta un colloquio di selezione. Ciò è importante per approcciare correttamente il mondo del lavoro, evitando il rischio di fallire una prova importante solo per emozione o per scarsa preparazione.

Dall'altro lato per l'azienda è importante sulla lavorare sulla *brand awareness* e sull'*employer branding*, trasferendo ai potenziali dipendenti di domani le informazioni sull'azienda e sui suoi valori, in modo da attrarre i migliori talenti.

2. La collaborazione delle aziende nella definizione dei programmi accademici.

Nel rapporto tra università e mondo del lavoro le aziende vivono storicamente il problema della distanza tra programmi accademici e formazione 'applicativa', più orientata all'attività lavorativa (tanto che è frequente l'affermazione "i laureati hanno una buona formazione teorica ma non conoscono niente di operativo"). La situazione non è mutata dopo la riforma dei percorsi universitari (cosiddetto 3 + 2), che in molti casi ha deluso le aspettative aziendali con programmi considerati generalisti anche per la Laurea Specialistica.

Una recente indagine svolta in collaborazione con il Gruppo Regionale Toscana di AIDP[4] – pur focalizzata sulle *soft skills* ricercate nei giovani laureati – è stata l'occasione per condividere con alcuni Direttori Risorse Umane anche le aspettative in termini di conoscenze.

Il disagio che emerge in tal senso è quello di inserire neolaureati con ottima formazione di base ma competenze specifiche ritenute non adeguate[5]. Gli HR Manager interpellati hanno dichiarato di essere costretti ad utilizzare una fase iniziale (sia in forma di stage/tirocinio che come primo periodo di lavoro effettivo) per dare ai giovani inseriti una prima 'infarinatura' di *know-how* operativo che si aspetterebbero fornito già dal percorso di studi.

Una primissima riflessione evidenzia che il fenomeno è sentito così marcatamente in Italia anche a causa delle caratteristiche organizzative delle aziende: dimensione media ridotta, mancanza di strutture organizzative e procedure consolidate, scarsa abitudine ad inserire figure junior (e conseguente mancanza di un processo di *induction*).

Tale problematica si riduce nelle grandi aziende, abituate a fare incetta di 'talenti' che vengono inseriti in un processo interno di formazione e sviluppo.

---

[4] "Le *soft skills* dei neolaureati all'ingresso nel mondo del lavoro". Survey condotta in collaborazione con il Gruppo AIDP Toscana – Associazione Italiana per la Direzione del Personale – nel maggio del 2015, con la raccolta di 86 questionari compilati da direttori del personale di aziende toscane.

[5] A fronte di tale critica diffusa occorre però evidenziare punti di vista diversi, se non opposti, secondo i quali i percorsi di studio più specialistici agevolino il placement iniziale ma siano meno competitivi nel lungo periodo (soprattutto in un'epoca nella quale non conosciamo ancora 'le professioni di domani' e in cui l'evoluzione è rapidissima). Cfr. Ferrante F. 2016, *Ma l'università non deve insegnare un lavoro*, www.lavoce.info, 24.06.2016.

Ciò spiega il motivo per cui i paesi caratterizzati da dimensioni aziendali maggiori sentano meno questa difficoltà.

Con questa importante premessa, l'opinione diffusa sul 'non allineamento' tra le esigenze operative e ciò che gli studenti realmente studiano è particolarmente consolidata ed è una delle cause della 'diffidenza' delle aziende nei confronti dei neolaureati[6].

Prova evidente di tale percezione è data dal diverso interesse che le aziende manifestano nei confronti di giovani con esperienze anche molto brevi (addirittura semplicemente di stage) rispetto a quello che hanno verso neolaureati (evidentemente non sempre giustificato da soli sei mesi di esperienza).

Una soluzione individuata in alcuni dei dialoghi sopracitati con le direzioni del personale è l'attivazione di una collaborazione con gli atenei nella definizione dei programmi dei singoli corsi e nella progettazione degli interi corsi di laurea. Le conseguenze positive attese delle aziende sono principalmente:

1) l'orientamento più pratico dei corsi di studio;

2) il loro costante aggiornamento;

3) il collegamento diretto ad esigenze che sono quelle specifiche del mercato di riferimento.

Nello specifico – per quanto attiene il punto 1 – è facile immaginare come un referente aziendale (o meglio un *panel* che ne unisca più di uno) che si trovino a partecipare ad un comitato scientifico che definisce corsi di laurea e/o singoli corsi tenderà a privilegiare tematiche concrete, esercitazioni, analisi di *case history*, testimonianze aziendali.

Il timore spesso manifestato dal mondo universitario (talvolta dagli studenti più ancora che dal corpo docente) è quello di 'piegare' l'interesse generale e la formazione in senso lato ad un interesse specifico del mondo produttivo.

È chiaro però che tale rischio sarebbe attenuato dall'introduzione graduale di tale partnership atenei-aziende; altro elemento di mediazione è legato alla collaborazione non con un '*main sponsor*' ma con un panel allargato e/o con un organo di rappresentanza (ad esempio il sistema confindustriale) che potrebbe garantire il riferirsi ad interessi non troppo 'particolari'.

Per quanto riguarda l'aggiornamento dei corsi universitari, è altrettanto evidente che un sistema dinamico di relazioni tra università ed aziende potrebbe spostare continuamente 'la frontiera' dell'insegnamento, adattandola ai temi più 'caldi' o addirittura a quelli individuati per il futuro[7].

---

[6] Tale diffidenza trova immediato riscontro nelle statistiche riguardanti il tempo impiegato nella transizione dallo studio al lavoro dai giovani italiani. Cfr. Pastore, F. (2015). *Dalla scuola al lavoro: il tempo perso dai giovani italiani*, www.lavoce.info, 31.07.2015.

[7] Naturalmente gli scambi con il mondo delle aziende potrebbero a tale scopo essere integrati da ricerche su base più ampia. Sarebbe ad esempio interessante conoscere che i drivers del cambiamento ritenuti più significativi per la vita lavorativa nel 2020 (ricerca Infosys 2016, basata su 8.700 interviste) sono "Mobile internet and *cloud computing*" 34%, "Artificial intelligence and machine learning" 33%, "The rise of big data" 28%, "The internet of things" 27%, ecc..

Da questo punto di vista l'obiezione talvolta posta ("programmi continuamente tarati sulle esigenze del momento risultano a maggior rischio obsolescenza di quelli più tradizionali") trova risposta nel ricordare che la funzione dell'Università non è semplicemente quella di trasferire nozioni, conoscenze, ecc. bensì quella di insegnare 'a studiare e ad imparare'.

Un punto potenzialmente critico del rapporto tra aziende ed università nella progettazione dei programmi di studio è infine quello dell'adeguatezza rispetto al contesto di riferimento: in altre parole la definizione di programmi di studio di un ateneo che siano strettamente coerenti con quanto richiesto dal 'mercato' cui tale università si rivolge primariamente.

È chiaro che – come in ogni decisione strategica – possono essere individuati pro e contro di tale scelta; un punto potenzialmente negativo è il rischio di tarare ad esempio il percorso accademico di un ingegnere fiorentino sulle sole esigenze delle aziende presenti in Toscana (magari in particolare di quelle di media dimensione). Due esempi per tutti: probabilmente Ingegneria potrebbe in tal modo strutturare un percorso particolarmente orientato alle produzioni di pelletteria a Firenze (per la vicinanza con il distretto di Scandicci) o all'industria cartaria a Pisa (rivolgendosi al polo di Lucca).

Ovviamente una decisione del genere potrebbe risultare 'provinciale' e teoricamente limitare le possibilità dei neolaureati, ma è possibile evidenziare almeno due considerazioni che possono attenuare tale obiezione:

- innanzitutto l'orientamento dei programmi non impedirebbe il perseguimento personale di obiettivi diversi (l'ingegnere fiorentino di cui sopra potrebbe dunque puntare comunque alla Silicon Valley o all'industria *Aerospace* di Seattle);
- in secondo luogo vale quanto precedentemente indicato come finalità degli studi universitari (non semplicemente trasferire nozioni, conoscenze, ecc. bensì insegnare 'a studiare e ad imparare').

Altro punto da evidenziare è che il contesto di riferimento dovrebbe essere strategicamente definito in funzione degli obiettivi dell'ateneo (o della facoltà) e della propria capacità di attrarre studenti su base regionale, nazionale o internazionale (appare fisiologico che la focalizzazione sia minore a Cambridge o ad Oxford rispetto a quanto accade in una piccola università di provincia; o quanto meno che facoltà di rilievo internazionale abbiano un più ampio spettro di specializzazioni).

Sempre in relazione all'obiettivo cui i corsi di studio mirano, vale infine la pena di sottolineare che – in mancanza di scelte strategiche o di espliciti accordi in tal senso – il rischio che un indirizzo venga comunque definito 'implicitamente' è sempre esistente, magari in relazione ad elementi casuali (ad esempio le competenze o le attività parallele di parte dei docenti) e non all'interesse individuato da appositi organi. Si rilevano con una certa frequenza ad esempio facoltà di Medicina nelle quali alcune specializzazioni vengano considerate più 'forti' di altre, oppure facoltà di Economia che mirino la preparazione degli studenti più verso la libera professione che verso l'inserimento in azienda.

Tra le possibili conseguenze positive correlate ad una collaborazione università-imprese nella fase progettuale, occorre tra l'altro evidenziare che ciò fa-

ciliterebbe anche ogni altro tipo di relazione (e in particolare la partecipazione degli studenti ai progetti operativi delle aziende).

Infine, ricordando anche gli aspetti 'psicologici' che spesso influiscono sulle scelte aziendali, la collaborazione attiva nella progettazione didattica ridurrebbe significativamente la sensazione 'di distanza' che talvolta frena le scelte di assunzione.

3. La partecipazione degli studenti ai progetti operativi delle aziende.

Le modalità di collaborazione atenei-imprese sopra descritte (fase progettuale e fase didattica) vedono lo studente ancora 'passivo', destinatario delle iniziative sorte con tale partnership.

L'ulteriore *step* è costituito da una modalità ancora non molto esplorata, che vede invece gli studenti protagonisti attivi. Ci riferiamo alla partecipazione di studenti universitari a progetti operativi delle aziende.

Se il tirocinio curriculare (pre-laurea) e lo stage post-laurea hanno ormai una significativa diffusione, essi consistono il più delle volte nella mera 'frequentazione' da parte dello studente di un contesto aziendale, con l'inserimento nelle attività *day-by-day* di un ufficio o dipartimento. Sicuramente rappresentano un'ottima opportunità di affacciarsi ad un contesto lavorativo acquisendo se non altro una familiarità con l'ambiente.

Paradossalmente le aziende che vivono tale fase con un approccio strategico sono ancora la minoranza (conservando un atteggiamento *Give Back*, come se lo stage fosse 'un favore' alla persona o al territorio), ma gli stage costituiscono comunque una fonte di *recruitment* statisticamente rilevante.

Senza sottovalutare l'utilità di un generico periodo di stage, che rappresenta comunque un'ottima esperienza che sarà utile dopo la laurea, l'*internship* curriculare (forse ancora più che lo stage post-laurea) può risultare ancora più proficua qualora veda lo studente inserito in un progetto preciso.

Lo sviluppo di un nuovo 'progetto speciale', che rappresenta una 'rottura' rispetto al modello di business o ai processi operativi aziendali, richiede solitamente un'attenzione '*ad hoc*' rispetto ad uno incrementale nel quale si tratti 'solo' di perseguire il miglioramento o la modifica di uno degli elementi. Tali progetti speciali vengono solitamente sviluppati con modalità diverse in funzione delle dimensioni:

- le *Big Corporation* multinazionali sono in grado di creare gruppi *ad hoc*, con risorse completamente dedicate;
- le grandi aziende (imprenditoriali o quotate) hanno spesso figure dedicate di Strategic Project Manager, in staff alla direzione, al consiglio di amministrazione o alla proprietà, che fanno da pivot per questi progetti (avvalendosi funzionalmente di risorse allocate nelle diverse direzioni aziendali);
- le medie aziende sono costrette ad affidare questi progetti a figure che li gestiscono *on top* rispetto al loro ruolo ordinario e ciò spesso rende difficile il rispetto dei tempi e il raggiungimento degli obiettivi di progetto.

È dunque chiaro che – a maggior ragione nelle medie aziende, ma non solo – in questa fase una risorsa, anche molto junior, che possa essere dedicata al 100% rappresenta un'opportunità enorme (anche se nelle fasi iniziali il suo supporto può essere limitato a poche fasi molto operative). D'altro canto anche il giovane coinvolto in un progetto ex-novo ha solitamente la possibilità di ritagliarsi un ruolo molto più 'esposto' rispetto a quello di mero osservatore in cui talvolta sono relegati i tirocinanti quando il processo che seguono è quello caratteristico e consolidato dell'azienda (se non altro perché le attività sono già allocate e l'azienda non può correre rischi passando l'*ownership* di fasi rilevanti ad un giovane outsider).

Tra gli altri elementi a favore di tale soluzione dobbiamo anche citare le caratteristiche operative dei progetti trasversali in azienda. Si tratta infatti di fasi particolari, nelle quali strumento tipico di *teamwork* è il brainstorming (adatto dunque anche all'interazione di figure meno esperte); inoltre in tali momenti possono essere utili punti di vista diversi: 'più esterni' rispetto alla storia aziendale, 'più giovani' rispetto all'età anagrafica dei dipendenti, 'più digitali' in termini tecnologici. Tutte ragioni che rendono particolarmente proficuo l'inserimento di un Millennial in un team di progetto, anche per il miglioramento dell'output.

Solo per fare qualche esempio, negli scorsi anni una media azienda avrebbe potuto trarre beneficio dall'inserimento di un giovane laureando come tirocinante su un progetto per l'implementazione dell'e-commerce (tema ormai pressoché maturo nel mondo del lusso, ma ancora *ongoing* nella grande distribuzione alimentare), oppure di criteri della *lean organization* (metodiche ormai prevalenti in molti settori manifatturieri). È facilmente intuibile quanto un giovane che avesse svolto un tirocinio su un argomento del genere solo pochi anni fa – magari discutendovi poi la tesi di laurea – sarebbe risultato appetibile sul mercato del lavoro all'uscita dagli studi universitari[8].

Un ulteriore inciso sui periodi di *internship* in azienda durante gli studi (da sempre praticati nel mondo anglosassone) è la possibilità che essi rendano più trasversali – e soprattutto meno vincolanti – i percorsi di studio. Le statistiche evidenziano una triste realtà con riguardo alla ricettività delle aziende nei confronti delle cosiddette 'lauree deboli', in particolare quelle umanistiche; in molti casi i laureati di tali facoltà trovano spazio – in misura comunque limitata – quasi esclusivamente nelle direzioni del personale, nel marketing e nella comunicazione.

La situazione potrebbe mutare significativamente se i rapporti università-impresa dessero l'opportunità di pianificare un tirocinio di quelli sopra de-

[8] Ad onore del vero non tutti i progetti strategici e innovativi avviati negli anni scorsi hanno avuto un reale seguito. Il rischio di farsi un'esperienza in azienda non direttamente spendibile (comunque limitato) è comunque ampiamente compensato dal fatto di arrivare sul mercato del lavoro già in possesso di un background comunque spendibile (pur "come esperienza di vita in azienda" più che per le competenze tecniche effettivamente maturate.

scritti anche a studenti con percorsi 'umanistici': per progetti specifici una formazione di quel tipo potrebbe risultare addirittura preferibile[9] o – al minimo – un ostacolo meno insormontabile. E, dopo un primo ingresso 'soft' nel mondo aziendale, sarebbe senza dubbio più semplice un consolidamento guidato dall'esperienza già svolta.

Ultimo punto da considerare come positiva conseguenza dell'impegno dei giovani su progetti operativi in azienda è legato allo sviluppo delle *soft skills*. Come già richiamato (v. nota 4), le aziende non soffrono solo carenze legate al *know-how* tecnico (generico, non aggiornato, non allineato alle esigenze del contesto), ma anche la scarsa abitudine ad utilizzare le cosiddette competenze trasversali. La già richiamata ricerca "Le *soft skills* dei neolaureati all'ingresso nel mondo del lavoro" condotta in collaborazione con il Gruppo AIDP Toscana ha individuato le seguenti principali lacune:

- Problem solving
- Proattività e intraprendenza
- Orientamento ai risultati
- Comunicazione e ascolto
- Team work
- Capacità di rispettare i ruoli e comprendere le situazioni.

Pur plaudendo al lodevole sforzo di alcuni atenei per inserire anche tali competenze nel percorso accademico, pare evidente che si tratta di aspetti difficilmente acquisibili sui libri e difficilmente misurabili in una prova d'esame. Se in teoria ciascuna delle capacità elencate vengono sviluppate negli anni universitari, nella pratica è il team work che può essere maggiormente sviluppato ad hoc, favorendo un maggior numero di attività di gruppo (seminari, esercitazioni, ecc.).

Ben più 'allenante' risulta una 'palestra' reale, vissuta direttamente in azienda nell'ambito del percorso formativo. E il ritorno di questo investimento è immediatamente misurabile, non appena il giovane laureato si trovi a confrontarsi con le prime esperienze lavorative.

4. Conclusioni.

Le interviste svolte con le direzioni del personale toscane[10] evidenziano una disponibilità maggiore rispetto al passato di interagire con il mondo universitario.

---

[9] Ponendo l'esempio di un progetto per sviluppare un business valorizzando i canali "social", potremmo immaginare vantaggioso avere un *project team* nel quale temperare competenze tecnologiche (ingegneria o informatica), sociologiche, di comunicazione, ecc.; in tal caso un laureato di facoltà umanistiche potrebbe trovare agevole valorizzazione.

[10] Tra l'altro del tutto coerenti con quelle presentate nel Report Annuale 2015 dell'Osservatorio Università e Imprese della Fondazione CRUI.

Sono ormai sempre più le aziende che hanno contatti con il mondo universitario, anche se spesso sono di medie e grandi dimensioni.

Tutto questo è coerente con quanto già avviene in molti paesi esteri, a partire da quelli anglosassoni, dove tale relazione è più consolidata e contribuisce al dinamismo del paese, sia con riguardo all'economia che alla ricerca.

Una parte del percorso è ancora da fare, tuttavia possiamo senza dubbio affermare che il processo è irreversibile e che sempre più aziende ed università dovranno parlarsi, sia per offrire ai giovani una formazione sempre più in linea con le esigenze del mercato, sia per collaborare insieme in progetti di ricerca.

Come ulteriore passo in avanti, auspichiamo la nascita di gruppi di lavoro formati da uomini d'impresa e docenti che monitorino non soltanto le competenze che il mercato richiede, ma piuttosto l'evoluzione e gli scenari futuri per aggiornare tempestivamente i programmi formativi a quelle che saranno le nuove competenze richieste[11].

[11] Regini, M. (2007). *Il difficile rapporto fra università e imprese*, «Impresa e Stato», 80:39.

EMPLOYABILITY FOR THE PROFESSIONALIZATION IN ADULT EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY ON THE DIMENSION OF TRANSITIONS*

*Eun Young Choi**, Catarina Doutor***, Carlo Terzaroli****, Ge Wei*****

Sommario: 1. Introduction. – 2. Transitions in Europe: the case of Portugal. – 2.1 Transitions of adult educators to labour context in Portugal. – 2.2 Supporting Career Transitions in Higher Education in Italy. – 2.2.1 Employability as a policy challenge for Higher Education. – 2.2.2. Mapping Transitions towards the Labour Market in Italy: a Case Study with Adult Education Graduates. – 3. Transitions in Asia: between South Korea and China. – 3.1 In South Korea. – 3.1.1. Introduction: A new trend in post-graduate education. – 3.1.2. Expansion of Universities and Graduate Schools. – 3.1.3. From Academic to Non-Academic: A Shift and Challenges. – 3.1.4. A New Curriculum for Graduate students. – 3.2. In China. – 4. Conclusions.

1. Introduction.

This paper mainly discusses the role of transitions in adult education with a specific focus on young transition from the Master's Degree Course towards the first important job. We will use a pedagogical perspective to examine how the Higher Education institutes facilitate young adults to transit their knowledge and skills into workplace and their professions. We illustrate case studies from four countries (i.e. Portugal, Italy, China and South Korea) to provide an overview of the research on that topic. The authors worked together during the International Winter School that took place on February 2016 at the University of Würzburg within the Erasmus+ Project *Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning* (COMPALL[1]). One of the main aims of the project is to create an International community of Adult Education that is able to compare and learn from the best practices at global level. In detail, the didactical model of Winter School is divided in two main parts. During the first one, theories and approaches are introduced for analysing European and international lifelong learning strategies. In the second one, the work focuses on the comparison of

---

* The paper is the result of joint work in the common areas of planning the research and references. However, the Introduction, Conclusions and paragraph 2.2 can be attributed to Carlo Terzaroli, paragraph 2.1 to Catarina Doutor, paragraph 3.1 to Eun Young Choi and paragraph 3.2 to Ge Wei.

** Eun Young Choi, Seoul National University, South Korea. Email: sarahchoiey@snu.ac.kr]

*** Catarina Doutor, PhD student in Education, Institute of Education, University of Lisbon, Portugal. Email: catarinadoutor@campus.ul.pt]

**** Carlo Terzaroli, PhD student, Department of Education and Psychology, University of Florence. Email: carlo.terzaroli@unifi.it]

***** Ge Wei, Ph.D., Assistant Professor, Capital Normal University Beijing, China. Email: ge.wei@cnu.edu.cn

1 http://www.lifelonglearning.uni-wuerzburg.de/startseite/ (03/2017).

selected topics in adult education in small groups. Within this part, the authors explored and debated young adults' transition from university to labour market as a key topic for the educational studies.

In this sense, the paper is a glance at different perspectives on the results of comparative groupwork.

2. Transitions in Europe: the case of Portugal.

2.1 Transitions of adult educators to labour context in Portugal.

The transition to employment of university graduates is an issue that has deserved some attention from recent literature. In this sense, the transition from higher education to labour market can be understood as a temporal and dynamic process and also formed by the complex relationships between several social elements such as biographical course, economic context, labour market, education system and the State. It is a temporal process due to time and space, and "historical socio nature, usually marked by uncertainty and instability in the labour market, with a constant transformation of relations between diverse social elements" (Almeida 2014: 14). In Portugal, the current economic crisis has made more difficult for higher education graduates to find a job and has increased the number of unemployed graduates. This, in some way, has augmented the "pressure on higher education institutions to conceive strategies for the improvement of its employability" (Cardoso *et al.* 2014: 22). In this context, there is a new challenge for the higher education institutions (HEI): the capacity to employ their graduates. In fact, all these changes and challenges occur in a context of great uncertainty (Almeida 2014). So, HEI are "faced with the difficult challenge of provide the development of employability of its graduates" (Coimbra, Parada, Imaginário 2001: 27).

The introduction of democracy in 1974, in Portugal, contributed to the growth of the civil society organizations, such as associations, foundations, popular initiates, among others, and to social economy in general. Since democratic revolution, many popular social movements, local organisers, animators and literacy teachers were the main agents involved in adult education processes (Alves *et al*. 2014). In fact, these adult educators didn't have a specific training, then "it was the experience of working with communities and the attendance of continuing education courses (poorly structured and sporadic") implemented by the General Directorate of Permanent Education that enabled the development of differentiated knowledge (Guimarães 2009). Influenced by UNESCO's lifelong education approach, adult educators worked to promote democracy and develop autonomy, equal opportunities and social emancipation. Although adult educators had a common profile considering ability, experience and practice, they differed in terms of basic professional training, personal history and path of social intervention. These differences

"explained the non-creation of a single, institutionalised career of adult educator" (Guimarães 2009).

The government adopted, between 1999 and 2011, measures to promote adult education, especially of the active population, which had lower educational levels than other EU and OECD countries (Guimarães 2010). The National Agency for Adult Education and Training responsible for the implementation of the processes of recognition of prior learning (RPL) and adult education and training courses[2] was established in 1999. Furthermore, a national network of RPL centres was created in 2001, starting an educational practice based on valorisation of experiences and learning from non-formal and informal educational situations. These educational practices contributed to an increase in the diversity and complexity of the field of adult education, which resulted in the reconfiguration of the professional field of adult educators with the changing role of trainers and the emergence of new categories of adult educators (Cavaco 2007). In this context, new professionals appeared with the implementation of adult education and training policy resulting from the Lisbon Strategy. Among others, educators/trainers of adult education and training courses are also to be noted, due to the work they developed, namely education (in specific general education) and training (close to the labour market and the workplace) in a strong connection.

In RPL Centres, adults' guidance and counselling activities were developed, guiding adults to qualification pathways and processes of recognition of prior learning. The pedagogical team of these Centres were: director, coordinator, vocational counselling technicians, recognition of prior learning professionals, trainers and administrative technicians[3] (who began to work from specific key skills references). In brief, the vocational counselling technicians were responsible for to examine the adults' profile to skills recognition process. These professionals checked if adults have the requirements for the RPL process or was better appropriate to another practice, specifically: education and training courses, technical education and modular courses. The RPL professionals helped the individuals to document their experiences throughout his life. Trainers developed activities that help the individual to demonstrate his skills in key areas[4]. However, the roles of adult educators are also connected to "project management, technical advice in financial, legal, information technology", as well as educational functions, namely "supervision, curriculum plan-

---

[2] It is also important to highlight that these forms of provision have been attended by a large number of adults, embracing various age groups (older than 18) and social groups (individuals had not benefited from basic or secondary school education).

[3] Defined in the ordinance nº 370/2008, of May 21. http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/159.

[4] Language and Communication (LC); Citizenship and Employability (CE); Mathematics for Life (ML); Information and Communication Technologies (ICT); Citizenship and Professionalism (CP); Society, Technology and Science (STS); and, finally, Culture, Language and Communication (CLC).

ning, production materials, evaluation, administration, preparation of studies, diagnostics and among others" (Lima, Afonso 2006: 228). In this light, they are suitable for identifying people's need due to their proximity to local communications and, consequently, the creation of trust relationships and networks (Almeida 2014).

We believe that the quality of work developed in the adult education depends on the skills and competences of these specialists. In this sense, an adult educator is a knowledge provider, but also faced with a wide range of situations, which can mobilise several skills and competences. Adult educators can develop different tasks, for example, personal and vocational guidance, pedagogical accompaniment, teaching, accreditation of prior learning, training, mediation, among others. In this way, there is no doubt that adult educators are professionals with different knowledge, skills and experiences that develop autonomy, equal opportunities and social emancipation. According to Guimarães (2009), the majority of the adult educators who were integrated in RPL Centres were young and most of them were female. The majority of adult education held higher education degrees in social and human sciences, mainly Social Education, Sociology, Psychology and Social Service. It is also important to highlight that the professional trajectories of adult educators are characterized by contractual precariousness and uncertainty about the future career (Sousa 2012). In this sense, adult educators have always had precarious jobs, particularly in terms of fixed-term employment contracts or otherwise by the way of provision services.

As an adult educators, these ones involved in RPL had to hold higher level academic qualification, had to possess knowledge about the used methodologies and experience in adult education and training, namely in competence assessment and learning reflexive portfolios. However, the legal guidance didn't define a specific academic qualification for these adult educators. In general, adult educators had to hold a degree as a minimum requirement and preferably previous professional experience with adults to begin working in this field. This situation reveals the high complexity of professional tasks performed by these educators. In this context, it is important to emphasize the instability of public policy on adult education and, consequently, adult educators emerged as technicians of lifelong learning "that privilege the knowledge related to the development of work that anticipated problems, such as experienced adaptive solutions that should be carried out by individuals who were learning" (Guimarães, Barros 2015: 396).

The RPL Centres were closed in 2012 due to some changes in the Portuguese adult education framework determined by the previous government, and thousands of adult educators became unemployed. In 2014, new adult learning centres were opened, called Centres of Qualification and Vocational Teaching. These centres aim to guide youth and adults with a low level of qualification to get competences to increase their employability and also to develop recognition of prior learning. Now, the adult educators who worked in these centres

are called technicians of guidance, recognition and validation of competences. Their responsibilities are, mostly, centred in vocational guidance and recognition of prior learning (Guimarães, Barros 2015). In Portugal, the lack of political investment in the adult education that has occurred in the last few years had led to the unemployment of a considerable part of the adult educators involved in RPL and other forms of provision. The unstable employment situation of adult educators can cause both a disinvestment in their qualification process, and in the field of adult education. Moreover, some adult educators that have worked in RPL, maybe are now unemployed or maybe are working in other areas. They are at risk of losing a whole set of knowledge and skills acquired through their professional practice in adult education and through their qualification process in this field.

2.2 Supporting Career Transitions in Higher Education in Italy.

2.2.1 Employability as a policy challenge for Higher Education.

In last decades Higher Education is facing a radical revolution due to structural changes that impact economies and society. The emerging challenges in productive models reveal new perspective for knowledge-intensive workers (Ranga 2015). In this sense, some trends such as «knowledge society, increasing uncertainty, the ICT revolution, high performance workplaces, globalization, and the change of the economic structure» (Humburg 2014: 5) transformed the relationship between education and work. In this sense, the observation of the dynamics of the labour market at European and Italian level reveals some issues especially for parts of population particularly exposed to the risk of unemployment. That's why the analysis of individual pathways highlights the problem of university-to-work transition of graduates (AlmaLaurea 2016). This fact is extremely relevant for policy makers that are in charge of planning educational curricula and specific measures for young adults' employability (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017). As a matter of fact the first transition towards the labour market designs not only the career construction but also the crucial passage towards adulthood (Boffo 2012; Eurofound 2014).

In this framework University has been started reflecting on the meaning of its Third Mission (ANVUR 2015) to better create effective relationship with society and stakeholders for the development of innovation and technological transfer. Although the field is not completely defined yet, those institutions include in that area a group of various activities that refer to entrepreneurship, start-ups, spin-off, intellectual property, incubators, public engagement and job placement too. This reveals that Job Placement does not just focus on students' employability (Yorke 2006), but it involves the organization of university as a whole. The policy statements of Bologna Process, which defined in Yerevan Conference 2015 four pillars for Higher Education for the future, have particularly stressed this perspective: «1. Enhancing the quality and relevance of

learning and teaching; 2. Fostering the employability of graduates throughout their working lives; 3. Making our systems more inclusive; 4. Implementing agreed structural reforms» (EHEA 2015). The focus on employability suggests to re-think the wide dimension of Higher Education, with a new focus on the structure of curricula, the approach to teaching and learning, the link with innovation and entrepreneurship, the relationship with employers.

In this sense, Career Service is emerging as a centre for reaching these aims. It is progressively conceived as a Hub where students, families, teachers, companies and institutions create connections and relationship for value creation (Dey, Cruzvergara 2014). Career Service represents the place in which graduates meet employers for innovating workplaces and economy and, at the same time, it suggest new directions for university study courses (Stokes 2017). The importance of high-value performances (Lombardi, Mennini, Terzaroli 2017) is applied through the concept of employability, which is gaining considerable relevance in education and economy. In fact, this category reflects the attention to skill-based development starting from the elaboration of Lee Harvey, Mantz Yorke and Peter T. Knight from Higher Education Academy.

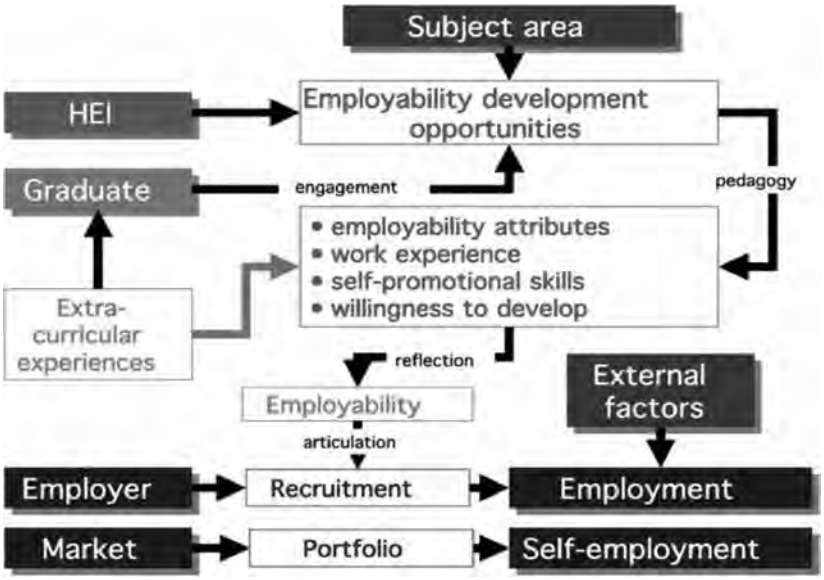


Figure 1 - A model of graduate employability (Harvey 2003: 2).

The Graduate Employability model (Harvey 2003) explains the area of university intervention in young adults development of employability. In general «employability is more than about developing attributes, techniques or experi-

ence just to enable a student to get a job, or to progress within a career. It is about learning and the emphasis is less on 'employ' and more on 'ability'. In essence, the emphasis is on developing critical, reflective abilities, with a view to empowering and enhancing the learner. Employment is a by-product of this enabling process» (Harvey 2003: 3). Moreover, as suggested by Harvey, Locke and Morey «employability is about how individuals engage with opportunities, and reflect and articulate their skills and experience» (Harvey, Locke, Morey 2002: 17). That's why learning and development activities, offered within the most advanced Career Service, represents central elements in the educational process offered (Dey, Cruzvergara 2014).

2.2.2. Mapping Transitions towards the Labour Market in Italy: a Case Study with Adult Education Graduates.

Based on the context analysis of labour market and employment trends, the University of Florence Adult Education Research Group[5] has developed a project on the transitions towards the labour market of Master's students in Adult Education. The inquiry conducted within the PRIN Emp&Co. (Employability and Competences) Project relates to understand the transition process (Harvey 2003; Ecclestone 2007) of young graduates from the graduation to the entrance in the labour market through a longitudinal observation of choices and actions. The research question is the following:

> «How do graduates look for a job, how do they prepare for the transition and, above all, how does one construct employability during the years of university study?» (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone, 2017: 164).

Which elements underlie the initial approach to career? What are actions and strategies that young adults implement for finding a job? Through a qualitative survey method, based on case study (Denzin, Lincoln 1998), the survey collected 110 in-depth interviews to 52 graduates of the Master's Degree Course in Adult Education, Continuous Training and Educational Sciences: «both the focus group and the Interview have a longitudinal character. The grid for the focus group provides some fixed fields for a mutual understanding of the research subjects. The semi-structured interview is conducted on a second grid. The protocol is rigorously developed at each step. The expected results regard four fields of speculation that can lead us to reflect on the process of employability active in the university curricula studied: 1) Volitions; 2) Skills; 3) Channels; 4) Expectations» (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017: 165). It reveals the intention of exploring the development of employability as an em-

[5] The University of Florence Adult Education Research Group who worked at PRIN Emp&Co. (2014-2017) Project was composed by Prof. Paolo Federighi, Prof. Vanna Boffo, Prof. Giovanna Del Gobbo, Dr. Francesca Torlone, Dr. Gaia Gioli, Carlo Terzaroli and Nicoletta Tomei.

bedded process (Yorke, Knight 2006; Boffo 2015) directly linked to teaching and learning.

The figure 2 clearly shows the theoretical framework of the research:

Figure 2 - Theoretical framework (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017: 170).

The study of post-graduate phase explains 'what happens' to young adults approaching work. In details, it illustrates «what are the resources or the potential (also in terms of social capital and social networks) that subjects can activate for the management of their paths, and, above all, which are the factors related to university education that can support subjects in this phase» (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017: 171). The analysis highlighted factors that impact employability and measured transitions over different time and students' perception of curriculum effectiveness concerning career development.

The principal outcomes of the Emp&Co. project discuss Higher Education structure in its deep sense:

1. «The transition from university paths to entering the professional world investigates the way of being of individuals, young adults in higher education; the transition itself is a way of calling for the transformation, the very modification of one's sense of self, one's interior life and one's vision of the world;
2. The skills to working in the professions are the result of carefully constructed

> educational programs, developed with specific apprenticeships that allow gaining experience and making the knowledge learned operational;
> 3. Employability is the summary category that has the highest rate of educational and pedagogical knowledge since it is the translation of a process of change, disciplinary knowledge, empirical knowledge, technical and soft skills and of the meeting between supply and demand;
> 4. Placement enters as the result of a training process; we should not worry only about what and how our students learn, we should be worrying about where they will apply what they have learned» (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone 2017: 191-192).

As the authors of the project openly underline, the educational support for employability relies on the integration between identity and skills development, curriculum planning (Knight, Yorke 2002), knowledge of labour market opportunities and, last but not least, job placement too. That's why Career Service is conceived as a strategic tool for bolstering the transition from Higher Education to work (Harvey 2000). It should create not only the final opportunities for getting a job, but it should orientate the construction of didactical pathways, guiding teachers and students towards the blind side of future jobs. In this sense, we can conclude that graduates' work transitions need for an integrated approach that considers placement as an educational process, which starts during the Course and is sustained by both hard and soft skills and capabilities acquired in formal, non-formal and informal learning situations.

3. Transitions in Asia: between South Korea and China.

3.1 In South Korea.

3.1.1. Introduction: A new trend in post-graduate education.

The Republic of Korea's post-graduate education is now facing the challenge of structural conversion. This corresponds to the changing situation in the Korean economy and labor market. As industries need more *highly-qualified workforce*, the issue of the employability of master's students is getting growing attention. This part will investigate what graduate schools offer to their students in the master's course for a smooth transition from school-to-work.

3.1.2. Expansion of Universities and Graduate Schools.

Last century had been a period of great expansion in higher education. The number of universities, which were only 85 in 1980, doubled in 2015, and 5-times more students enrolled during the same time (KESS 2016). Currently, 7 out of 10 post-secondary school students enter universities, including junior colleges, rather than the labor market. Considering the increase in university

entrance rates, it is said that perhaps we should take universities as a part of initial education (Han, Park, Hong 2006).

The First graduate school in Korea was established in the 1960s to train workforce for the growing number of universities. After the graduation quota was enacted in 1980, the number of graduate schools increased continuously according to enlarged number of college students. Particularly, the number of graduate schools skyrocketed from 1995 to 2000, which was the time that Asian financial crisis broke out in Korea. At that time, with soaring unemployment rates of young adults, two different groups flooded into graduate schools. One was a group of Bachelors whose interests were mainly in raising competitiveness and the other was a group of workers who wanted skill development (Yoon, Yoon, Yang 2013). Considering the trend that this was also the period of establishment of professional schools, it is not very hard to imagine how rapid graduate schools increased during this period.

3.1.3. From Academic to Non-Academic: A Shift and Challenges.

Graduate schools in Korea are divided into three types: general schools, specialized schools, and professional schools. Unlike specialized and professional schools, which are closer to continuing education, the typical type of graduate schools is the general school, which emphasizes theoretical investigation. Due to the research-oriented characteristic, the transition of graduates with master's degrees from school-to-work was not an obvious issue.

Even in general graduate schools, employability was a matter for doctoral students rather than master's students. The common recognition that master's courses are a preparation for a doctoral course has consolidated the conception of a master's course as a "transition period" to academic life (Jin 2006). In *Study on the development of research power of domestic graduate schools and fostering world-class domestic Ph.D.s*, Lim. et.al. (2012) points out that what master's students are offered are mostly guides on their thesis from their academic advisors and preparation for a job is only an individual matter.

Recent pathways of graduates with master's degrees, however, represents a sign of changing characteristics of master's course from academic to non-academic. According to Jin (2006), 72.5% among graduates with master's degrees were on the non-academic, job-oriented pathway. Moreover, over the half of master's students (52.9%) responded that they wanted to get a job after graduation. This shows that a master's course cannot be taken as the preparation period for a doctoral course anymore (Yoon, Yoon, Yang, 2013).

This new phenomenon might be interpreted in two ways. On one hand, students might have entered graduate schools for jobs from the outset. Due to the prolonged recession, the employment rates of Bachelors have decreased, and it is reasonable to think that the time in graduate schools is a part of extended job-seeking process. In addition to this, the difference in wage between Bachelors and Masters could influence their decision to enter graduate schools. On the other hand, students might have entered graduate schools to further

their study. However, for some reasons, they changed their minds towards getting a job. This interpretation suggests that master's students might face some barriers to keep their academic pathway. For the latter, the primary task will be to secure research environments among tasks (Shin *et al*. 2008; Son, Lee 2013; Lim *et al.* 2012).

3.1.4. A New Curriculum for Graduate students.

The new trend in post-graduate education represents clear demands for student service on either career development or academic research environment enhancement. So far, supports from the central government and graduate schools were centered on making a quality research environment. Brain Korea 21(BK21) enterprise and scholarships from National Research Foundation of Korea (NRF) are typical examples. However, support programs for students who want to advance to work-life are scarce. Researchers found that career development programs or job fairs provided from graduate schools, separated from undergraduate programs, were rare. Therefore, master's students often rely on informal social network among colleagues or their academic advisor for job information (Lim *et al.* 2012: 75).

Given this condition, Ministry of Education started two enterprises for a smooth transition from school-to-work: Contract Department and LINC (Leaders in Industry-university Cooperation). Contract Department is referred to as a "Tailored curriculum" in that university provides a curriculum which reflects the demands of local businesses under contract. Based on the contract, the firm finances students and hires them after they graduate. LINC is a government-led enterprise that the government designates a university to set an agency and run region-based curriculums. The aim of this enterprise is a "restructuring of universities that are friendly to local industrial collaboration, avoiding fractional support for specific faculties and reducing redundant, existing support for similar areas (OECD 2015)". While universities contribute to technology transfer, business support, and employee-training, industries run on-site practice programs and connect them to actual employment. As a result, both enterprises succeed in raising the employment rates of the student-participants. However, there are some limitations. Indeed, these enterprises are concentrated on undergraduate students, even though graduate students can apply the programs in principle. Also, in the case of LINC, most cases are obviously engineering-centered and do not offer substantial opportunities to students in Humanities, Social Science, and Arts who suffer from the lowest employment rates.

To make up for these weaknesses, the Ministry of Education recently announced "5-year plan for industrial-educational cooperation" (2016.4.12). The plan deals with a larger range of departments and more support for graduate students. This revision will give more master's students opportunities to enhance their employability. Still, since Contract Department and LINC are only limited to some contracted or designated departments, it would be inappropri-

ate to understand that graduate schools in general have career development support programs for their students.

Moreover, these strategies focus on vocational education and training programs, which can boost the employment rates in a relatively short time. This means that a more general approach for the employability of master's students is also required. For example, the improvement of the degree system or running a prerequisite training program for transferable skills are suggested (Son, Lee, 2013; Yoon, Yoon, Yang 2013).

3.1.5. Conclusion.

Schools have rendered different ranges of workforce to the labor market in the modern history of Korea. In the era of industrialization, secondary education took this role, and the role has been gradually imposed to higher education. Then, post-graduate education, which was once recognized as purely academic world, is now standing at a crossroad as the industrial world demands workforce with expertise. Today, the Korean government supports both creating quality research environment and establishing industrial-educational cooperative curriculum. This dual support system does not merely exist to resolve the unemployment crisis, but is a sign of structural change in the post-graduate education system.

3.2. In China.

It has been well known that China began to implement national policies called "reform and open" since the very beginning of 1980s. During the past decades, China's labour market has become open gradually. However, the quality and quantity of the graduates' employment have been declining continuously since 2000. While the universities have kept expanding enrollment year by year, both job satisfaction and the average salary of graduates have declined. The issue of graduate employability has started to draw attention in China since 2005, as more than one million graduates did not find a suitable job. A96s China's Ministry of Education (2010) reported, the number of unemployed university students has increased to more than a million each year since 2005. Therefore, how to improve the graduates' employability becomes an important issue for higher education in China.

Accordingly, definitions of employability as an individual's ability to gain initial employment, as well as to maintain it or to face rapid transitions between roles or even to obtain new employment if required, have increased in number. Fugate *et al*. (2004) proposed one of the most inspiring models on employability. They stated that employability is a form of work-specific active adaptability that enables workers to identify and realise career opportunities, thus facilitating the movement between jobs, both within (i.e., internal employability) and between organizations (i.e., external employability). In what has been described as the "risk society" (Beck, 1986) there is increasing uncertainty about the choices to make and increasing probability about transition from

one career to another. Among many "transitions" for young adults, the very first transition from school to work and the increased complexity encountered in passing through it has been noted by numerous commentators (Bynner, Chisholm, Furlong 1997).

Transition is an important dimension of employability. In China, from the pedagogical perspective, several major initiatives are implemented for facilitating young adult's competence of transition, namely the transition from the academic courses towards the first important job. At its 97th Session in 2008 the International Labour Conference called for a holistic approach to the development of employability, which results from all these factors – a foundation composed of core skills, access to education, availability of training opportunities, motivation, ability to take advantage of opportunities for continuous learning and support in doing so, and recognition of acquired skills (ILO 2011). Under this calling, Ministry of Education in China called the higher education institutes to pay attention to the employability of graduates. From a pedagogical perspective, many Chinese universities have been doing innovations to promote the capability of "transition" for young adults.

In this part, Peking University[6] is taken as a case to illustrate the strategies to promote students' transition in adult education. The major initiatives could be divided into three categories, i.e. cognition, practice, and emotion.

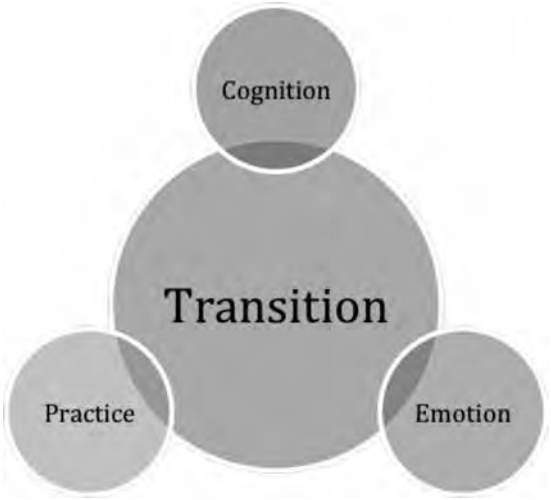


Figure 3 - Three initiatives to facilitate capability of transition in China

[6] Peking University is the top university in China, also a very good university in the world (QS world university ranking 41).

First, helping students to have a clear cognition about themselves and the realistic social needs.

According to Cote (1996) there has been an increasing premium placed by employers on the possession of "identity capital." Its active form may be seen as manifested in the *personal agency* that enables individuals to "navigate" their way into and through the modern labor market. The identity and knowledge about ourselves are put at the vital place in the higher education in China nowadays. The individualized life course in which personal agency is of paramount importance in the "negotiation" of the transition that has to be undertaken (Crocket, Silbereisen 2000). Young adults are preparing to enter the world of work by helping them to develop self-empowering career attitudes, skills and behaviors. At Peking University, a general level course called "Planning Your Future Career" is set for all students. The teachers usually use some psychological scales to help students to understand their dispositions. SWOT and PEST are mostly employed in the class for students have a clear cognition on themselves. Besides, the realistic social needs and changes are illustrated to the students very immediately, so that students could develop a career matching cognition.

Second, supplying more and more programs for social practice as the "second classroom" during their learning process and in vacations.

Pool and Sewell's (2007) view of employability as possessing a set of skills, knowledge, understanding and personal attributes that make a person more likely to choose and secure occupations in which they can be satisfied and successful, to benefit themselves, the workforce, the community and the economy. Employees who are able to survive and satisfy the current needs are the ones with the most up-to-date knowledge and skills and the capability to continuously build new expertise. As it is hard to predict labor market requirements, achieving flexibility in functioning seems to be the key criterion that enables an employee to remain competitive. Young people entering the world of work have to deal with the challenge of creating a career in a world with decreased employment opportunities and diminished job security, fast-paced technology and increasing personal responsibility for constant up-skilling, employability and lifelong learning (Pool, Sewell 2007). Peking University has paid much attention on the development of employability skills in formal education by means of formal career preparation support programmes (Marock 2008). Helping adolescents in the school-to-work transition phase of their lives to prepare for the world of work or further education is regarded as a vital aspect of their early career development (Herr, Cramer, Niles 2004). Career preparation support assists adolescents in establishing a career identity, discovering skills and interests, gathering information about various career paths and making concrete decisions about the careers they would like to pursue (Zunker 2006). More and more social practice programs are settled for students, such as entrepreneurship competition, career planning show, intermediate internship, observation and apprenticeship, etc. Although some theoretical-oriented dis-

ciplines, like literature, history, and mathematics, students still have chance to experience the real working practice during their learning process.

Third, settling specific consulting chances for answering students' puzzles and building their emotional readiness for employment.

Career preparation support is regarded as an essential component of the education of young adults and includes helping adolescents develop important career decision-making skills (Marock 2008). These include, for example, self-awareness of interests, values, and aspirations, career planning and goal-setting skills, and job search skills (Zunker 2006). Emmerling and Cherniss (2003) contend that emotions play an important role in the career decision-making process, and developing individuals' emotional intelligence may lead to decisions that more fully satisfy career-related interests, values and aspirations. According to Carmeli (2003), the regulation of one's own emotions and moods results in positive and negative affective states. Emotionally intelligent individuals are adept at placing themselves in positive affective states, and are able to experience negative affective states that have insignificant destructive consequences. Higher levels of satisfaction with career preparation support were also more likely to be reported by those participants who felt highly confident in their ability to display the employability competencies associated with business acumen and goal-driven behaviour. The results, however, indicate that participants who were more likely to engage in creative learning in improving themselves reported higher levels of dissatisfaction with the support they received in their career preparation. Coetzee, Bergh and Schreuder (2010) and Kidd (2008) found in this regard that individuals' perceptions of the support they receive in planning their career development and future career paths significantly influence their sense of career well-being and satisfaction. Peking University carries out many policies for support student's emotional readiness for the future work. The Center of Guidance for Employment and the Center for Mental Health at Peking University cooperate together to conduct some workshop and free consultancy for graduates. In addition, during the formal learning session, the academic knowledge is encouraged to be connected with real production and economy, which stimulate students curiosity for apply what they have learned into the unknown future workplace.

In brief, through supportive Career Services, these skills, knowledge, understanding and personal attributes may be channelled in a direction that will best lead to maintaining suitable employment opportunities (Beukes 2009).

4. Conclusions.

In last decade, the economic downturn produced complex employment issues as job polarization and supply-demand mismatch (Maselli 2012): these characterize a common trend in all countries presented above. As a matter of fact, finding a job is progressively becoming a complex challenge especially for

young people, which impact on transition to adulthood as a whole (Eurofound 2014). In detail, this is very hard for people from specific fields (such as adult education, for example). In this sense, the disconnection with professional needs, linked to skills demand, is one of the key topics. On the other side, we can observe that the organization of university courses, traditionally based on theoretical contents with few work-related approaches, does not help this transformation (Fedeli, Frison, Grion 2017).

The category of employability arises in accordance to this last evolution of education and work. It is considered as a new category for the development of students' and graduates' capabilities, especially in countries with high levels of unemployment (Teichler 2007). It represents a construct to reduce the distance between education and employment in order to support transitions towards the labour market (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello 2017). The educational point of view, as stated by Harvey, highlights the importance of developing skills, capabilities and abilities for a positive career pathway: in essence «the emphasis is less on 'employ' and more on 'ability'» (Harvey 2003: 3). That's why the introduction of employability measures, aimed at bolstering students' transition in their career perspective, changes the structure of university itself, with new innovative perspectives on services (Dey, Cruzvergara 2014), curriculum (Yorke, Knight 2006) and study-work integration (Stokes 2017). Only the future can prove if the integration between these actors will effectively drive to better opportunities for young adults' career and life.

References.

AlmaLaurea (2016), *XVIII Indagine. Condizione occupazionale dei laureati. Rapporto 2016.* Retrieved from: http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea. it/files/docs/universita/occupazione/occupazione14/almalaurea_ condizione_occupazionale_indagine_2015.pdf (09/2017).

Almeida, M (2014). *Diplomados e Mercado de Trabalho. Estudo de uma Instituição do Ensino Superior Politécnico*, Porto: Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.

Almeida, V. (2014b), *The Portuguese Private Institutions for Social Solidarity in the Context of Auterity. The Network of Social Canteens.* Conference The Welfare State in Portugal in the Age of Austerity. 9th -10th May 2014. http://www.iseg.ulisboa.pt/mkt/content/the-welfare-state-in-portugal-in-the-age-of-auterity/Papers/The%20Portuguese%20Private%20 Institutions%20for%20Social%20Solidarity%20in%20the%20Context%20of%20Austerity.%20 The%20Network%20of%20Social%20Canteens.pdf (11/2017).

Alves, N., Canário, R., Melo, A., Fragoso, A., Cavaco, C., Guimarães, P. (2015). *Aprender sempre. Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável*, in Lopes M.C. (eds.) *Pensar a Educação* (97-103). EDUCA, Lisboa. Retrieved from http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS.pdf (10/2017).

Beck, U. (1986). *Risk society*. London: Sage.

Boffo, V. (2012). *A Glance at Work*. Florence: Firenze University Press.

Boffo, V. (2015). *Employability for the social economy. The role of higher education*, in Boffo, V., Federighi, P., Torlone, F. *Educational Jobs. Youth and employability in the social economy* (147-168). Florence: Firenze University Press.

Boffo, V., Gioli, G., Del Gobbo, G., Torlone, F. (2017). *Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: an Evidence-Based Research Study*, in Boffo V., Fedeli M., Melacarne, C., Lo Presti, F., Vianello, M. (eds.). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (161-198). Milan-Turin: Pearson.

Bynner, J., Chisholm, L., Furlong, A. (eds.) (1997). *Youth, citizenship and social change*, Aldershot, UK: Ashgate.

Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A., Varanda, M. (2014). *Employability and Higher Education in Portugal*, «Journal of Graduate Employability», issue 0: 17-31.

Carmeli, A. (2003). *The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes*, «Journal of Managerial Psychology», 18(8): 788-813.

Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais*, «Sísifo Revista de Ciências da Educação», 2, 21-34.

Coimbra, J., Parada, F., Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreiras*, Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional.

Cote, J.E. (1996). *Sociological perspective on identity formation: The culture-identity link*, «Journal of Adolescence», 19: 417-428.

Crocket, L., Silbereisen, R. (eds.) (2000). *Negotiating adolescence in times of social change*, Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*, Thousand Oaks: SAGE Publications,.

Dey, F., Cruzvergara, C.Y. (2014). *Evolution of Career Services in Higher Education*, «New Directions For Student Services», 148: 5-18.

Ecclestone, K. (2007). Keynote Presentation to *Researching Transitions in Lifelong Learning Conference*, University of Stirling, 22-24 June 2007. http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175854.doc (02/2017).

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué, Ministerial Conference – Yerevan, 14-15 May 2015*. Retreived from: https://goo.gl/rRQzCR (12/2017).

Emmerling, R.J., Cherniss, C. (2003). *Emotional intelligence and the Career Choice Process*, «Journal of Career Assessment», *11*(2): 153-167.

Eurofound (2014). *Mapping youth transitions in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fedeli, M., Frison, D., Grion, V. (2017). *Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education*, in Boffo, V., Fedeli, M., Melacarne, C., Lo Presti, F., Vianello, M. (eds.). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (89-122), Milan-Turin: Pearson.

Guimarães, P. (2009). *Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Framework of Public Policies in Portugal*, «European Journal of Education», 44 (2): 205-219. Retrieved from http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/298722.PDF (10/2017).

Guimarães, P. (2010). *Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança*, «Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação» 18 (69): 775-794. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a07.pdf (11/2017).

Guimarães, P., Barros, R. (2015). *A nova política de Educação e Formação de Adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada?*, «Educ. Soc. Campinas», V. 36, nº131: 391-406. Retrieved from http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00391.pdf (11/2017).

Han, S., Park J., Hong, J. (2006). *2006 foundation design for lifelong education statistics*. KEDI.

Harvey, L. (2000), *New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment*, «Tertiary Education and Management», 6(1): 3-17.

Harvey, L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work*: *A briefing paper prepared by Lee Harvey*. Hallam University/ESECT/LTSN Generic Centre, Sheffield. Retrieved from: http://bit.ly/oeCgqW (12/2017).

Harvey, L., Locke, W., Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making links between higher education and the world of work*. Universities UK and CSU, London.

Herr E.L., Cramer S.H. and Niles S.G. 2004, *Career guidance and counselling through the lifespan*. London, England: Prentice-Hall.

Humburg, M. (2014). *Skills and the employability of University Graduates.* ROA, Maastricht.

International Labour Organization (2011), *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*, Geneva: International Labour Office.

Jin, M. (2006). *The review of the function of graduate education in Korea through the analysis of career activities of master degree holders and their evaluation on the value of the graduate education*, «Korean Journal of Educational Research», 44(2): 135-159.

Kidd, J.M. (2008). *Exploring components of career well-being and the emotions associated with significant career experiences*, «Journal of Career Development», *35*(2): 166-186.

Knight, P.T., Yorke, M. (2002). *Employability through the curriculum,* «Tertiary Education and Management», http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175854.doc (12/2017).

Lim, H., Lee, S., Lee, Y., Lee, B. (2012). *Study on the development of research power of domestic graduate schools and fostering world-class domestic* Ph. D' s. NRF.

Lima, L., Afonso, A.J. (2006). *Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos*, in Lima, L.C. (eds.), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas em contextos associativos* (205-229), Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

Lombardi, S., Mennini, N., Terzaroli, C. (2017). *Dalla laurea alla professione oggi, passando per i servizi universitari di placement,* in Lucarelli, P. (ed.), *Laurea e Professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*, Pisa, Pacini Editore.

Maselli, I. (2012). *The Evolving Supply and Demand of Skills in the Labour Market,* «***Intereconomics***», 1: 22-30.

Melinde, C., Christopher, J.B. (2010). *Employability, Emotional Intelligence and Career Preparation Support Satisfaction among Adolescents in the School-towork Transition Phase*, «Journal of Psychology in Africa», 20/3: 439-446.

OECD (2015). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Korea*, Parigi: OECD.

Pool, L.D., Sewell, P. (2007), *The key to employability: Developing a practical model of graduate employability*, «Education & Training», 49(4): 277-289.

Ranga, M. (2015). *Industry 4.0 is here. Will University 4.0 follow?*, Stanford University, Human Sciences Technologies Advanced Research Institute, paper for "Dutch Technology Week, Think Tomorrow – Think Talent" - Eindhoven, 4 June 2015.

Shin, H., Lee, E., Kim, G., Roh, M. (2008): *Factors that influence satisfaction with the quality of Graduate Education*, «*Journal of Research in Education*», 31: 49-77.

Son, C., Lee, E. (2013). *Measures to improve the degree system for linkage between post-graduate education and labor market*, «KRIVET», (2013-6): 1-27.

Sousa, L. (2012). *Emprego e Trajetórias Profissionais: o caso dos diplomados do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, «**Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto»,** XXIII: 140-168.

Stokes, P.J. (2015). *Higher Education and Employability. New Models for Integrating Study and Work*, Cambridge: Harvard University Press.

Teichler, U. (ed.) (2007). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht: Springer.

Yoon, H., Yoon, Y., Yang, J. (2013). *A Study on Education and Employment Linkage for Master's Degree Course of General Graduate Schools*. KRIVET.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*, York: ESECT and The Higher Education Academy.

Yorke, M., Knight, P.T. (2006). *Embedding Employability into the Curriculum*, York: ESECT and The Higher Education Academy.

Zunker, V.G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.), London, England: Thomson Learning.

PARTE II

La ricerca per i Career Service

ALTA FORMAZIONE E PLACEMENT: MODELLI DI EMPLOYABILITY

Vanna Boffo, Carlo Terzaroli**

Sommario: 1. Introduzione: La ricerca sull'Employability. – 2. La categoria di *employability*. – 3. I modelli dell'*employability*. – 4. Pedagogia dell'*employability*. – 5. *Experiential Learning* e *Work-related Learning*. – 6. Conclusioni.

1. Introduzione: La ricerca sull'*Employability*.

Gli studi sull'employability si sono sviluppati in area anglosassone a partire dagli anni Sessanta del Novecento, ma solo alla fine degli anni Novanta del Novecento un consistente movimento di pensiero ha iniziato a teorizzare la centralità dell'*employability* per comprendere il ruolo delle istituzioni formative per il mercato del lavoro: «In essence the debate is about what employers want and what higher education institutions can do to enhance the employability of students» (Harvey, 2003: 3). La domanda nasceva dalla constatazione delle richieste del mondo del lavoro che non trovava nei laureati inglesi le skills necessarie all'avanzamento produttivo. Il problema, non era l'incremento economico di un paese, ma il processo formativo degli studenti. Circa 15 anni fa, agli inizi del 2000, Harvey, all'epoca direttore del Centre for Research and Evaluation Sheffield Hallam University scriveva:

> «There is a growing awareness in the UK of the importance of higher education in providing the innovation and creativity for the development of a knowledge-based economy in an increasingly competitive global market. Three major policy initiatives have contributed to this over the last decade: 1. widening participation and improving retention; 2. enhancing employability. 3. lifelong learning. Both higher education and the graduate labour market are changing rapidly. The student intake is becoming more diverse, in age, background, previous educational experience and interests and ambitions although government's efforts to broaden the social base of the undergraduate population has recently been characterised as a limited success» (Harvey 2002: 4).

Che cosa intendiamo con tale dizione?
Riteniamo che l'*employability* sia una categoria centrale, a partire dalla

* Vanna Boffo, Ph.D., Delegata del Rettore per il Job Placement, Università di Firenze. Email: vanna.boffo@unifi.it]

* Carlo Terzaroli, Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. Email: carlo.terzaroli@unifi.it]. Il capitolo è stato pensato e progettato da entrambi gli autori così come la bibliografia. Vanna Boffo ha redatto i paragrafi 1, 2 e 3; Carlo Terzaroli ha redatto i paragrafi 4, 5 e 6.

quale è necessario ripensare il processo formativo universitario, attraverso la . quale sia importante declinare i curricula dei diversi Corsi di Studio. L'ingresso nel mondo del lavoro, infatti, deve essere preparato e sostenuto. La *transizione* è un processo che affonda le radici ben prima del momento in cui avviene, non può essere lasciata al caso e, di contro, non possiamo imporre ai giovani laureati la totale responsabilità dell'ingresso nel mondo del lavoro. Ecco, allora, che la categoria di *employability* può essere di aiuto per affrontare il percorso di scelta, il processo di orientamento, l'attività di studio, la declinazione didattico-pedagogica e, in ultima analisi, dopo la laurea, l'ingresso nella/e professioni.

La novità rappresentata dalla considerazione dell'*employability* connessa al processo formativo personale, come anche legata al curriculum, riguarda la centralità di una categoria che può essere considerata pedagogicamente densa e pienamente utilizzabile. In questo senso, il costrutto si delinea come lo snodo attraverso il quale riflettere sull'architettura del curriculum di studi e sul significato e il ruolo dell'alta formazione per il futuro di un paese, parte di un'Europa a molte velocità e direzioni. Potremmo dire che proprio la storia dell'Europa ci imponga uno sguardo serio e attento ai processi di formazione al lavoro nei contesti universitari, consapevoli che l'apprendimento, la formazione, l'educazione continua, per i giovani adulti, e per tutti gli adulti in generale, siano le vie per il benessere sociale, ambientale, economico, politico. Abbiamo, come ricercatori in settori dell'educazione, l'obbligo etico e morale di guardare al futuro, costruendo il presente già pronto per stare in un domani migliore. Il tempo grave di una crisi economica senza fine (Morin 2015) ci impone la realtà dei fatti e il pensiero su ciò che possiamo fare con gli strumenti culturali a nostra disposizione. La ricerca, *evidence based*, che presentiamo rappresenta proprio un tentativo per dare una direzione a studi trascurati e accantonati proprio dagli studiosi di pedagogia che più li avrebbero dovuti frequentare.

In generale, anche nei paesi dove il dibattito sulla presenza, il monitoraggio e la valutazione di *employability* è stato più intenso, si sono avute resistenze per l'inserimento di tale concetto nelle riflessioni sul futuro dell'Università. Di questo si tratta, infatti. Parlare del futuro non è mai semplice, ma maggiormente in questo caso. Quale dovrebbe essere il ruolo dell'Università in un paese? L'alta formazione dovrebbe, appunto, interrogarsi sul senso delle proprie trasformazioni necessarie in rapporto al mondo che muta, che si trasforma, che cambia versi e direzioni. Il fattore educativo è sempre presente anche se qui si parla di apprendimento. Allora, non si deve temere di scivolare verso la dicotomia "Learning come Education" o "Learning come Training" (Harvey 2003), parlare di employability significa pre-occuparsi di «Learning and Training, at the same time». Non in opposizione, ma in congiunzione. Gli scritti di Harvey, Yorke e Knight (2006) ben lo attestano e sgombrano il campo da retoriche antiche.

Dunque, i modelli che si sono succeduti, negli ultimi anni per lo più, tanto è giovane il dibattito recente, possono essere riassunti in tre differenti visioni. L'una si integra e amplia la precedente, fornendoci un quadro esaustivo del

senso e del significato con i quali dobbiamo, oggi, guardare al processo di employability come un processo «embedded» (Harvey 2003: 2) all'interno di ogni *curriculum* di studi. Il che rende il processo formativo indirizzato verso uno sviluppo naturale, dal luogo dell'apprendimento al mondo del lavoro, per dare al soggetto, futuro professionista, gli strumenti e le capacità per vivere, per crescere e per progredire in un mondo in costante e continuo cambiamento.

2. La categoria di *employability*.

Attualmente la categoria di *employability* può essere considerata dal punto di vista storico poiché si è evoluta costantemente nell'arco degli ultimi 30 anni e può essere dimostrato quale ruolo abbia avuto nell'alta formazione.

Potremo affermare che, soprattutto nelle aree di influenza anglosassone, le modificazioni alle politiche universitarie fondate sull'*employability* siano state importanti e determinanti per il cambiamento nei rapporti fra sistema universitario, percorsi curricolari e mondo del lavoro. Le conseguenze, frutto delle modifiche apportate al sistema scolastico e universitario, sono stati tali da permettere un fruttuoso rapporto con il mondo del lavoro, un adeguamento di capitale umano competente e capace di fronteggiare la crisi del 2007. In paesi come la Germania, la Danimarca, la Svezia, la Norvegia, dove il concetto di *employability* è parte integrante delle politiche formative e scolastiche abbiamo alti livelli di laureati e impieghi adeguati al percorso di studi (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2014).

Il concetto di *employability* viene definito dal rapporto Robbins (Robbins 1963) come uno degli assi principali dell'alta formazione. La difficoltà nella definizione del concetto ha condotto molti autori ad un approfondimento che ha dato origine a una serie consistenti di studi, come già indicato.

Una delle prime definizione si deve a Hillage e Pollard che nel 1998 se ne occuparono attraverso alcuni casi di studio (Hillage, Pollard 1998). A quel tempo, il concetto era già ampiamente diffuso in letteratura e i due ricercatori ne forniscono una definizione che è centrata su capacità personali e lavoro:

> «In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work. More comprehensively employability is the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) within which they seek work» (Hillage, Pollard 1998: 3).

Questa prima definizione rimandava all'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, un posto di lavoro e rimarcava la centralità delle competenze per l'organizzazione della carriera. In seguito, un interessante appro-

fondimento è stato condotto da Harvey (2002, 2003, 2006) e, contemporaneamente da Yorke e Knight (2002, 2004, 2006). Sia la prospettiva di Harvey che quella di Yorke e Knight mettono in collegamento il concetto di *employability* con l'alta formazione e pongono il problema dell'uso e della presenza di capacità "per vivere" affinchè possano essere costruiti ponti adeguati e solidi con il mondo del lavoro. In un contesto sociale che chiede sempre maggiori e finalizzate competenze per un numero maggiore di laureati per una migliore crescita produttiva, riflettere a fondo sulla categoria di *employability* diventa centrale per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati.

La definizione di *employability* elaborata dalla Confederation of British Industry (CBI) afferma che

> «Employability is a set of attributes, skills and knowledge that all labor market participants should possess to ensure they have the capability of being effective in the workplace—to the benefit of themselves, their employer and the wider economy» (Confederation of British Industry 2009)

e altrettanto sottolinea gli aspetti più tecnici di un concetto che invece ha già preso la forma di una categoria per la formazione dell'uomo del futuro.

Le definizioni di Harvey, da una parte, e di Yorke e Knight, dall'altra, introducono elementi didattico-pedagogici e ampliano il concetto fino a farlo diventare fondante di un modo innovativo di considerare l'alta formazione. Harvey nel 1999 fornisce questa definizione, ancora in modo molto critico: «Employability of a *graduate* is the propensity of the graduate to exhibit *attributes* that employers anticipate will be *necessary* for the *future* effective functioning of their organisation» (Harvey 1999: 4). Infatti il problema apparente potrebbero essere le competenze che un laureato dovrebbe possedere e che dovrebbero essere proprio quelli che le aziende richiedono. Harvey sottolinea, invece, come il problema fondamentale sia la considerazione che l'*employability sia un processo* e che faccia sorgere, in ultima analisi, un vero reale problema:

> «employability raises fundamental questions about the purpose and structure of higher education. Employability is not about training or providing add-on skills to gain employment. On the contrary, employability is about how higher education develops critical, reflective, empowered learners. Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience (Harvey 1999: 13).

Altrettanto ci fa riflettere la definizione di Yorke e Knight, a lungo, la più diffusa e anche la più decisiva:

> «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke, Knight 2005: 3).

Il lavoro della Learning and Teaching Support Network (LTSN) e del Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) coordinato da Mantz Yorke (2006) a partire dall'inizio degli anni Duemila è stato un punto di riferimento, unico nel suo genere, per poter comprendere il passaggio della considerazione dell'*employability* da un concetto di vaga natura economica a una categoria con un chiaro aggancio all'apprendimento, al learning, ovvero agli ambiti pedagogico-didattici dell'alta formazione. Proprio a partire dalla serie di testi, ricerche, volumi elaborati con una metodologia di ricerca *evidence based* si inizia a far strada la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici della categoria[1].

Secondo Yorke e Knight alcune punti di approfondimento critico possono farci comprendere l'importanza dell'evoluzione della categoria di *employability*:

> • «Higher education has a longstanding engagement with the national economy.
> • Employability refers to the potential a graduate has for obtaining, and succeeding in graduate-level positions. There is a need to recognise that the co-and extra-curricular achievements of students contribute to a graduate's employability.
> • Employability is taken to be a more complex construct than those of 'core' or 'key' skills. It connects with a range of discourses and has many facets which range from understanding of one or more subject disciplines to 'soft skills' (such as working effectively with others). It also encompasses both academic intelligence and 'practical intelligence'.
> • Employability and good learning are seen as being closely aligned and not as oppositional constructs. The USEM account of employability accentuates this alignment.

[1] Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy è composto da: The Employability Research and Publications Advisory Board reviews all Higher Education Academy Employability publications, and comprises Professor Peter Knight (Open University), Professor Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Professor Stephen McNair (Surrey University), Dr Brenda Little (CHERI), Professor Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects) and Val Butcher from the Higher Education Academy. Alcuni dei titoli più importanti delle due serie pubblicate: SERIES 1 Learning and Employability: 1. Employability and higher education: what it is – what it is not (Mantz Yorke); 2. Employability: judging and communicating achievements (Peter Knight and Mantz Yorke); 3. Embedding employability into the curriculum (Mantz Yorke and Peter Knight); 4. Entrepreneurship and higher education: an employability perspective (Neil Moreland); 5. Employability and work-based learning (Brenda Little and ESECT Colleagues); 6. Pedagogy for employability (The Pedagogy for Employability Group); SERIES 2 Learning and Employability: 1. Work-related learning in higher education (Neil Moreland); 2. Employability for research postgraduates (Janet Metcalfe); 3. Employability and part-time students (Brenda Little); 4. Ethics and employability (Simon Robinson). (Yorke 2006).

• Curriculum auditing offers a way of testing how and where employability-related learning is incorporated into curricula. It may also point to the need to rethink pedagogic and/or assessment practices.
• Support for employability can be incorporated into curricula in a range of ways: there is no 'one size fits all' solution.
• Some aspects of employability take time to develop, suggesting that the focus needs to be on employability across a whole programme rather than on individual programme components (modules). The 'Capability envelope' is offered as one prompt to thinking about the way in which a programme-level focus might be achieved.
• Employability can be enhanced through personal development planning, but success will depend upon the extent to which students see a 'pay-off' for the effort that they put in» (Yorke, Knight 2005: 2-4).

Ciò che soggiace al lavoro del gruppo di ricerca dell'Higher Education Academy è la considerazione di uno stringente nesso fra formazione all'employability e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica (Yorke Knight 2006: 4), non tanto genericamente definiti, quanto indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente attraverso e con le proprie capacità e competenze.

3. I modelli dell'*employability*.

Alcuni tipi di modelli sono stati costruiti a partire dalle diverse concezioni di *employability*, di configurazioni di competenze, di skills tecniche o generiche o trasversali.

Uno dei primi modelli risale a Bennett (1999), con alcuni elementi caratteristici, come: «1. disciplinary content knowledge; 2. disciplinary skills; 3. workplace awareness; 4. workplace experience; and 5) generic skills».

Dagli studi del gruppo di ricerca di Yorke e Knight è emerso il Modello USEM che ha preso in considerazione quattro ampie e interrellate componenti:

«1. ***Understanding*** (Appropriate subject knowledge, apprehension and applicability); 2. ***Skills***. (Subject-specific and generic abilities. The term is used here because of its significance in political and employment circles, but there is a real danger of its being given a simplistic and unhelpful interpretation. A term such as 'skilful practice' is probably more appropriate.); 3. ***Efficacy beliefs***, (Awareness and understanding of one's self and one's abilities) (The ability to reflect on and regulate one's own learning and behaviour) students' self-theories and personal qualities. Of critical importance is the extent to which students feel that they might 'be able to make a difference' – not every time, but in a probabilistic way; 4. ***Metacognition***, encompassing self-awareness regarding the student's learning, and the capacity to reflect on, in and for action» (Yorke, Knight 2006: 5).

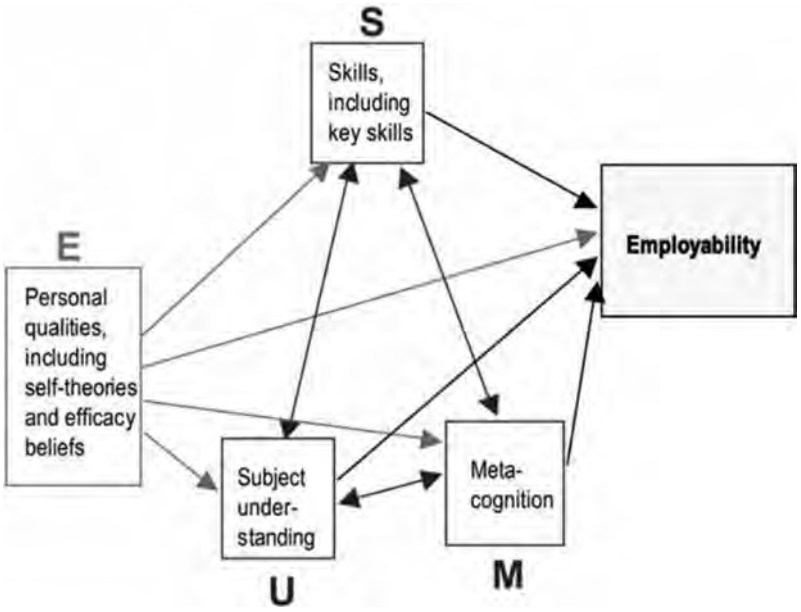


Figura 1 - USEM Model (Yorke, Knight 2006: 4)

Il modello centra l'attenzione sulle qualità personali e sulle capacità individuali, suggerendo come sia un compito del soggetto, studente, laureato, dottorando o dottore di ricerca, l'acquisizione di *employability*. Dobbiamo al modello USEM l'ampio lavoro di studio su didattiche "work-related" come anche l'elaborazione di una pedagogia per l'*employability* (2012).

Un altro modello per comprendere la costruzione di percorsi di carriera è il modello DOTS elaborato da Anthony Watts (2006) e fondato su quattro assunti: 1. Decision Learning (essere capaci di pianificare e orientare le conoscenze acquisite); 2. Opportunity awarness (essere capaci di cogliere le opportunità come anche essere in grado di costruire opportunità); 3. Transition Learning (,essere capaci di trasferire e orientare le opportunità); 4. Self Awareness (essere capaci ad articolare e riconoscere motivazioni, abilità, responsabilità che possano sostenere nel percorso di carriera).

Sempre nella seconda metà della prima decade degli anni Duemila, un nuovo modello di employability si fa strada, in qualche modo incorporando elementi dei modelli USEM e DOTS. Il nuovo modello proposto da Dacre Pool e Sewell nel 2007 è conosciuto con l'acronimo CareerEDGE e completa ciò che mancava ad entrambi i modelli precedenti. Gli elementi su cui si basa sono cinque e possiamo affermare che la novità introdotta sia l'*intelligenza emotiva* come capacità per stare in equilibrio e riconnettersi agli altri nelle relazioni professionali.

Figura 2 - Modello CareerEDGE (Dacre Pool, Sewell 2007: 280)

Nel diagramma è illustrato chiaramente l'insieme dei punti sostanziali che sostengono il modello e che, attraverso un percorso di riflessione e valutazione, permettono al soggetto l'acquisizione di *employability*. Il modello riassume i precedenti, li integra, li approfondisce e li sviluppa. Gli elementi caratteristici sono: 1. Career development learning (il punto riassume tutti i passaggi del DOTS Model); 2. Experience (il punto sottolinea l'importanza delle esperienze sviluppate sia in luoghi di lavoro che nei contesti informali della vita quotidiana); 3. Degree subject knowledge, understanding and skills (come nel USEM Model, le conoscenze e le abilità sono essenziali come base di riferimento); 4. Generic skills (il punto sottolinea la necessità di possedere competenze trasversali o soft skills che, qui, vengono definite come generiche); 5. Emotional intelligence (il punto introduce un elemento nevralgico per la motivazione e la consapevolezza di sé e degli altri, per il proprio sviluppo personale e per il lavoro condiviso). (Dacre Pool, Sewell 2007: 281).

I cinque elementi, sottoposti a riflessione e valutazione possono sostenere il rinforzo della positività di buoni livelli di autoefficacia, autostima, autoconfidenza. Come spiegano Dacre Pool e Sewell nel loro articolo, il primo schema del modello presenta gli elementi necessari e in connessione per raggiungere lo sviluppo di *employability*. Lo sviluppo successivo del modello assume la forma metaforica di una "chiave" per aprire la porta, potremmo dire, del mondo del lavoro, essendo presente ogni capacità che possa accompagnare consapevolmente lo studente verso la/le professioni, ma anche verso una propria formazione continua.

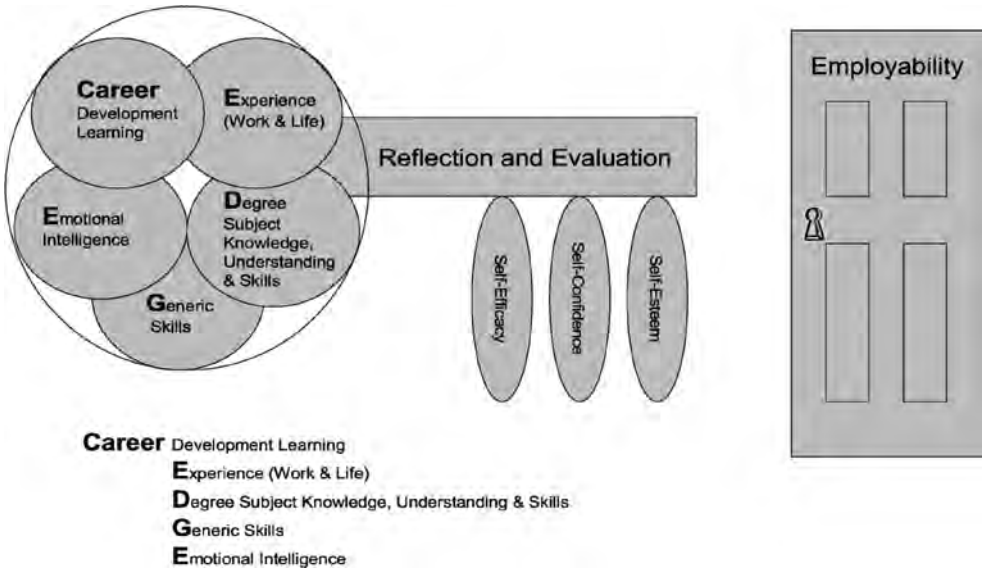


Figura 3 - Modello CareerEDGE (Dacre Pool, Sewell 2007: 281)

Il modello, infatti, guarda alla individualità del soggetto e propone un efficace lettura delle capacità/competenze/conoscenze necessarie per una transizione adeguata. Sottolinea in modo meno evidente il ruolo di dimensioni sociali e ambientali che, altrettanto, influenzano lo sviluppo della persona. Pare chiaro, in ogni caso, che viene confermata e sostenuta la tesi che l'*employability* sia un processo fortemente correlato con i luoghi dell'apprendimento e con tutto ciò che ha a che vedere con la formazione del soggetto. Anzi, ne diventa una componente centrale, a partire dalla quale dovremmo iniziare a riflettere sulle nuove forme di didattica, di insegnamento e di orientamento.

CareeEDGE Model sembra essere un buon modello di riferimento essendo stato sostenuto dagli studi di autori come Finch *et al.* (2013) e Smith *et al.* (2014). Il modello, però, insiste poco sugli aspetti importanti dell'apprendere ovvero del *Learning*. Per questo motivo sono stati proposti altri modelli come quello denominato *Learning and Employability Framework* di Sumanasiri, Yajid, Khatibi (2015). Il modello coniuga semplicità e chiarezza, aprendo la strada ad un consistente numero di ricerche empiriche che ne potranno validare l'utilizzabilità e l'applicazione (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 55) ed è spiegato in 4 passaggi.

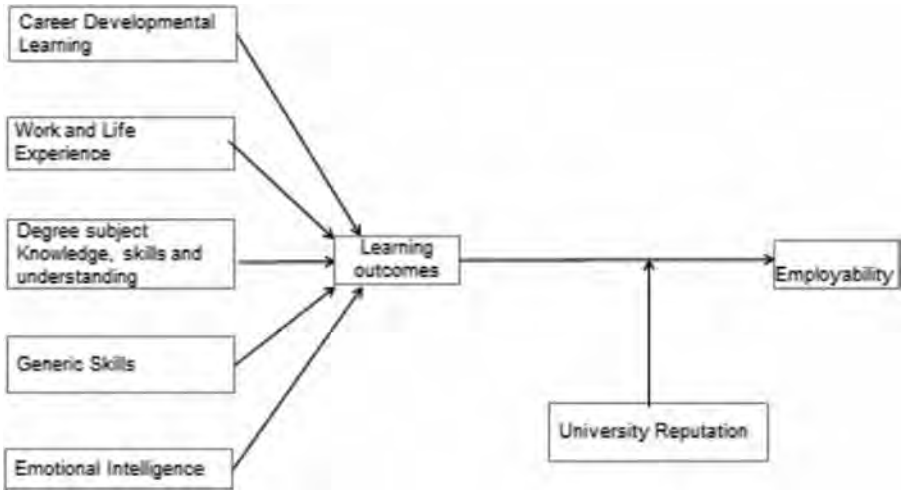


Figura 4 - Learning and employability framework (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 57).

Il Framework *Learning and Employability* prende in considerazione come primo insieme di elementi, considerandolo un unicum, proprio il modello del CareerEDGE da cui, appunto discende, pur rilevando criticamente che pochi sono stati gli studi empirici di monitoraggio e valutazione, di contro ad una evidenza molto diffusa del modello medesimo. Altri studi, infatti, hanno giustificato gli elementi di Dacre Pool e Sewell (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 56).

In seconda istanza, gli studi sull'apprendimento rivelanto che queste cinque caratteristiche della categoria di *employability* proposte da Pool e Sewell (2007) nel Modello CareerEDGE risultano simili al focus che il Modello LEPO (Philips et al., 2010) attribuisce all'ambiente di apprendimento e al processo. Come affermano Sumanasiri, Yajid e Khatibi,

> «LEPO model summarizes learning to three broad concepts Learning environment, learning process and learning outcomes and clearly stands out as from other models of learning as generalized and integrated conceptual framework on learning (Phillips et al., 2010). Further, many national and international higher education quality frameworks have identified learning outcomes as one of the main deliverables of university education (Liu, 2010) with VSA (Voluntary System of Accountability) doing a leading role in US higher education system through evaluation of core learning outcomes of universities by evaluating common, multi-disciplinary and university wide skills. Therefore it's clear that the five lower-tier employability skills constructs career development learning, work and life experience, degree subject knowledge and understanding, generic skills and emotional intelligence have direct relationship with learning outcomes of university degree programs» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 57).

In terza istanza, continuano i ricercatori dell'Università malese, l' *employability* è chiaramente legata ai risultati degli apprendimenti universitari come anche ai programmi dei Corsi di laurea (Finch *et al*. 2013) le cui attività dovrebbero essere basate proprio sulla considerazione delle soft-skills che sono a loro volta vitali per lo sviluppo e l'attuazione di *employability*. Su questo punto, la ricerca della serie di studi di ESECT ha già detto molto. Dunque, è accertata una relazione chiara, stringente e inequivocabile fra apprendimento e *employability*, al punto da ipotizzare una Pedagogia per l'*employability* oltre la didattica basata sull'*employability*.

Come quarta istanza di riferimento viene considerata la reputazione dell'università ovvero l'insieme della varietà degli attori, dei programmi di studio, dei servizi, della ricerca. Proprio questa caratteristica di reputazione dell'Università modera il rapporto fra l'apprendimento e l'*employability* (Finch 2013).

> «The framework combines the simplicity and clarity with strong theoretical support to produce a practical framework that is of interest to stakeholders such as students, graduates, faculty, employers and various other groups. "Learning and employability framework" is still theoretical in nature and is ready for quantitative testing methods since all constructs are directly measurable through quantitative methods unlike many of its predecessors including CareerEDGE (Pool & Sewell, 2007), USEM (Knight & Yorke, 2002), and Employability skills model (Cotton, 1993) […] The model can be used as a guide for curriculum designing, pedagogic approach improvements, and also to understand the skill gap between industry demand and university supply» (Sumanasiri, Yajid, Khatibi 2015: 57-61).

Questo è il nostro medesimo punto di riflessione. Può un sistema di alta formazione non essere adeguato alle richieste che provengono dal mondo delle professioni, dal mondo del lavoro, in fin dei conti, dal mondo della vita stessa?

La centralità della categoria, rispetto ad altri indicatori di qualità che possono essere usati per rileggere le potenzialità di un sistema di fornire agli studenti ogni capacità e competenza adeguata per il lavoro e la vita, riguarda proprio il fatto che molti sono stati gli studi empirici, sperimentali, scientifici che hanno condotto i ricercatori ad assumere la validità della considerazione della categoria medesima. Gli studi di Yorke e Knight hanno diffuso la cultura della misurabilità didattica di *employability*, i rapporti che i Centri Didattici e i Career Service di molte Università Anglosassoni, Canadesi, Australiane hanno prodotto manifestano proprio la validità e la verificabilità di didattiche e pratiche formative ormai diffuse a livello mondiale (Universities UK 2002, Lowden et al. 2011; Bennett 2016).

4. Pedagogia dell'*employability*.

I principali modelli di *employability* presentati rappresentano il riflesso dello sviluppo dei sistemi di alta formazione in connessione con le continue mutazioni del mondo del lavoro. Al fine di costruire maggiori connessioni tra i due mondi in una prospettiva *educativa, sono stati elaborati modelli pedagogici legati allo sviluppo di employability* (The Pedagogy for Employability Group 2006): la prospettiva, difatti, è quella di definire approcci che sappiano fornire una cornice teorica e pratica nella costruzione di percorsi per l'implementazione delle competenze e capacità dei soggetti coinvolti.

Diversi contributi di ricerca (Harvey 2003; Ecclestone, Biesta, Hughes 2009) mostrano come siano molteplici i fattori che determinano la transizione dall'università al primo lavoro (Boffo, Gioli 2016). Se l'ambito di studi e le condizioni del mercato del lavoro costituiscono elementi cruciali, alcuni autori hanno evidenziato la presenza di legami con il background socio-economico, etnico e di genere (Cedefop 2014). Per tale ragione, i modelli di *employability* si sono concentrati sull'elaborazione di percorsi che possano supportare tutti gli studenti nella costruzione di un percorso professionale e personale efficace. La prospettiva va nella direzione di sostenere le persone nella costruzione del proprio percorso di vita attraverso il lavoro: è proprio il lavoro, infatti, lo strumento chiave per la cittadinanza e per la piena realizzazione della persona (Dewey 2008). Attraverso l'acquisizione di specifiche *capabilities*[2] (Nussbaum 2012) all'interno di apposite attività formative, il soggetto potrà scegliere in maniera libera ed indipendente il percorso professionale da intraprendere. In particolare, come sottolinea Stephenson, attraverso l'acquisizione di *capabilities* esso potrà divenire capace di prendere decisioni efficaci ed appropriate, di avere consapevolezza dei propri obiettivi in relazione ai propri strumenti, di vivere e lavorare con gli altri in maniera appropriata e di continuare ad apprendere dalle proprie esperienze, siano esse individuali o insieme ad altri, in una società in continuo cambiamento (Stephenson 1998: 2). Tale sviluppo di *capabilities* si configura sempre più come una responsabilità non solo dell'individuo, quanto dell'interazione tra l'individuo e le istituzioni collettive, con particolare riferimento alle università e ai percorsi di alta formazione (Laruffa 2016).

Tale processo formativo, che vede l'università in connessione con il mondo del lavoro e con la società intera, passa anche dai percorsi di apprendimento all'interno del curriculum di studi universitari. Focalizzando l'attenzione sulla costruzione di *employability* secondo la definizione di Yorke (Yorke 2006: 8)

---

[2] Il concetto di *capability* è stato principalmente sviluppato dall'economista Amartya Sen e dalla filosofia Martha C. Nussbaum all'interno del framework del Capability Approach. Tale concetto è definito da Nussbaum come «un insieme di opportunità (generalmente correlate) di scegliere e agire» (Nussbaum 2012: 28). Esse rappresentano dunque la reale libertà o possibilità di una persona di raggiungere un determinato funzionamento, dove per funzionamento si intende «la realizzazione attiva di una o più capacità» (Nussbaum 2012: 32).

si può ricondurre la strutturazione di tali strumenti ad un percorso trasversale, talvolta parallelo, all'intero curriculum. L'approccio pedagogico all'employability, tuttavia, ha iniziato a sviluppare nel corso degli ultimi due decenni anche un'attenzione specifica ai metodi e alle strategie di apprendimento. Tali strategie possono infatti accrescere in modo intenzionale, sebbene non sempre strutturato, l'acquisizione di tali capacità di azione nel lavoro e nella vita. É in tale direzione che gli studi di Mantz Yorke, Peter T. Knight e del gruppo di ricerca della Higher Education Academy di York hanno concentrato la propria attenzione a partire dall'inizio degli anni 2000. La costruzione del curriculum, la presenza di moduli di apprendimento mirati e l'utilizzo di metodi didattici specifici rappresentano tutti campi di studio che hanno portato il concetto di *employability* (Harvey 2003; Yorke 2006) da un piano economico ad un livello di analisi di ambito pedagogico ed educativo.

Il piano di analisi che qui si affronta considera l'*employability* come un costrutto che si riferisce ad un impianto teorico fortemente radicato nelle pratiche e nelle esperienze universitarie. Tali pratiche, difatti, costituiscono il campo di sperimentazione di attività di apprendimento che trovano nella transizione al lavoro l'obiettivo ultimo dell'intero percorso.

Ad un primo sguardo, la riflessione sulle modalità di sviluppo di employability per tale transizione al lavoro (Harvey 2003) interseca le modalità di costruzione del curriculum. Ciò riflette non solo le modalità esplicite tramite cui viene promossa l'acquisizione di capacità, ma anche il livello di consapevolezza istituzionale e politica che le università hanno maturato sulla costruzione della carriera dei propri studenti. L'inserimento di *employability* all'interno del curriculum è stato studiato in modo approfondito dagli stessi Yorke e Knight all'interno del paper *Embedding employability into the curriculum* (Yorke, Knight 2006): il saggio difatti raccoglie, in una prospettiva teorica e pratica, le modalità con cui alcune università anglosassoni hanno risposto, all'inizio del nuovo millennio, alla necessità di sviluppare *employability*. La fotografia che ne risulta è una mappa variegata di strumenti e modalità: tale mappa riflette la necessità, da parte di ogni istituzione, di costruire percorsi su misura secondo le proprie esigenze e peculiarità. Ciò ha portato Yorke e Knight ad affermare come non si possa individuare un'unica misura che vada bene per tutte le istituzioni, in quanto le situazioni contestuali del territorio, del mercato del lavoro e dei diversi curricula influenza la cultura organizzativa e le modalità con cui questa identifica attività di sviluppo di carriera (Yorke, Knight 2006: 14). Per tale ragione, gli autori enucleano una vasta gamma di soluzioni, adottate da diversi Atenei, che spaziano dallo sviluppo di *employability* attraverso l'intero curriculum, allo sviluppo all'interno del *core* curriculum tramite il focus su competenze trasferibili, fino ad attività work-based o work-related e moduli appositi per la costruzione delle prospettive di carriera.

Proprio la presenza di moduli appositi all'interno del curriculum costituisce un rilevante punto di attenzione per ciò che riguarda la dimensione educativa dello sviluppo di *employability*. Tale direzione è stata principalmente

intrapresa in contesti anglosassoni, come mostrato in *Pedagogy for employability* (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, Lawton 2012: 30-44). A questo proposito, un esempio interessante si ritrova nel modello proposto dall'Association of Higher Education Career Services of Ireland, pubblicato all'interno del paper *Crafting the Present for Future Employability. An AHECS Employability Module* (AHECS 2014). Tale modello è pensato proprio per istituzioni universitarie, Career Service, servizi di Placement e docenti che si occupano di apprendimento orientato all'employability (si veda a questo proposito la Scheda 1).

Accanto alla dimensione didattica e di apprendimento sempre più si sta configurando la centralità delle esperienze di lavoro o di tirocinio come percorsi di costruzione di *employability* (Little, Harvey 2006). In particolare, il tirocinio aziendale o *stage* è sempre più considerato «un elemento fondamentale per un migliore e più rapido accesso al mondo del lavoro: un'occasione per operare scelte consapevoli nel costruire il proprio percorso» (Gentilozzi 2015: 18). L'esperienza, tuttavia, non è di per sé rilevante: occorrono, difatti, alcuni fattori cruciali che possano massimizzare e incrementare l'efficacia dell'esperienza di lavoro ai fini dello sviluppo di *employability*. Come risulta dalla testimonianza di un Laureato magistrale in Relazioni di Lavoro presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, tra i fattori centrali per la riuscita dell'esperienza di tirocinio,

> «il primo, il più rilevante, è la presenza di soggetti ospitanti e quindi tutor di qualità, ossia figure realmente interessate a trasmettere conoscenze e condividere esperienze con il tirocinante. Allo stesso tempo è necessaria la motivazione del cosiddetto stagista, affinché l'esperienza possa essere vissuta non in maniera passiva, […] bensì come una continua opportunità di apprendimento. Inoltre, dal momento che il tirocinio è la prima tappa di una carriera professionale, hanno rilevanza strategica gli obiettivi che il giovane si pone, in modo che lo stage sia coerente con le scelte di studio, con gli interessi, con le aspirazioni dello stesso. Possedere un quadro più o meno definito della professione che si vorrà svolgere nel futuro facilita la scelta del tirocinio, attraverso una valutazione idonea del settore produttivo e del soggetto ospitante» (Monetti 2015: 68-69).

Come si può vedere da queste esperienze, le università stanno sempre più investendo in interventi formativi che vadano ad accrescere l'autoconsapevolezza e le capacità riflessive degli studenti. Ciò al fine di permettere alle persone di comprendere le sfide e le opportunità durante tutto l'arco della carriera lavorativa e non soltanto nella prima fase di transizione dall'università al lavoro. In questa direzione, alcuni atenei hanno iniziato a sviluppare cosiddetti Piani di Sviluppo Personalizzati (*Personal Development Planning*) che dovrebbero accompagnare lo studente nel processo formativo attraverso attività curricolari, co-curricolari ed extra-curricolari (The Pedagogy for Employability Group 2006: 16).

Un esempio in questo senso è stato implementato dall'Università Commerciale "Luigi Bocconi" di Milano attraverso il proprio ufficio di Career Service.

Da alcuni anni, infatti, l'Ateneo ha definito piani di sviluppo individualizzati al fine di accompagnare gli studenti, già a partire del primo anno del corso di laurea triennale, nella costruzione della propria *employability*. Il piano, in tal senso, si propone di guidare gli studenti sia sul lato delle competenze trasversali (linguistiche, informatiche) sia su quello della definizione del proprio progetto di vita professionale, oltre che nella conoscenza delle opportunità del mondo del lavoro. Proprio il Career Service si sta sempre più configurando come il centro della politica universitaria in cui si raccolgono le attività formative extra-curricolari legate alla costruzione di carriera e alla transizione università-lavoro. Accanto alla dimensione dell'offerta formativa nel curriculum (didattica e strutturale), il Career Service si è infatti evoluto come luogo deputato alla costruzione di connessioni con il mondo del lavoro secondo anche le diverse evoluzioni dei settori economici (Dey, Cruzvergara 2014: 5).

Figura 5 - Evoluzione dei Career Service in alta formazione (Dey, Cruzvergara 2014)

Come si può evincere dalla figura 5, lo sviluppo nell'ultimo secolo dei modelli di Career Service statunitensi ha seguito le principali tendenze del mondo del lavoro e gli sviluppi a livello socio-economico. Soprattutto per ciò che concerne i modelli presenti e futuri, la dimensione del networking e delle connessioni si sta delineando come un'attività primaria nella costruzione di *employability*, anche alla luce della complessità che caratterizza lo scenario globale attuale.

In questo quadro, che vede i paesi anglofoni storicamente più avanzati per quanto riguarda lo sviluppo di *employability* in alta formazione, l'Italia sta progressivamente implementando una propria strategia di strutturazione dei servizi. Il rapporto *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015* (Candia, Cumbo 2015), curato da Giuliana Candia e Tommaso Cumbo all'interno del progetto FiXO di

Italia Lavoro[3], restituisce un'interessante fotografia: da essa emerge una notevole crescita delle università italiane nella costituzione di servizi a supporto della transizione università-lavoro (Candia, Cumbo 2015).

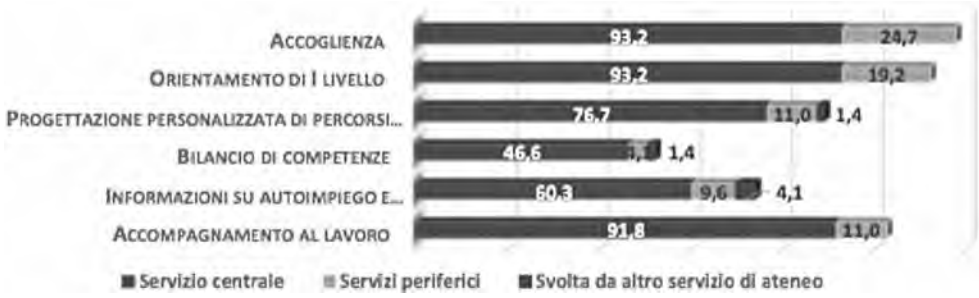


Figura 6 - Diffusione dei principali servizi di Job Placement rivolti agli studenti (il totale può essere > 100)

Dalla figura 23 si evince, infatti, una varietà di servizi ed attività formative che gli uffici di Job Placement o Career Service offrono agli studenti degli Atenei italiani. Ciò probabilmente anche grazie agli impulsi che la il D.Lgs. 276/2003 e il D.Lgs. 150/2015 hanno dato nel rafforzamento delle connessioni tra università e mondo del lavoro.

Sono dunque molteplici le modalità attraverso cui si può intervenire, su un piano educativo e formativo, a supporto dello sviluppo dell'*employability* degli studenti. Tale varietà di modelli e pratiche riflette la difficoltà (se non l'impossibilità) di ricondurre tali attività ad un unico modello prescrittivo. Le specificità dei settori, del territorio, delle persone e delle istituzioni universitarie rappresentano, in questo senso, variabili cruciali nell'implementazione di una strategia per il sostegno alla transizione al lavoro dei laureati. In questo senso, una ricerca che valuti l'efficacia e l'impatto di ciascuna azione, a medio e lungo termine, potrà fornire un supporto evidence-based nella pianificazione di strategie a supporto della pedagogia e della stessa politica universitaria.

[3] «FIxO - Formazione e Innovazione per l'Occupazione è il programma che Italia Lavoro mette in campo per combattere la disoccupazione giovanile, puntando su una più rapida ed efficace transizione dal sistema dell'istruzione e della formazione al mondo dell'occupazione. L'obiettivo è quello di ridurre i tempi di ingresso nel mercato del lavoro dei giovani, migliorando l'attinenza tra le competenze da loro acquisite e i fabbisogni di professionalità delle imprese». http://www.italialavoro.it/wps/portal/fixo (consultato Settembre 2016)

5. Experiential Learning e Work-related Learning.

Come si è potuto osservare, lo sviluppo di *employability* si riferisce anche alla comprensione dei processi di apprendimento. Il presente paragrafo intende presentare alcuni modelli di apprendimento che possono rappresentare un punto di riferimento nella pianificazione di attività mirate al rafforzamento dell'*employability* di studenti e laureati. A tal proposito, l'attenzione sarà focalizzata sul modello di apprendimento esperienziale (*Experiential Learning*) elaborato da David Kolb e sull'ampio framework rappresentato dagli apprendimenti work-related.

Se i precedenti paragrafi hanno provato a dare un quadro, seppure non esaustivo, delle dimensioni concettuali e pratico-operative del costrutto di employability, la presente parte si propone inserire l'analisi all'interno di un percorso più ampio collegato all'ambito dell'apprendimento. In una prospettiva temporale, difatti, lo sviluppo di *employability* e la capacità di essere inseriti in maniera efficace nel mondo del lavoro non sono altro che gli esiti di un percorso di apprendimento che riguarda mesi ed anni di formazione, dentro e fuori l'istruzione formale (Federighi 2009), e che durerà nel tempo in una più ampia prospettiva di lifelong learning (Teichler 2015) per affrontare le diverse transizioni di vita.

La consapevolezza circa l'importanza delle diverse esperienze, comprese quelle di lavoro, ai fini dell'apprendimento dei soggetti ha portato la ricerca a direzionare la propria attenzione su diverse direttrici. Da una parte, infatti. si assiste alla valorizzazione di esperienze di lavoro come opportunità educative e di apprendimento: proprio il luogo di lavoro, difatti, risulta essere «una sede di formazione complessa» (Federighi 2009: 134). Dall'altro lato si osserva una diffusa mutuazione di metodi e pratiche legati ai luoghi di lavoro all'interno dei contesti formali.

Entrambi i processi qui illustrati sono resi possibili dall'acquisizione e dal possesso di strumenti e capacità che permettono ai soggetti di trasformare la propria esperienza in apprendimento: essi si riferiscono più che a specifiche procedure, alla costituzione di veri e propri ambienti di apprendimento e programmi che sostengano lo sviluppo di *employability* (Knight, Yorke 2003: 10). È in questo senso che occorre leggere l'ampia riflessione presente in letteratura sulla costruzione di percorsi curricolari, co-curricolari ed extra-curricolari mirati (Knight, Yorke 2004). Sulla base di tale framework, la ricerca si è poi progressivamente concentrata su modelli e percorsi che possono riportare, in diversi contesti, le dinamiche di apprendimento dell'esperienza informale.

Uno di questi approcci è rappresentato dal costrutto di *experiential learning* elaborato da David Kolb (Kolb 1984). Esso si fonda su un'idea di apprendimento basata primariamente sulla relazione tra colui che apprende e l'ambiente di riferimento (Jarvis 2006). In questo senso, il costrutto trae le proprie basi dalla cosiddetta "teoria dell'esperienza" di John Dewey. Nel lavoro di Dewey, difatti, il concetto di esperienza si fonda su tre assunti fondamentali

così riassumibili: in primo luogo, le persone apprendono al meglio quando sono personalmente coinvolte nelle esperienze di apprendimento; in secondo luogo, la conoscenza dovrebbe essere scoperta direttamente dai soggetti, soprattutto se questa è correlata a valori e significati o se deve generare cambiamenti nei comportamenti; infine, il coinvolgimento delle persone nell'apprendimento è tanto più alto quanto più esse sono in grado di definire i propri obiettivi e finalità (Smith 1980: 16).

A partire da ciò, la teoria deweyana suggerisce come l'esperienza sia la risultante dei principi di continuità e interazione. Tali principi inseriscono il costrutto deweyano di esperienza in una prospettiva dinamica e processuale, in cui ogni esperienza è frutto di una relazione con le esperienze passate e ha un effetto sulle esperienze future (Dewey 1938). Ciò si ritrova non solo nell'ottica del soggetto, ma anche nella relazione che lo stesso soggetto ha con l'ambiente circostante, che modifica entrambi in una prospettiva di interrelazione.

> «Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi; questa è la combinazione particolare. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore dell'esperienza» (Dewey 2008: 151).

La formulazione di tale cornice teorica ha portato negli anni alla nascita di molteplici ambiti di ricerca teorica, nella prospettiva di tenere assieme l'esperienza presente con orizzonti più ampi e più profondi di significato. Molti autori, infatti, si rifanno all'impostazione deweyana con l'intento di individuare un nesso tra la capacità di fare esperienza e di riflettere su di essa al fine di produrre apprendimento significativo. Tale direzione è stata intrapresa da Jean Lave ed Etienne Wenger che hanno sviluppato la teoria dell'apprendimento situato all'inizio degli anni Novanta del Novecento. Tale approccio sostiene come l'apprendimento sia fortemente radicato nel processo di co-partecipazione alle attività della comunità e non soltanto all'interno della mente dei soggetti (Lave, Wenger 1991: 19).

Un ulteriore contributo a questo filone di studi è rappresentato dalla teoria dell'apprendimento riflessivo di Donald Schön (Schön 1983). Dall'analisi dei processi di apprendimento che avvengono nei luoghi di lavoro quotidiani, egli elabora una teoria centrata sulla pratica riflessiva[4]. Ciò che appare rilevante, dunque, è la necessità da parte di colui che apprende di essere consapevole dei propri modelli di apprendimento e di come egli giunge alla concettualizzazione di questi (Bélanger 2011: 41).

---

[4] Occorre sottolineare come il dibattito sulla teoria di Schön è tuttora vivace. Molti, difatti, si chiedono se le affermazioni di Schön si riferiscano ad una "riflessione *sull*'azione", ad una "riflessione *nell*'azione" o ad entrambi questi aspetti (Bélanger 2011: 41).

L'interrelazione tra esperienza e riflessività è alla base anche del modello dell'*Experiential Learning* elaborato da David Kolb. Egli afferma che l'apprendimento consista nel processo tramite il quale la conoscenza è elaborata attraverso la trasformazione dell'esperienza (Kolb 1984: 41). A questo proposito, Kolb elabora un modello di riferimento al cui nucleo sta la descrizione di come l'esperienza sia trasformata in concetti utili a guidare le scelte di azioni seguenti; il modello, che ha avuto un elevato successo in ambito pedagogico e non, è strutturato in un ciclo su quattro livelli:

• la fase delle esperienze concrete, in cui il soggetto entra in contatto con la realtà circostante;

• la fase dell'osservazione riflessiva, in cui viene sostenuta la comprensione delle proprie esperienze attraverso l'osservazione e la descrizione;

• la fase dell'elaborazione di concetti astratti, che promuove le abilità del soggetto nell'elaborare idee e concetti in forma logica;

• la fase della sperimentazione attiva, che supporta il soggetto nell'attivazione di processi di cambiamento del contesto e da cui il processo ritorna al suo primo step iniziale (Kolb 1984)

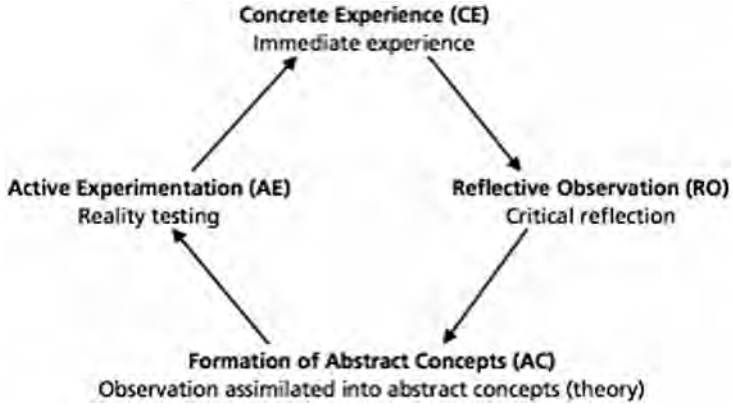


Figura 7 - Il ciclo dell'Experiential Learning di Kolb (Kolb 1984: 141, in Bélanger 2011: 41)

A questo proposito, con particolare riferimento ai contesti di job placement, il modello dell'apprendimento esperienziale può risultare di particolare interesse. La teoria di Kolb, difatti, tende a privilegiare approcci come il caso di studio, il *role playing* e, in generale, presentazione di contenuti che si rifanno direttamente a situazioni concrete e significative di sviluppo (Bélanger 2011; Federighi 2016), come ad esempio i processi di selezione del personale all'interno delle imprese. É in questa direzione che si inseriscono tali prospettive di apprendimento, nell'intento di fornire un supporto teorico di tipo pedagogico a pratiche di educazione e formazione che quotidianamente avvengono all'interno dei Career Service.

In questo senso, un ulteriore dimensione è rappresentata dagli approcci di work-related learning (Lucas 2010). Dall'inizio degli anni '90, le pratiche di work-related learning hanno iniziato a suscitare progressivamente un notevole interesse in diversi ambiti disciplinari. Tale interesse è principalmente dovuto alle trasformazioni del mondo del lavoro (Federighi 2013), che ha prodotto sfide significative ai modelli tradizionali di apprendimento, al loro ruolo nell'educazione (Streumer, Kho 2006: 3) e nei percorsi di alta formazione (Teichler 2013). Come sostiene Neil Moreland, riportando una definizione della Qualifications and Curriculum Authority del governo britannico, per work-related learning si intendono tutte le

«planned activities that use the context of work to develop knowledge, skills and understanding useful in work, including learning through the experience of work, learning about work and working practices, and learning the skills for work» (Moreland 2005: 2).

Con particolare riferimento allo sviluppo di *employability*, l'approccio work-related può risultare particolarmente efficace non soltanto per fornire ai soggetti le giuste competenze, ma per supportarli nella costruzione di *capabilities* (Stephenson 1998) che li rendano persone attive e capaci di cercare lavoro secondo i propri desideri, preferenze e caratteristiche (Moreland 2005: 3). Il concetto si innesta perciò in una prospettiva dinamica ed evolutiva, al fine di permettere loro di affrontare le mutazioni della situazione economica e l'evoluzione della società e del lavoro attraverso capacità di scelta e di azione (Moreland 2005; Yorke 2006).

In questo senso, come afferma Moreland, i modelli di apprendimento *work-related* possono avere di fronte a sé tre categorie di studenti universitari:

- gli adulti e i giovani adulti che stanno cercando di posizionarsi in riferimento al mercato del lavoro in cui desiderano inserirsi;
- gli adulti già inseriti nel mondo del lavoro che necessitano di aggiornare le proprie competenze e capacità per mantenere la propria *employability*;
- gli adulti fuori dal lavoro che hanno bisogno di riqualificarsi o di ottenere nuove qualifiche per reinserirsi nel mondo del lavoro (Moreland 2005: 3).

L'approccio presentato da Moreland si inserisce nel più ampio framework degli studi sull'*employability* messi in campo da Yorke all'interno del proprio lavoro di ricerca. A partire da quel modello, difatti, il costrutto intende sostenere gli studenti nella conoscenza di sé e dei contesti lavorativi al fine di potenziare le proprie capacità di entrarvi con successo e di sviluppare un percorso di vita soddisfacente secondo i propri bisogni e desideri. In tal senso, in riferimento al modello USEM (*Understanding, Skills, Efficacy Beliefs, Metacognition*) elaborato da Yorke e Knight (Yorke, Knight 2006), Moreland specifica le aree cui si rifanno le possibili attività di apprendimento work-related:

- Conoscere se stessi: conoscere le proprie capacità, interessi, punti di forza e orientamenti di carriera (*Efficacy* e *Metacognition*);
- Apprendere e praticare le competenze e gli attributi personali che hanno un determinato valore all'interno del mondo del lavoro (*Skills*);

• Fare esperienza del mondo così da avere una prospettiva interna del mondo del lavoro in relazione al proprio ambito di studi (*Understandings*);

• Fare esperienza e apprendere ad apprendere in diverse situazioni, incluse quelle che si rifanno direttamente alla pratica lavorativa o ad altre attività sul luogo di lavoro (*Metacognition*) (Moreland 2005: 4).

Risulta evidente come gli approcci work-related spingano le università verso una collaborazione sempre più stretta con tutti quegli attori che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi di transizione verso il lavoro dei laureati. Come sottolinea Lee Harvey, infatti, ciò che distingue l'apprendimento attraverso esperienze work-related da altri tipi di apprendimento in alta formazione è la collaborazione stretta tra università e *stakeholders* (Harvey 1998). É in questa prospettiva che i sistemi di alta formazione potranno direzionarsi, al fine di pianificare ed offrire percorsi di apprendimento che, all'interno dei percorsi universitari curricolari, sviluppino le potenzialità occupazionali dei giovani adulti nonché la loro *employability* a breve, medio e lungo termine. Ciò potrà portare arricchimento anche all'istituzione e ai docenti stessi, i quali potranno valorizzare l'offerta formativa in relazione ai bisogni emergenti del mondo del lavoro e dei giovani adulti che in esso desiderano inserirsi.

6. Conclusioni

All'interno della strategia politica di Europa 2020, per creare le condizioni di uno spazio futuro europeo favorevole a una crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva" si ritrovano 5 obiettivi "*occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia"* che coinvolgono e impegnano ogni stato membro a implementare, sviluppare, orientare azioni per il loro raggiungimento. Nel 2015 i Ministri Europei dell'Educazione hanno riconfermato e reso più solidi gli indirizzi strategici e politici per le Università del futuro: «1. enhancing the quality and relevance of learning and teaching; 2. fostering the employability of graduates throughout their working lives; 3. making our systems more inclusive; 4. implementing agreed structural reforms» (Yerevan, Maggio 2015). L'impegno a incrementare l'*employability* dei laureati, attraverso la cura del processo di formazione al lavoro, di inserimento professionale, di sviluppo delle strategie imprenditive strettamente connesse con il mondo della produzione di beni e servizi, è al primo punto per la crescita dell'Europa. Le Università sono chiamate a muovere i propri programmi proprio a partire da questi obiettivi. In questa prospettiva, il Piano strategico 2016-2018 dell'Università di Firenze già richiama nelle sue linee fondanti le direzioni individuate dagli organismi sovranazionali, in particolar modo, anche attraverso il consolidamento dei Servizi di inserimento nel mondo del lavoro (Lucarelli 2017).

Il rapporto fra università e mondo del lavoro è un nodo nevralgico per lo sviluppo delle professionalità dei laureati e dei dottori di ricerca, per l'implementazione di *employability*, per il miglioramento delle fasi di transizione dallo

studio al lavoro, per la costruzione di carriere adeguate al mondo delle conoscenze e delle competenze in continua evoluzione, per il benessere delle giovani generazioni e delle società attuali (Boffo, Del Gobbo, Gioli, Torlone 2017).

La categoria di *employability* e la letteratura anglossasone sulle scelte strategiche legate alla sua implementazione rappresentano la matrice di ricerca e il punto di partenza dello sfondo di riferimento generale (Harvey 2003; Knight, Yorke 2006). Le relazioni nazionali si sono avviate grazie al costante collegamento con l'attività che ItaliaLavoro (ora ANPAL Servizi) svolge, per conto del Ministero del Lavoro, nella costruzione di una rete dei Career Service Universitari italiani, ma anche grazie al rapporto con il Consorzio AlmaLaurea e alla nuova Assemblea dei Delegati al Placement. Massima centralità e riferimento imprescindibile è rappresentato dalla riflessione sui processi di innovazione della terza missione, in stretta sinergia e in contatto costante e ravvicinato proprio con il settore del trasferimento tecnologico, dei rapporti con il territorio e con il mondo delle imprese. Il Career Service rappresenta, infatti, un punto di riferimento per le imprese e per tutte le organizzazioni del mondo del lavoro che mirano ad entrare in contatto con gli studenti e i laureati dell'Università per reclutare risorse umane qualificate e per portare il loro contributo alla consapevolezza, autonomia e sviluppo professionale dei giovani.

Il quadro teorico qui illustrato ha costituito la base di partenza per avvicinare all'utenza i programmi e i servizi di orientamento, formazione e Job Placement, realizzando un più efficace coordinamento con le strutture dell'Ateneo e con il corpo docente di ciascuna Scuola (Boffo 2017). Guardare all'Università del futuro (Davies, Fidler, Gorbis 2011) significa costruirla nell'oggi, attraverso percorsi che avvantaggino i nostri studenti nella transizione alla realizzazione, ognuno, del proprio progetto di vita. Il lavoro e la professione rappresentano quel futuro che non può essere costruito senza strategie condivise, comunicate e realizzate da ogni componente della nostra comunità universitaria fiorentina.

Riferimenti bibliografici.

Association of Higher Education Careers Services, (2014). *Crafting the Present for Future Employability. An AHECS Employability Module*, https://www2.warwick.ac.uk/study/cll/about/cllteam/pmccash/ahecs_final_module_08_14.pdf (10/2017).

Bennett, D. (2016). *Enacting strategies for graduate employability: How universities can best support students to develop generic skills*, Sidney: Office for Learning and Teaching, Department of Education and Training.

Bennett, N., Dunne, E., Carrè, C. (1999). *Patterns of core and generic skill provision in higher education*, *«Higher Education»*, 37: 71-93.

Boffo, V. (2017). Il contesto del cambiamento nell'Alta Formazione, in Lucarelli P. (a cura di) 2017, *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro* (93-100), Pisa: Pacini Editore.

Boffo, V., Gioli, G. (2016). *Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say*, in Pejatovic, A., Egetenmeyer, R., Slowey, M. (a cura di), (2016). *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (9-28), Belgrado: Institute for Pedagogy and Andragogy.

Boffo, V., Gioli, G., Del Gobbo, G., Torlone, F. (2017). *Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: an Evidence-Based Research Study*, in Boffo, V., Fedeli, M., Melacarne, C., Lo Presti, F., Vianello M. (a cura di), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (161-198), Milano-Torino: Pearson.

Candia, G., Cumbo, T. (a cura di) (2016). *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, Roma: Italia Lavoro.

Cedefop (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Confederation of British Industry, (2009). *Future Fit. Preparing graduates for the world of work*, Londra: CBI.

Cotton, K. (1993). *Developing Employability Skills*. Northwest Regional Educational Laboratory.

Dacre Pool, L., Sewell, P. (2007). *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, «Education + Training», 49/4: 277-289.

Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*, Palo Alto: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*, Sansoni: Sansoni.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione,* Milano: Raffaello Cortina.

Dey, F., Cruzvergara, C.Y. (2014). *Evolution of Career Services in Higher Education*, «New Directions For Student Services», 148: 5-18.

Ecclestone, K., Biesta, G., Hughes, M. (a cura di), (2010). *Transitions and Learning through the Lifecourse*, Londra-New York: Routledge.

Federighi (2016). *Training in Organisations*, in Pejatovic, A., Egetenmeyer, R., Slowey, M. (a cura di) (2016). *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (55-72), Belgrado: Institute for Pedagogy and Andragogy.

Federighi, P., (2009). *L'educazione incorporata nel lavoro*, «Studi sulla formazione», I-II: 133-151.

Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, Lussemburgo, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Finch, D.F., Hamilton, L.K., Riley, B., Zehner, M. (2013). *An exploratory study of factors affecting undergraduate employability*, «Education+Tranining», *55*(7): 681-704. http://dx.doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077

Gentilozzi (2015). *La transizione studio-lavoro: panoramica sul job placement in Italia e in Europa*, in Coccia, B. (a cura di), (2015). *Dallo studio al lavoro. Iniziative, strumenti e criticità nel placement dei laureati*, Roma: AsRui.

Harvey, L. (1998). *University, Inc.*, «The Atlantic Monthly», 282(4): 112-116. http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/10/university-inc/377274/ (09/2017).

Harvey, L. (1999). *New realities: the relationship between higher education and employment*, Lund, Sweden: Keynote presentation at the European Association of Institutio-

nal Research, http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20 1999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf (10/2016).

Harvey, L. (2004). *On employability*, York: The Higher Education Academy.

Harvey, L. (a cura di) (2003). *Transitions from higher education to work, A briefing paper*, http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf (10/2016)

Harvey, L., Locke, W., Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the world of work*, Manchester: Universities UK.

Hillage, J., Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*, Londra: Research Brief 85, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment.

Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, York: New Routledge.

Knight, P.T., Yorke, M. (2002). *Employability through the curriculum*, «Tertiary Education and Management», 8/4: 261-276.

Knight, P.T., Yorke, M. (2004). *Employability: judging and communicating achievements*, York: Learning and Teaching Support Network.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development,* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Laruffa, F. (2016). *The capability approach as a critical yardstick for the employability paradigm*, «Sociologia del Lavoro», 141: 23-38.

Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Little, B., Harvey, L. (2006). *Learning through work placements and beyond*, Londra: Higher Education Career Services Unit.

Liu, O.L. (2010). Measuring learning outcomes in higher education, «R&D Connections», 10: 1-6.

Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., Lewin, J. (2011). *Employers' perception of the employability skills of new graduates*, Glasgow: University of Glasgow SCRE Centre and Edge Foundation.

Lucarelli, P. (a cura di) (2017). *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*, Pisa: Pacini Editore.

Lucas, B. (2010). *The Pedagogy of Work-related Learning*, Winchester: Centre for Real-World Learning.

Monetti, M. (2015). *Racconti da Federalberghi. Il valore di un tirocinio di qualità e dei luoghi formativi*, in Bellezza, E. (a cura di) (2015). *Lezioni di employability. Un nuovo modo di fare università*, Modena: ADAPT University Press.

Moreland, N. (2005). *Work-related learning in higher education*, York: The Higher Education Academy.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Bologna: Il Mulino.

Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*, York, The Higher Education Academy.

Phillips, R., McNaught, C., Kennedy, G. (2010). *Towards a generalised conceptual framework for learning: The Learning Environment, Learning Process, and Learning Outcomes (LEPO) Frameworks. Proceedings of the 22nd annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications Toronto*, Chesapeake VA: Association for the Advancement of Computers in Education.

Robbins, L. (1963). *Higher Education*. (Report of the Committee under the Chairmanship of Lord Robbins). Cmnd 2154 HMSO.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, USA: basic books.

Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*, Leverkusen Opladen, Barbara Budrich.

Smith, C., Ferns, S., Russell, L. (2014). *Conceptualising and measuring 'employability' – lessons from a National OLT Project* (1-10), Gold Coast: Australian Collaborative Education Network Limited.

Smith, M.K. (1980). *Creators Not Consumers: Rediscovering social education*, Leicester: National association of Youth Clubs.

Stephenson, J. (1998). *The concept of Capability and its Importance in Higher Education*, in Stephenson, J., Yorke, M. (a cura di) (1998). *Capability and Quality in Higher Education*, Londra: Kogan Page.

Stephenson, J., Yorke, M. (a cura di) (1998). *Capability and Quality in Higher Education*, Londra: Kogan Page.

Streumer, J.N., Kho, M. (2006). *The world of work-related learning*, in Streumer J.N. (a cura di), *Work-relaed learning* (3-49), Dordrecht: Springer.

Sumanasiri, E.G.T., Yajid, M.S.A., Jhatibi, A. (2015). *Review of Literature on Graduate Employability*, «Journal of Studies in Education», 5/3: 75-88.

Teichler, U. (2015). *After Decades of Declamation: Higher Education on the Move towards Lifelong Learning?*, in Zgaga, P., Teichler, U., Schuetze, H.G., Wolter, A. (a cura di) (2015). *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward* (299-319), Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

Teichler, U. (2013). *Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 77: 421-428.

The Pedagogy for Employability Group, (2006). *Pedagogy for employability*, York: The Higher Education Academy.

Watts, A.G. (2006). *Career Development Learning and Employability*, York: The Higher Education Academy.

Yorke, M. (2002). *Subject benchmarking and the assessment of student learnin,* «Quality Assurance in Education», 10(3): 155-171.

Yorke, M. (2005). *Employability in higher education: what it is – what it is not*, York: The Higher Education Academy.

Yorke, M., Knight, P.T. (2003). *The Undergraduate Curriculum and Employability*, York: Learning and Teaching Support Network.

Yorke, M., Knight P.T. (2004). Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education, «Studies in Higher Education», 29(1): 25-37.

Yorke, M., Knight, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*, York, The Higher Education Academy.

PROMUOVERE L'EMPLOYABILITY DEGLI STUDENTI: UN MODELLO CONCETTUALE PER ANALIZZARE LO SKILLS-GAP TRA EDUCAZIONE E LAVORO

Vincenzo Cavaliere, Sara Lombardi***

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Lo *skills-gap* tra Università e mondo del lavoro. – 3. Il potenziale di occupabilità (*employability*) dei laureati: l'importanza delle competenze individuali. – 4. Conclusioni, implicazioni e direzioni future della ricerca.

1. Introduzione.

L'Università, in qualità di principale istituzione formativa e di ricerca di un sistema economico-sociale, si distingue per le sue capacità di creare valore attraverso attività volte a "sviluppare" e trasferire capitale intellettuale, conoscenza e cultura in un territorio (Sorrentino 2014). L'Università di Firenze cerca di presidiare tale funzione sociale ponendosi alla guida, in via diretta o indiretta, di iniziative realizzate a cadenza giornaliera quali conferenze, mostre, eventi musicali, incontri letterari, convegni. A rafforzare il legame dell'Università con il territorio giungono inoltre le numerose attività di trasferimento di competenze e tecnologie fornite da docenti e ricercatori universitari alle imprese, nonché le collaborazioni e partnership che di frequente si concludono o si rinnovano tra gruppi di ricerca e organismi economici, istituzioni, associazioni culturali. Nonostante queste evidenze, la potenzialità connessa al ruolo delle Università per i territori e la loro competitività non è stata ancora ben compresa, ancor meno esaminata scientificamente e posta a vantaggio della comunità, delle imprese, delle generazioni. Ciò che sembra mancare è un dialogo tra l'Università e i suoi interlocutori diretti: da un lato gli studenti, dall'altro le imprese; un dialogo ancora oggi caratterizzato da un'eccessiva rigidità che trova le sue radici presumibilmente, tra le altre cose, nella persistente concezione dell'Università come istituzione chiusa, isolata, distante dalle reali problematiche con cui le imprese devono fare i conti quotidianamente.

Il lavoro che viene presentato in queste pagine si pone l'obiettivo di colmare il *gap* esistente tra il mondo universitario e quello del business partendo

* Vincenzo Cavaliere, Ph.D., Professore Associato di Organizzazione Aziendale e Gestione delle Risorse Umane, Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Università di Firenze. Email: vincenzo.cavaliere@unifi.it

** Sara Lombardi, Ph.D., Ricercatore a tempo determinato di Organizzazione Aziendale e Gestione delle Risorse Umane, Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Università di Firenze. Email: sara.lombardi@unifi.it

dalla necessità di allineare i fabbisogni formativi e di competenze delle imprese con i profili professionali in uscita dai corsi di laurea universitari. Affinché questo allineamento sia possibile, è importante indagare – o almeno avere presente – il ruolo svolto da due set di fattori. Da un lato, le competenze individuali, ossia le abilità, conoscenze e capacità che un soggetto attiva in un determinato contesto, ovvero in una determinata situazione; dall'altro, l'occupabilità degli studenti (*employability*), ovvero la loro capacità di collocarsi sul mercato del lavoro una volta conclusi gli studi e di rintracciare un lavoro che sia quanto più in linea possibile con le loro competenze individuali. Tale idea si pone in linea con gli studi sull'imprenditorialità individuale, definita come la tendenza delle persone ad intraprendere iniziative quali l'avvio di un nuovo business, la ricerca di un nuovo lavoro, perseguire un cambiamento radicale nella propria vita, cogliere e riconoscere opportunità, etc. (Venkataraman 1997). Come suggerito dalla letteratura, alla base dei comportamenti imprenditoriali individuali vi sono spesso delle competenze che il soggetto possiede e che mette in atto al fine di intraprendere tali comportamenti (Mitchelmore, Rowley 2010). Sebbene siano numerosi gli studi attuali che sottolineano l'importanza dei fattori di natura individuale a supporto dell'*employability* dei giovani (Fugate *et al.* 2004; Nilsson, Ellström 2012), sembra che un'analisi empirica focalizzata sulla relazione tra competenze individuali ed occupabilità condotta sugli studenti universitari non sia ancora stata realizzata. Coerentemente con ciò, il presente lavoro propone un'indagine di carattere esplorativo per rispondere alle seguenti domande di ricerca: *«Esiste una relazione tra le competenze individuali osservate e il potenziale di employability degli studenti?»; «È possibile identificare una configurazione delle competenze osservate che massimizzi tale potenziale?»*. Al fine di rispondere a queste domande, la ricerca si fonda su una survey condotta su un campione di studenti dell'Università di Firenze, sia laureandi sia neo laureati, provenienti da corsi di laurea diversificati. All'interno di questo lavoro sono presentati i risultati del test pilota condotto durante il periodo Gennaio-Aprile 2016, descritti e commentati con statistiche descrittive e t-test.

Il lavoro è organizzato nel seguente modo: nel primo paragrafo sono descritte e commentate le evidenze a supporto della necessità di ripensare la relazione tra Università e imprese. Nell'ottica dell'imprenditorialità individuale, il secondo paragrafo si occupa di trattare la relazione tra le competenze individuali e l'occupabilità. Particolare attenzione è dedicata a tre cluster di competenze: quello delle competenze cognitive, emotive e sociali. Nel paragrafo 3 è descritta la metodologia di analisi, lo strumento di raccolta dati impiegato, i soggetti coinvolti e le variabili di analisi rilevate e, successivamente, i risultati emersi dal test pilota condotto su un campione iniziale di rispondenti (paragrafo 4). Il lavoro si conclude con la presentazione delle conclusioni, delle implicazioni operative e le future ricerche che, a partire da quanto emerso sinora, ci si propone di sviluppare.

2. Lo *skills-gap* tra Università e mondo del lavoro.

Il ruolo delle Università nel contribuire allo sviluppo e alla crescita di un territorio è indubbiamente consolidato. I benefici sociali e economici apportati dalle Università, sia attraverso le attività di ricerca che quelle di formazione e istruzione, sono infatti da tempo riconosciuti come fonti strategiche per l'innovazione e lo sviluppo dei territori, dell'industria e delle singole imprese. Nel caso della Regione Toscana, gli investimenti in ricerca universitaria tendono a concentrarsi all'interno dei confini della provincia di Firenze, grazie soprattutto alla presenza della maggiore Università toscana, l'Università di Firenze, oggi considerata una delle più grandi organizzazioni per la ricerca e la formazione superiore in Italia, con 1.800 docenti e ricercatori strutturati, 1.600 tecnici e amministrativi, e oltre 1.600 dottorandi e assegnisti. Tuttavia, la concentrazione degli investimenti nella provincia di Firenze è anche il risultato dell'attività svolta da numerosi altri Istituti e Centri di Ricerca di portata sia nazionale sia internazionale che contribuiscono fortemente allo sviluppo del territorio[1].

Nonostante il grande potenziale di cui le Università e i centri di ricerca si fanno portatori, da un recente studio IRPET è emersa la difficoltà, da parte delle imprese locali, a beneficiare di tale potenziale (Caloffi, Labory 2012) attraverso l'assunzione di studenti provenienti da tali istituzioni. In prima battuta, la ragione di questo gap potrebbe essere rintracciata nella tradizionale credenza che la ricerca pubblica di base, in particolare quella universitaria, sia raramente connessa ai reali problemi che le imprese affrontano quotidianamente. La sensazione diffusa è infatti quella secondo cui le Università tendono a studiare fenomeni sostanzialmente irrilevanti e di scarso interesse per l'industria e il mondo del business, prediligendo attività di ricerca autoreferenziale. Tuttavia, non si deve pensare che un avvicinamento tra Università e mondo del lavoro non sia possibile. L'Università di Firenze ha in realtà da tempo intrapreso una serie di attività finalizzate a rafforzare il trasferimento tecnologico con il territorio, in particolare con le imprese. La creazione dell'incubatore, ad esempio, ha risposto esattamente a questa esigenza. Come ampiamente evidenziato da numerosi studi, infatti, le attività di ricerca universitaria sono tali da generare *spillover* di conoscenza strategici, in grado di impattare in misura rilevante su settori di varia natura, in particolare su quelli ad alto contenuto tecnologico (Anselin *et al*. 1997; Varga 2000). In questo modo, le Università possono concretamente contribuire a rafforzare il potenziale innovativo del contesto locale, alla nascita e allo sviluppo di nuove imprese *spin-off* della ricerca universitaria, di *start-up*, nonché di nuovi investimenti in ricerca e sviluppo da parte di imprese già esistenti (Abramovsky *et al*. 2007). In maniera simile, la letteratura dimostra che la prossimità geografica con le Università costituisce un criterio determinante la

[1] Si pensi che i soli Istituti del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) e l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN) da soli contano oltre 500 ricercatori (Caloffi, Labory 2012).

scelta di localizzazione di nuove attività produttive imprenditoriali e industriali. Verso il rafforzamento dei legami tra Università e imprese spingono anche le politiche pubbliche, tra cui *in primis* quelle regionali che incentivano un'organizzazione "di sistema" dei processi innovativi, supportando iniziative quali le reti di innovatori, i distretti tecnologici e i poli di innovazione, posti alla guida della promozione di interazioni più intense e continuative tra il mondo delle Università e quello del business e l'industria locale.

Oltre a quella di supportare l'innovatività e la crescita delle imprese, un'ulteriore funzione fondamentale delle Università è quella di partecipare attivamente alla formazione del capitale umano qualificato. L'importanza di questa funzione sta nella consapevolezza che lo sviluppo sia economico sia sociale di un Paese dipende dalla qualità delle conoscenze e competenze della popolazione, il cui accrescimento avviene prevalentemente mediante processi educativi e formativi che consentono alle persone di acquisire e arricchire conoscenze e abilità. Ciò che distingue le istituzioni universitarie dalle altre istituzioni educative e di ricerca è il trasferimento, mediante l'attività didattica, del capitale intellettuale accumulato dal "corpo docente" durante i lavori di ricerca e indagine scientifica. Nella transizione sempre più rapida verso la "società della conoscenza", la disponibilità di "capitale umano" qualificato è una delle condizioni fondamentali per garantire la crescita di un Paese e supportare le organizzazioni nella competizione globale. In questo senso, diventa fondamentale impegnarsi a rintracciare le strategie più efficaci per colmare il c.d. *skills-gap*, ovvero la distanza tra le competenze richieste dal mondo delle imprese e quelle possedute dai potenziali futuri lavoratori (Benson *et al.* 2014; Cappelli 2012; Jackson 2009, 2010).

3. Il potenziale di occupabilità (employability) dei laureati: l'importanza delle competenze individuali.

L'imprenditorialità e la managerialità individuale: fattori determinanti a supporto dell'employability

Definita come la possibilità di un individuo di trovare un nuovo lavoro (Forrier, Sels 2003), l'*employability* consente di fronteggiare l'incertezza lavorativa e l'ambiguità dei mercati di oggi, risultando fondamentale non solo per coloro che sono alla ricerca della loro prima occupazione (come gli studenti universitari) o che hanno intenzione di "cambiare lavoro o professione", bensì anche per tutte le persone che hanno già un impiego e che potrebbero, per vari motivi, perderlo così come per coloro che non lo hanno (Wittekind *et al.* 2010). Nel caso particolare degli studenti universitari e della loro transizione verso il mondo del lavoro, ad assumere importanza è l'occupabilità percepita dagli studenti stessi, ossia la c.d. *self-perceived employability* (De Cuyper *et al.* 2011; Kinnunen *et al.* 2011; Rothwell, Arnold 2007; Tymon 2013; Wittekind *et al.* 2010), la quale propone una prospettiva soggettiva del fenomeno.

Tra i fattori determinanti l'*employability*, gli studiosi hanno sottolineato quelli di natura individuale, tra cui l'orientamento imprenditoriale. Come evidenziano importanti contributi, infatti, il comportamento imprenditoriale è spesso il risultato di una serie di caratteristiche intrinseche nell'individuo, che lo rendono particolarmente abile nella identificazione delle opportunità, l'avvio di iniziative, nell'impegnarsi ad intraprendere un cambiamento o una nuova strada (Levesque, Minniti 2006; Shane, Venkataraman 2000). In quest'ottica, la ricerca qui presentata intende analizzare l'occupabilità degli studenti universitari fondandosi sull'assunzione che, prima di altri fattori, quelli di natura personale possano giocare un ruolo determinate. Tra di essi e coerentemente con la letteratura sul comportamento organizzativo e l'orientamento imprenditoriale, troviamo le competenze individuali.

Le competenze individuali per l'employability dei laureati

Tra gli obiettivi principali dei corsi di laurea universitari vi è quello di formare gli studenti affinché, una volta sul mercato del lavoro, possano mettere in campo performance di alto livello. In termini pratici, ciò implica la capacità di trasmettere loro la necessaria conoscenza, sia essa funzionale, dichiarativa, procedurale e meta-cognitiva (Boyatzis *et al.* 2002). Ad esempio, le imprese si aspettano che gli studenti, una volta laureati, siano in grado di realizzare una segmentazione del mercato ai fini del lancio di un nuovo prodotto, di comprendere le sfide etiche connesse ai processi di internazionalizzazione delle imprese, di calcolare il valore di un'acquisizione o una fusione di imprese, così come di aver chiare le differenze tra diverse configurazioni di struttura organizzativa. Possedere queste conoscenze è comprensibilmente necessario per poter entrare a far parte del mondo del lavoro; tuttavia, non è condizione sufficiente affinché un manager, un leader, un collaboratore o un nuovo membro organizzativo possa distinguersi e garantire un valore aggiunto all'azienda di appartenenza. La base di conoscenza posseduta dai giovani lavoratori rappresenta piuttosto la soglia minima richiesta per iniziare ad operare nel mondo delle imprese. Per potersi distinguere sul mercato del lavoro, è allora necessario che gli individui abbiano la capacità di utilizzare le loro conoscenze ed applicarle in maniera appropriata ai contesti di riferimento. È quanto la letteratura definisce "competenza": l'insieme delle caratteristiche e dei fattori che consentono ad una persona di raggiungere una performance superiore alla media, considerata anche come la capacità dell'individuo di far ricorso alle proprie risorse professionali, sociali, psicologiche, in modo congruo, per svolgere un'attività (Boyatzis 1982).

Sebbene generalmente le Università dichiarino di essere consapevoli dell'importanza delle competenze per garantire una rapida ed efficace collocazione degli studenti nel mercato del lavoro, molte continuano a percepire tale ruolo come esclusiva responsabilità dell'ufficio universitario del placement (Boyatzis *et al.* 2002). Pertanto, la più grande sfida per le Università è quella di fare in modo che lo sviluppo delle competenze e la crescita della persona nel suo complesso diventino parte essenziale della loro missione. Se questo è vero, quali competenze dovrebbero essere prioritariamente prese in esame? Gli studiosi sono concordi

nel distinguere tre macro-categorie di competenze: quelle di base, quelle tecnico-professionali e quelle trasversali. Le competenze *di base* rappresentano il set di conoscenze posseduto da un individuo, dunque i linguaggi e gli strumenti di cui questi dispone e che, all'interno di un determinato contesto socio-culturale e in un particolare periodo storico, gli consentono la cittadinanza. Le competenze *tecnico-professionali* sono legate alla capacità dell'individuo di gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in un'area professionale o un campo disciplinare specialistico. Diversamente, le competenze *trasversali* richiamano le risorse che un soggetto utilizza per migliorare la propria performance, coerentemente con quanto richiesto dal contesto di riferimento. Il termine viene utilizzato per indicare un insieme di abilità della persona, applicate a numerose tipologie di compiti lavorativi, dai più elementari ai più complessi, ed esplicate in situazioni operative altrettanto diverse. Tali abilità evolvono nel corso dell'apprendimento *on the job* e dell'esperienza lavorativa della persona.

Gli studiosi inoltre concordano che le competenze trasversali possono essere identificate in tre gruppi di sotto-competenze: quella di diagnosticare, sviluppare una capacità emotiva e relazionarsi. Oltre a dipendere dalle conoscenze possedute, la qualità di una *performance* è infatti fortemente legata alla capacità dell'individuo di fare buon uso di tali conoscenze, ossia di interiorizzare il compito da svolgere e le esigenze ad esso connesse, interpretando in modo adeguato la prestazione richiesta. A tal fine, l'individuo dovrà essere in grado di diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito, quali, ad esempio, le caratteristiche della situazione, del problema, gli obiettivi da raggiungere, le conseguenze connesse alla performance che ne seguirà, etc. In termini pratici, questa competenza, denominata *cognitiva*, è quella che viene messa in atto durante una qualunque analisi strategica di una difficoltà da affrontare, uno scenario competitivo da esaminare o una decisione da assumere. Accanto alla capacità di diagnosi, le competenze trasversali richiedono che l'individuo sappia riconoscere le proprie emozioni nonché quelle degli altri soggetti con cui entra in contatto, di saperle comunicare mediante espressioni sia verbali sia non verbali e di regolarle in maniera appropriata rispetto al contesto, al fine di rendere gli scambi relazionali, sia professionali che non, quanto più efficaci possibili (Saarni 1999). È quella che la letteratura chiama competenza *emotiva* (Dumitriu *et al.* 2014). Infine, le competenze trasversali implicano che il soggetto possieda una buona capacità di relazionarsi con le persone, con la situazione e con gli scenari che di volta in volta richiedono di essere fronteggiati, ossia una buona competenza *sociale*. Si richiede, cioè, che la persona dimostri buone capacità comunicative, sociali, di lavoro in squadra e di entrare in relazione con altre persone. Come si può comprendere, il grado di padronanza con cui il soggetto gestisce le competenze trasversali non solo influenza la qualità della sua prestazione lavorativa, bensì anche le future possibilità di sviluppo personali. Ciò avviene attraverso le informazioni che il soggetto è in grado di raccogliere, delle relazioni che è in grado di instaurare, dei *feed-back* che ottiene e della sua capacità di utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza e capacità operativa.

Tuttavia, sebbene apparentemente semplici da sviluppare, è noto che i giovani lavoratori di oggi siano carenti proprio in questo tipo di competenze. A tal proposito, una recente ricerca condotta da Manpower in collaborazione con l'Università di Firenze dimostra che, per i livelli operativi, le competenze più richieste riguardano la capacità di saper lavorare in gruppo, l'orientamento e la tenacia al raggiungimento di un risultato. A livello individuale è inoltre richiesta una spiccata flessibilità cognitiva, ossia l'attitudine a mostrare interesse e curiosità verso le nuove opportunità, nonché l'iniziativa personale e l'approccio energico nell'intraprendere nuovi progetti. Quanto detto conferma le preferenze per i profili operativi ricercati dalle aziende operanti nel territorio: si prediligono candidati che mostrino particolare sensibilità verso l'orientamento al risultato e la collaborazione con gli altri appartenenti al team (ManpowerGroup 2014). In realtà, le competenze trasversali risultano essere particolarmente rilevanti anche per posizioni di natura manageriale. Dalla stessa ricerca emerge la necessità che i manager sviluppino capacità cognitive di *problem solving*, di saper pianificare le attività definendo urgenza e importanza di ogni singola fase, di supportare il contributo proveniente dai collaboratori e dimostrare una forte proattività nella gestione ordinaria dell'attività aziendale. Questo quadro è confermato da un recente articolo apparso su Il Sole 24 Ore in cui vengono analizzate le competenze che risulteranno vincenti per il mercato del lavoro del prossimo futuro[2]. La capacità di risolvere problemi, di flessibilità cognitiva e di coordinarsi con gli altri risultano tra le dieci competenze più richieste dal mondo del business. La performance lavorativa, infatti, è il risultato della complessa interazione del bagaglio esperienziale, ma anche cognitivo ed affettivo-psicologico, ossia di quello appreso non tanto sui banchi di scuola, quanto costruito attraverso canali meno formali. Le imprese si scontrano sempre più con giovani scarsamente dotati della capacità di individuare, analizzare e risolvere i problemi, oltre che emotivamente distaccati dal loro lavoro e dal contesto lavorativo in cui operano. A mancare sono, dunque, proprio le competenze trasversali. Il compito degli educatori e, in particolare, dell'Università è dunque quello di preparare i giovani ad affrontare una vita 'da adulti', impegnandosi a fornire una educazione 'integrata', trasversale, ossia capace di comprendere i problemi, e, parallelamente, di predisporre gli strumenti per analizzarli, interpretarli e risolverli.

Quanto detto pone l'accento su un aspetto assolutamente cruciale dell'educazione universitaria: i docenti, o chi è chiamato a formare gli studenti, non dovrebbero solo preoccuparsi di trasferire tutto il loro sapere e assicurarsi che gli interlocutori lo abbiano acquisito ed assorbito pienamente, quanto di supportare i loro discenti a maturare una personale competenza di gestire e utilizzare tale sapere. Un ricco bagaglio di conoscenze tecniche e teoriche e un libretto pieno di 30 e lode potrebbero non essere sufficienti ad affrontare nel modo migliore

[2] Per accedere all'articolo, si veda il seguente link: http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2016/06/28/le-10-competenze-vincenti-sul-lavoro-nel-2020/

l'ingresso nel mondo del lavoro. Dotarsi di competenze trasversali è dunque indispensabile per farsi strada e poter affrontare con successo le relazioni interpersonali in ufficio, la gestione dello stress, il lavoro in team e tutte le altre sfide connesse al proprio sviluppo nei contesti lavorativi attuali, sempre più dinamici, costantemente in evoluzione e caratterizzati da una forte incertezza.

Metodologia di ricerca

La finalità di questo lavoro è quello di fornire una prima valutazione sulla percezione che gli studenti frequentanti l'Università degli Studi di Firenze hanno del loro livello di competenze acquisito con particolare riferimento alle competenze cognitive, emotive e sociali. Tale analisi costituisce una premessa necessaria per comprendere se il possesso di tali competenze sia in qualche modo legato al potenziale degli studenti di trovare un'occupazione sostenibile sul mercato del lavoro (*employability*). Il modello di riferimento prende in esame anche alcuni fattori di contesto che la letteratura sul tema considera importanti nel condizionare l'imprenditorialità e l'occupabilità dei giovani (si vedano, ad esempio, Levesque, Minniti 2006).

Il modello di ricerca da cui il presente lavoro prende avvio[3] si compone dunque di tre categorie di variabili: variabili indipendenti (*explanatory variables*), rappresentate dalle competenze individuali e suddivise, a loro volta, in tre diversi cluster: competenze cognitive, emotive e sociali; variabile dipendente, rappresentata dall'occupabilità percepita dal rispondente, ossia la percezione circa il proprio potenziale di occupabilità sul mercato del lavoro; fattori contestuali, riguardanti aspetti che possono incidere sulla relazione tra variabili indipendenti e variabile dipendente.

Sviluppo dello strumento di raccolta dati

Al fine di testare il modello di ricerca, lo studio si serve di dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario, costruito *ad hoc* e fondato sull'utilizzo di scale di misurazione già testate e validate dalla letteratura scientifica di riferimento. Consapevoli del fatto che lo sviluppo del questionario rappresenta una fase particolarmente critica ai fini del successo di una *survey*, la ricerca ha applicato le linee guida suggerite da Churchill (1991) per il suo sviluppo. Inoltre, in linea con precedenti studi sul tema delle competenze e l'*employability* (Boyatzis *et al.* 2012; Rothwell *et al.* 2008), lo studio si serve di misure auto-percettive per operazionalizzare le variabili di interesse. Tutte le domande sottoposte ai partecipanti sono state formulate utilizzando una scala Likert di valutazione da 1 a 5.

La somministrazione del questionario è avvenuta durante alcune occasioni ed incontri in parte organizzati dall'ufficio di *Job Placement* dell'Università di Firenze, in parte dal gruppo di ricerca che ha condotto lo studio, al fine di riunire neo-laureati e laureandi dell'Università di Firenze e raccogliere le loro risposte su un tema a loro particolarmente caro: quello del personale potenziale di occupa-

[3] Ci ripromettiamo di proporre tutte le dimensioni del modello in un prossimo lavoro.

bilità. La compilazione della *survey* è avvenuta in gran parte tramite piattaforma web; solo in alcuni casi ci si è serviti della forma cartacea, la quale ha richiesto la successiva imputazione manuale dei dati da parte del gruppo di ricerca.

Scale di misurazione delle variabili osservate

Le variabili osservate sono state misurate secondo i criteri descritti nella seguente figura.

Categoria	Variabile	N. di item	Esempio di item	Fonte bibliografica	Tipo di scala di misurazione
Competenze cognitive	Pensiero razionale	20	"Mi piace risolvere problemi che richiedono di pensare moltissimo"	Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2): 390-405.	Scala Likert, 5 punti: 1=Assolutamente non vero; 5=Assolutamente vero
	Pensiero intuitivo	20	"Mi piace contare sulle mie impressioni e sul mio intuito"		
Competenze emotive	Atteggiamento positivo	6	"Mi concentro sulle opportunità più che sulle minacce"	Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) - University Edition	Scala Likert, 5 punti: 1=Mai; 5=Sempre
	Autoconsapevolezza	6	"Sono consapevole della connessione tra ciò che succede e le mie sensazioni"		
	Orientamento al risultato	6	"Intraprendo azioni per migliorare la mia performance"		
	Ascolto attivo ed empatico	11	"Sono sensibile rispetto a ciò che gli altri non dicono"	Bodie, G. D. (2011). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295.	
Competenze sociali	Teamwork	2	"In gruppo lavoro bene fornendo il mio supporto"	Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) - University Edition	
	Networking finalizzato	8	"Quanto tempo impieghi a contattare le persone che conosci affinché ti aiutino a trovare un lavoro?"	Hoye, G., Hooft, E. A., & Lievens, F. (2009). Networking as a job search behaviour: A social network perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 661-682	Scala Likert, 5 punti: 1=Nessuno; 5=Moltissimo
Employability **auto-percepita**	Occupabilità percepita	16	"La mia laurea accompagna ad una carriera che è percepita come altamente desiderabile"	Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12.	Scala Likert, 5 punti: 1=Disaccordo totale; 5=Accordo totale

Figura 1 - Descrizione delle scale di misurazione delle variabili osservate.

Per quanto concerne i fattori di contesto, lo studio del fenomeno di riferimento è stato realizzato prendendo in considerazione i seguenti aspetti:

• età del rispondente, misurata in anni;

• genere del rispondente, variabile dicotomica codificata 0=Maschi, 1=Femmine;

• Istituto Superiore frequentato, variabile categoriale codificata 1=Istituto Tecnico, 2= Istituto Scientifico, 3=Liceo Classico, 4= Istituto Professionale, 5=Altro (es. Liceo Artistico, Liceo Linguistico, etc.);

• livello di istruzione del padre e della madre, variabile categoriale così codificata: 1=Scuola Elementare, 2=Scuola Media, 3= Scuola Media Superiore, 4=Diploma di Qualifica Professionale, 5=Laurea di Primo Livello, 6=Laurea di Secondo Livello, 7=Post-Laurea (es. Master, Dottorato, etc.), 8=Altro;

• la partecipazione o meno alle attività organizzate dall'ufficio di Job Placement (OJP) dell'Università di Firenze (0=No, 1=Sì);

• professione attuale del padre, variabile categoriale in cui 1=Operaio, 2=Impiegato, 3=Manager/Responsabile d'azienda, 4=Libero Professionista, 5=Imprenditore, 6=Disoccupato, 7=Pensionato, 8=Altro;

• professione attuale della madre, variabile categoriale in cui 1=Operaia, 2=Impiegata, 3= Manager/Responsabile d'azienda, 4=Libera Professionista, 5=Imprenditrice, 6=Disoccupata, 7=Pensionata, 8=Altro;

• tenore di vita percepito, così misurato: 1=Sotto la media, 2=Nella media, 3=Benestante, 4=Ricco;

• eventuale svolgimento di tirocini curriculari ed eventuali esperienze lavorative e di volontariato realizzate durante il percorso di studi universitari. Tutte e tre le variabili sono misurate con *dummies* in cui 0=No, 1=Sì;

• laureato/non laureato (al Primo o Secondo livello), misurato con 0=No, 1=Sì.

Test pilota: raccolta dei dati e descrizione del campione osservato

Una volta costruito, il questionario è stato testato per verificare la funzionalità delle scale di misurazione delle variabili, la chiarezza di linguaggio delle domande formulate e la loro comprensibilità. A tal fine, il questionario è stato somministrato ad un campione di 149 studenti neo-laureati o laureandi. Tra i primi troviamo studenti che hanno discusso la loro tesi di laurea da non oltre un anno; tra i secondi, invece, rientrano gli studenti che si siano già affidati ad un docente universitario come relatore della tesi di laurea. Su un totale di 427 studenti invitati a partecipare alla ricerca, sono stati raccolti 149 questionari, pari ad un tasso di risposta del 34,8%. Nelle pagine che seguono, si presentano i risultati del test pilota.

Il campione di rispondenti è rappresentato per la maggior parte da laureati (74% dei partecipanti alla ricerca), pressoché ugualmente distribuiti tra laureati di Primo Livello (48,5%) e laureati di Secondo Livello (47,5%), con una piccola porzione di rispondenti provenienti da corsi di laurea del Vecchio Ordinamento. Per quanto riguarda il voto di laurea, la media risulta essere 102; dei rispondenti, 26 dichiarano di aver ricevuto 110 (pari al 17,4%) e, tra essi, 20 anche la

lode. Inoltre, tra i rispondenti laureati, la durata media del corso di studi è di 4 anni e mezzo per gli studenti del primo livello, 5 anni e mezzo per i laureati al secondo livello e 8 anni e mezzo per quelli che hanno concluso un corso del vecchio ordinamento. Un dato, questo, molto interessante che non evidenzia differenze sostanziali tra la durata del percorso di studi triennale rispetto a quello specialistico. Relativamente ai laureandi, il 44% sta frequentando un corso di laurea di Primo Livello, il 40% un corso di laurea di Secondo Livello, mentre il restante 16% proviene da Master, Dottorati o da corsi a ciclo unico. Mediamente, i laureandi di primo livello hanno sostenuto circa 10 esami, mentre quelli di secondo livello 14 esami. Inoltre, dei rispondenti iscritti a un corso di laurea di primo livello, la metà dichiara di essere fuori corso di un anno (51,61%); dei partecipanti iscritti a un corso di laurea di secondo livello, l'11% è fuori di corso di almeno un anno. Complessivamente, il 44% dei rispondenti è di genere maschile, la loro età media è di 27 anni, con un minimo di 20 ed un massimo di 49. Il 91% dei rispondenti è di cittadinanza italiana, appena il 2% albanese ed il restante 5% di altra nazionalità (cinese, canadese, ecc.).

Una descrizione più dettagliata della distribuzione dell'età del campione osservato è offerta dalla figura 2. Come si può notare, il campione osservato è composto da fasce di età diversificate. Quasi la metà dei rispondenti ha un'età compresa tra 26 e 28 anni, facendo presumere che si tratti di studenti che frequentano o che hanno concluso un corso di laurea di secondo livello. Il 13% del campione ha dai 20 ai 22 anni, pressoché un terzo ha un'età compresa tra 23 e 25 anni, mentre il 20% del campione ha oltre 28 anni.

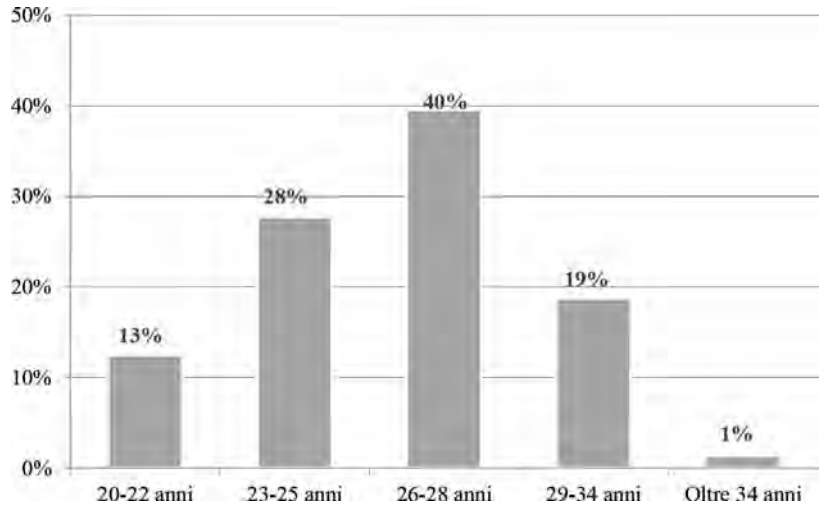


Figura 2 - Distribuzione dell'età nel campione di studenti osservato

I rispondenti possiedono un background differenziato, come dimostra la distribuzione degli Istituti Superiori frequentati (si veda la figura 3). Quasi la metà dei rispondenti proviene da un Istituto Scientifico, seguita dal 26% dei rispondenti che detiene un diploma di un Istituto Tecnico. Infine, circa un terzo del campione è distribuito tra Istituti Classici, Professionali ed altri Istituti, tra cui rientrano, ad esempio, quello Artistico e quello Linguistico.

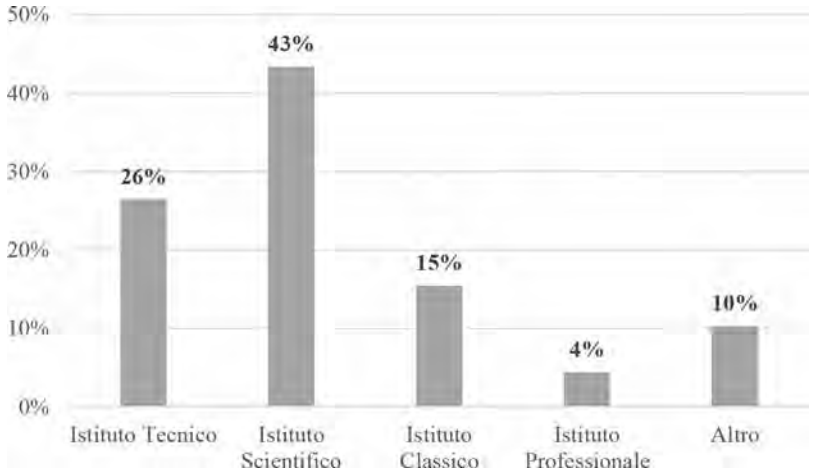


Figura 3 - Distribuzione della tipologia di Istituti Superiori frequentati dal campione di studenti osservato

Al fine di fornire un quadro più completo circa il background formativo del rispondente, forniamo i dati raccolti circa il titolo di studio e la professione dei genitori dello studente. Come dimostrano le figure 4 e 5, i genitori di oltre un terzo dei rispondenti ha un diploma di scuola media superiore, una piccola percentuale dichiara che i genitori possiedono una laurea di Primo Livello, mentre una porzione più rilevante afferma che i genitori hanno una laurea di Secondo Livello o del Vecchio Ordinamento (rispettivamente il 28% dei padri e il 14% delle madri). Notevole è anche la percentuale di rispondenti il cui padre e/o madre ha un diploma di scuola media. Interessante notare che alcuni dei rispondenti hanno genitori che possiedono un titolo post-laurea, quali un master o un dottorato di ricerca (3% nel caso dei padri, 4% nel caso delle madri).

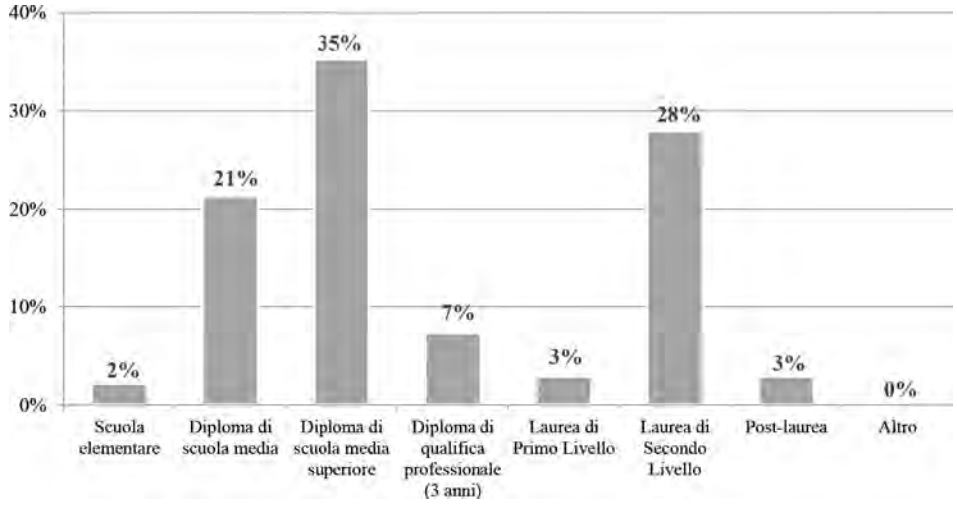


Figura 4 - Distribuzione del titolo di studio del padre dei rispondenti

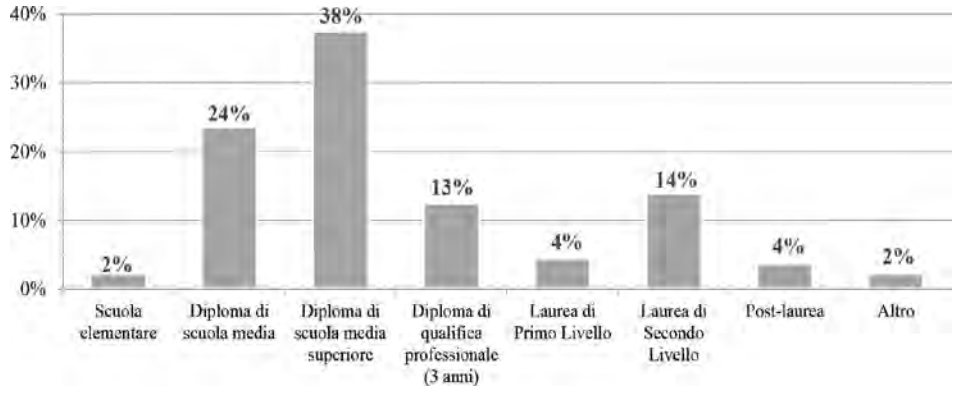


Figura 5 - Distribuzione del titolo di studio della madre dei rispondenti

Spostando l'attenzione sull'esame dell'attuale professione dei genitori dei partecipanti alla ricerca, si nota una evidente differenziazione nelle posizioni lavorative tra padri e madri (figure 6 e 7). In particolare, i padri dei rispondenti sono prevalentemente pensionati (24%); una buona percentuale svolge l'attività di libero professionista (15%), è un impiegato (15%) o gestisce la propria impresa (13%). In misura lievemente inferiore, i padri dei rispondenti ricoprono una posizione manageriale all'interno di un'azienda (10%), sono operai (9%) o rientrano in altre categorie di lavoratori (12%, tra cui, ad esempio, pubblico ufficiale, etc.).

Il quadro che emerge dall'analisi della professione delle madri dei rispondenti è piuttosto diverso (si veda la figura 7), in quanto oltre un terzo di esse ha un lavoro come impiegata, mentre un altro terzo è da comprendersi nella categoria "Altro" in cui, oltre a professioni quali infermiera o insegnante, rientrano molte casalinghe. Diversamente da quanto risulta dai dati dei padri, solo il 7% delle madri dei rispondenti è una libera professionista, il 4% è imprenditrice, mentre appena l'1% ha un ruolo di manager/responsabile d'azienda.

Figura 6 - Distribuzione della professione del padre dei rispondenti

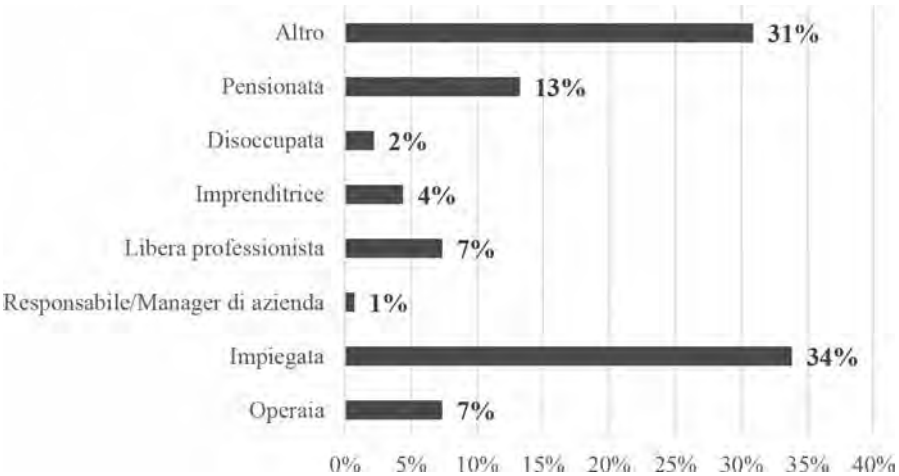


Figura 7 - Distribuzione della professione della madre dei rispondenti

Per esaminare il grado di *commitment* degli studenti al fine di costruire il proprio futuro lavorativo, può essere utile guardare alla loro partecipazione alle attività organizzate dall'ufficio di Orientamento e Placement (OP) dell'Università di Firenze a supporto della loro occupabilità. Riportiamo di seguito alcuni tra i più diffusi servizi offerti:

• *Palestra d'Intraprendenza*, durante la quale lo studente viene "allenato" a rafforzare le proprie abilità imprenditoriali, attraverso la valutazione della motivazione personale e delle competenze specifiche, per definire un progetto di impresa che intende portare avanti ed accompagnarlo così dall'idea al vero e proprio business;

• *Caffè Impresa* è un'occasione di incontro con le imprese e gli studi professionali per far conoscere da vicino la realtà del lavoro a tutti gli studenti e discutere insieme dei problemi relativi al reclutamento e all'occupazione. Durante questo evento, responsabili delle risorse umane o di aree specifiche aziendali vengono intervistati sui temi importanti del lavoro nell'impresa;

• *l'Impresa si Presenta* consente ad imprese e studi professionali di conoscere gli studenti e i laureati, in particolare di incontrare coloro in possesso delle competenze tecniche alle quali tali organizzazioni sono interessate. Durante queste occasioni, gli studenti possono sottoporre le proprie candidature;

• *Career Lab* offrono a studenti e laureati l'opportunità di partecipare concretamente a giornate di selezione del personale da parte di imprese e studi professionali che, dopo aver brevemente descritto la loro attività, realizzano veri e propri colloqui di lavoro in vista di futuri inserimenti in azienda;

• *il Light Assessment Center* è un servizio che consente di rilevare le competenze trasversali dei partecipanti;

• *CV Check* offre agli studenti una revisione personalizzata della lettera di presentazione e del Curriculum Vitae per verificare e saper comunicare al meglio conoscenze, capacità e competenze individuali;

• *Video Check*, mediante cui i partecipanti sono supportati nello sviluppo delle competenze comunicative e tecniche per realizzare in via autonoma, ed in modo efficace, un Curriculum Vitae in formato video;

• *Laboratorio di Ricerca Attiva del Lavoro* ha il fine di fornire gli strumenti necessari a valorizzare la candidatura dello studente ad un determinato lavoro supportandolo sia nella redazione della lettera di Presentazione e del Curriculum Vitae, sia nella preparazione al colloquio di selezione;

• *Redazione del CV e della Lettera Motivazionale*, modulo parte del Laboratorio di Ricerca Attiva del Lavoro;

• *Career Counseling Life Designing* intende supportare gli studenti nella costruzione di una consapevolezza di se stessi, delle loro aspirazioni e dei loro interessi per progettare coerentemente la propria vita e la propria carriera;

• *Intrapreneurial Self-Capital Training* è un servizio che ha il fine di potenziare le risorse individuali necessarie ad affrontare le sfide sia personali che professionali tipiche dei tempi attuali.

Durante il proprio percorso universitario, oltre la metà dei rispondenti (56%) ha partecipato ad almeno uno dei servizi offerti dal JP. È interessante notare che alcuni servizi, più di altri, sembrano essere maggiormente attrattivi ed essere scelti in misura maggiore rispetto ad altri. Come illustra il figura 8, tra i servizi più usufruiti dal campione di rispondenti troviamo rispettivamente il Career Lab (19% dei partecipanti alla ricerca), l'Impresa Si Presenta (18%), il Laboratorio di Ricerca Attiva del Lavoro (17%) e la Palestra d'Intraprendenza (14%). Registrano invece tassi di partecipazione meno rilevanti la Redazione del CV e della Lettera Motivazionale (9%) e CV Check (8%). Infine, soltanto una piccola porzione dei rispondenti ha preso parte, durante il proprio percorso universitario, al Video Check (4%), al Light Assessment Center (3%), al Caffè Impresa (2%) e ad altri servizi organizzati dall'ufficio di orientamento e *placement* dell'Università di Firenze.

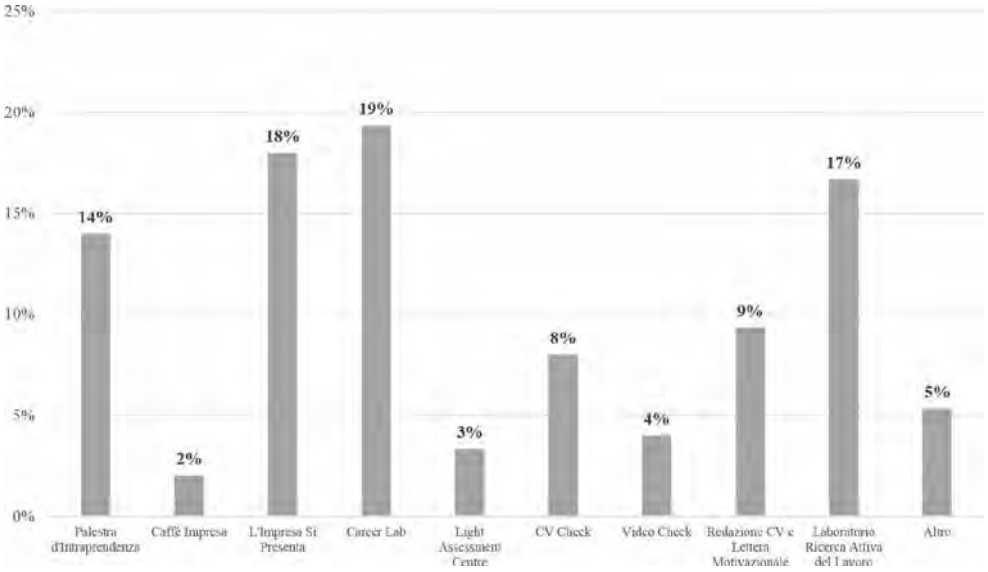


Figura 8 - Partecipazione dei rispondenti ai servizi offerti dall'ufficio di Orientamento e *Placement* dell'Università di Firenze durante il percorso universitario

Ad impattare sulla percezione dello studente circa il proprio potenziale di occupabilità può essere anche il tenore di vita dello studente stesso, o meglio, la sua percezione. Dai dati raccolti emerge che oltre la metà dei rispondenti (57%) giudica il proprio tenore nella media, un terzo di essi si definisce benestante (31%), mentre una porzione minore (12%) lo ritiene essere sotto la media (si veda la figura 33).

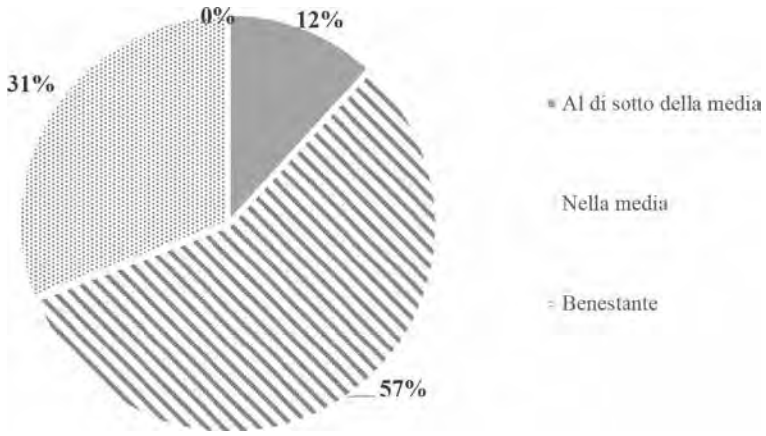


Figura 9 - Percezione del tenore di vita da parte dei rispondenti.

Infine, per quanto concerne le esperienze vissute dai rispondenti durante il percorso di studi, la ricerca si è concentrata sulle seguenti: tirocini curriculari, esperienze di volontariato ed esperienze lavorative. Come si può notare dal figura 10, quasi la metà del campione ha svolto uno o più tirocini curriculari durante il percorso di studi universitari; il 41% di essi ha avuto esperienze di volontariato in strutture di diversa natura ed oltre la metà (67%) esperienze lavorative.

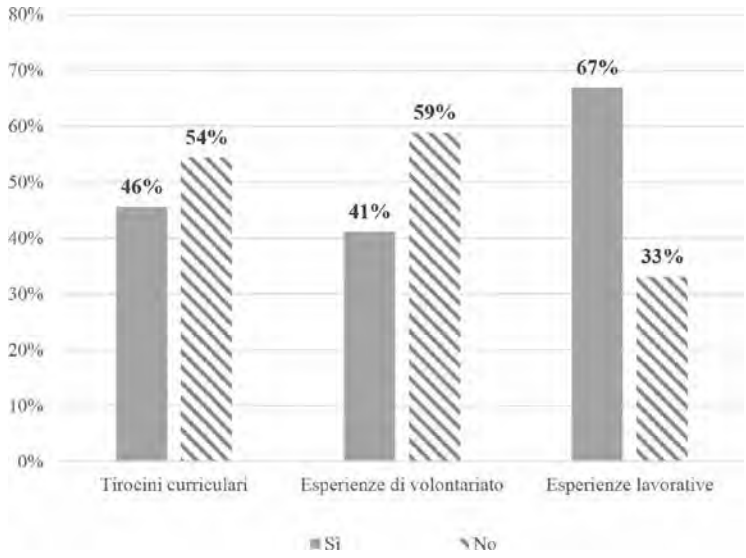


Figura 10 - Esperienze di tirocini curriculari, di volontariato e lavorative vissute dai rispondenti durante il percorso di studi universitari

Le dimensioni oggetto di valutazione nel modello di ricerca

Delle variabili osservate si è proceduto ad effettuare una statistica descrittiva inclusiva del calcolo della correlazione bivariata i cui risultati sono riportati nella figura 36. Come si può notare, l'analisi evidenzia l'esistenza di correlazioni significative e altamente positive ($p < 0.001$) tra numerose variabili, tra cui:

- l'età e la capacità di networking (coefficiente di correlazione=.45***);
- il possesso di una laurea e la capacità di networking (coefficiente di correlazione=.30***);
- l'atteggiamento positivo e l'orientamento al risultato (coefficiente di correlazione=.32***) così come tra l'atteggiamento positivo e l'*employability* percepita (coefficiente di correlazione=.41***);
- l'auto-consapevolezza e l'orientamento al risultato (coefficiente di correlazione=.34***), l'ascolto attivo ed empatico (coefficiente di correlazione=.45***), il pensiero intuitivo (coefficiente di correlazione=.32***) e il pensiero razionale (coefficiente di correlazione=.41***).

Diversamente, emerge una correlazione negativamente significativa sia tra la partecipazione alle attività del JP e l'orientamento al raggiungimento dei risultati (coefficiente di correlazione=-.33***), sia tra il tenore di vita percepito e la capacità di fare networking finalizzato (coefficiente di correlazione=-.25***).

Per una migliore comprensione del trend nelle risposte fornite circa le variabili indipendenti e la variabile dipendente, le figure 35-38 offrono una rappresentazione delle medie delle risposte raccolte dal campione di partecipanti[4]. Complessivamente, emerge che, nella presa di decisioni, ovvero nella configurazione delle loro competenze cognitive, i rispondenti si percepiscono maggiormente orientati ad adottare un approccio di tipo razionale ed analitico, anziché di tipo intuitivo, fondato sull'esperienza (figura 11).

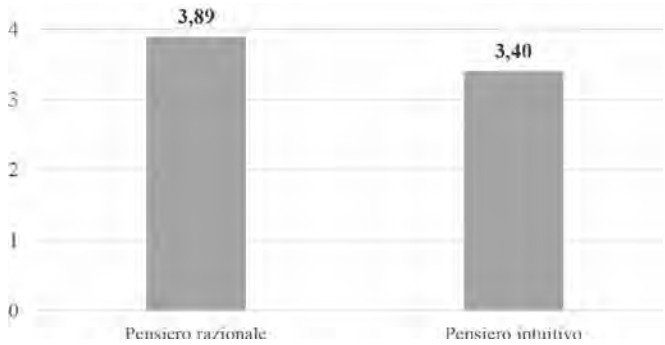


Figura 11 - Medie delle risposte raccolte circa le variabili incluse nel cluster "competenze cognitive"

[4] Si ricordi che le variabili sono state misurate mediante una scala Likert da 1 a 5, in cui 1 è il valore più basso e 5 quello più alto. Pertanto, per ogni variabile, valori quanto più elevati rilevano un possesso altrettanto elevato della competenza/variabile a cui si riferiscono.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	Età	Genere	Istituto Super	JP	Istruz Padre	Istruz Madre	Profess Padre	Profess Madre	Tenore Vita	Tiroc Curric	Esper Lavor	Esper Volont	Laurea	Attegg Posit	Auto consap	Orient Risult	Ascolto	Team	Net-work	Pens Intuit	Pens Razion	Employab
Età	1																					
Genere	.06	1																				
Istituto Super	.03	.26**	1																			
JP	.22**	-.04	-.02	1																		
Istruz Padre	.20*	-.01	.20*	.17	1																	
Istruz Madre	.21*	.16	.17	.01	.46***	1																
Profess Padre	.19*	-.04	.11	.04	-.03	-.07	1															
Profess Madre	.04	.02	-.05	.03	-.13	-.12	.39***	1														
Tenore Vita	-.11	-.02	-.03	-.16	.13	.15	.04	-.09	1													
Tiroc Curric	.19*	.27**	.28**	.18*	.14	.12	.10	-.09	.00	1												
Esper Lavor	.18*	-.14	.04	.25**	.02	-.02	.09	.19*	-.03	.14	1											
Esper Volont	.16	-.04	.17	.17*	.11	.26**	.18*	.04	.15	.22*	.12	1										
Laurea	.45***	.03	.00	.29***	.06	.01	.08	-.06	-.08	.34***	.07	.12	1									
Attegg Posit	-.14	-.00	-.15	-.10	-.11	-.12	-.04	-.06	-.13	-.15	.03	.12	-.09	1								
Auto consap	.08	.05	-.01	-.17	.00	.12	-.03	-.06	.01	.04	-.08	.05	.02	.10	1							
Orient Risult	-.21*	-.11	-.11	-.33***	-.10	-.01	-.12	-.11	.08	.15	-.06	.05	-.16	.32***	.34***	1						
Ascolto	.03	.15	.01	-.16	-.06	.03	.02	-.05	.13	-.01	-.03	.08	-.04	.17*	.45***	.30***	1					
Team	.05	.13	.08	.15	-.01	.11	-.04	-.04	.00	.11	.17	.02	.01	.16	.20*	.19*	.18*	1				
Network	.37***	-.09	-.08	.25**	.10	.08	-.00	.12	-.25**	.14	.22*	.08	.30***	.03	.14	-.03	-.01	.08	1			
Pens Intuit	.08	0.01	.10	.04	-.05	.11	.05	.03	.07	.08	-.00	.12	-.04	.06	.32***	.13	.31***	.13	-.05	1		
Pens Razion	.01	-.05	-.06	-.06	.03	.14	.00	.01	.05	-.07	.04	.11	-.07	.17*	.41***	.48***	.30***	.25**	-.00	.17	1	
Employab	-.15	-.06	-.11	-.17*	-.08	-.11	-.03	-.05	0.08	-.18*	-.08	-.05	-.06	.41***	.19*	.36***	.24**	.11	-.12	.04	.22*	1

Figura 12 - Analisi di correlazione tra le variabili osservate
*** p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001**

Per quanto concerne le competenze emotive (figura 13), si registra un'elevata predisposizione verso il raggiungimento dei risultati, seguito da una notevole auto-consapevolezza dei rispondenti ed un approccio alle interazioni con gli altri caratterizzato dall'ascolto attivo ed empatico. Anche l'atteggiamento positivo ha ricevuto risposte superiori al valore medio, denotando, da parte dei rispondenti, la tendenza a guardare al futuro con speranza e ottimismo.

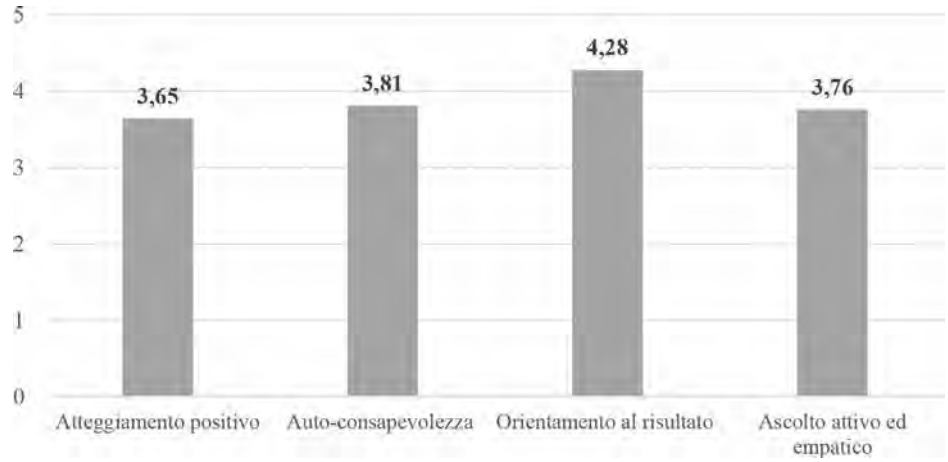


Figura 13 - Medie delle risposte raccolte circa le variabili incluse nel cluster "competenze emotive"

Il quadro che emerge dall'analisi delle competenze sociali è assai interessante (figura 14). Se da un lato i rispondenti si percepiscono come fortemente capaci di lavorare in gruppo e fornire ai componenti del team il proprio contributo, dall'altro non sembrano possedere una spiccata capacità di costruire relazioni finalizzate alla ricerca di un lavoro, relazioni con amici, conoscenti, così come di adoperarsi per cercare un impiego mediante mezzi quali centri di pubblico impiego, agenzie specializzate, lettura di quotidiani e giornali dedicati, etc.

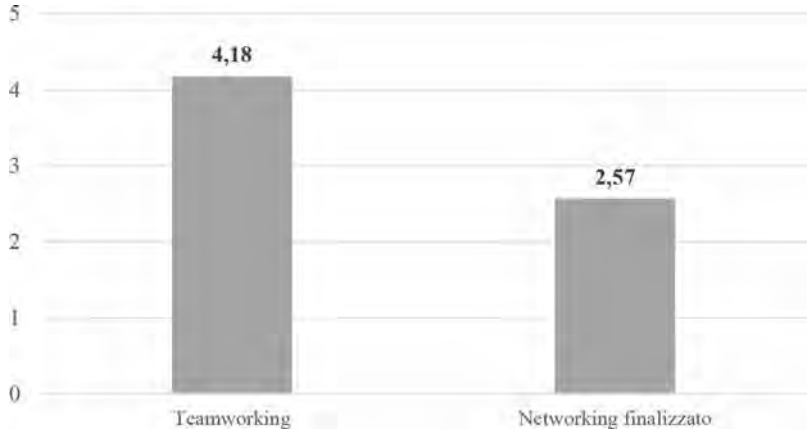


Figura 14 - Medie delle risposte raccolte circa le variabili incluse nel cluster "competenze sociali"

Infine, il livello di occupabilità percepito dai rispondenti risulta essere medio, pari a 3,11 (figura 15). Evidentemente, questo dato necessita di essere studiato in maniera più approfondita per comprendere quali siano i fattori maggiormente in grado di impattare su tale livello, nonché la loro natura e gli eventuali interventi che possono essere adottati per svilupparlo.

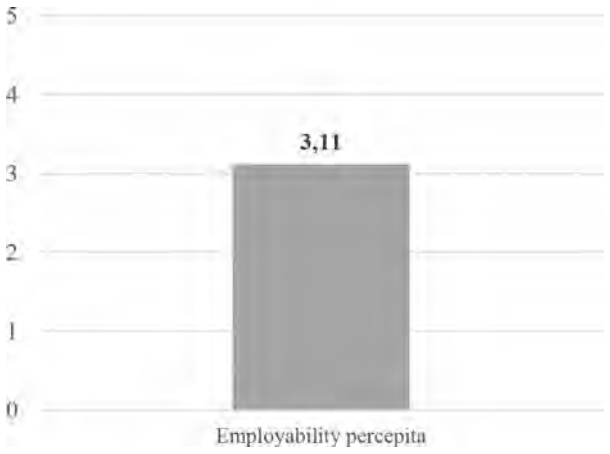


Figura 15 - Medie delle risposte raccolte circa l'occupabilità percepita dai rispondenti

Al fine di esaminare in maniera più approfondita le risposte fornite dai partecipanti circa le loro competenze e la connessione con la percezione della loro

occupabilità, si propone un'analisi distinta per genere, conseguimento della laurea, partecipazione o meno alle attività del JP, esperienze lavorative ed esperienze di volontariato. Inoltre, per comprendere se ci siano differenze significative nella percezione delle competenze da parte dei rispondenti, sono stati realizzati dei t-test per confrontare i dati distinti secondo i criteri appena esposti.

La prospettiva di genere

Il confronto tra le risposte suddivise per genere (65 maschi e 84 femmine) ha fornito il seguente quadro (si veda la figura 16). Dal punto di vista delle competenze cognitive, si nota una tendenza da parte di entrambi i sotto-gruppi ad adottare un approccio razionale all'assunzione delle decisioni in misura maggiore rispetto ad un approccio intuitivo. Le risposte, inoltre, dimostrano che, seppur con lievi differenze, i rispondenti maschi tendono a percepirsi più razionali ed analitici rispetto alle femmine mentre, viceversa, le femmine valutano se stesse come orientate ad un approccio intuitivo ed esperienziale alle decisioni più di quanto facciano i maschi. Relativamente alle competenze emotive, i rispondenti, siano essi maschi o femmine, si ritengono maggiormente predisposti verso l'orientamento al risultato rispetto alle restanti componenti del cluster. In secondo luogo, le femmine dimostrano un più elevato, sebbene in lieve misura, orientamento sia all'auto-consapevolezza sia all'ascolto empatico rispetto ai partecipanti maschi; questi ultimi, a loro volta, sembrano disporre di un più elevato atteggiamento positivo nei confronti del futuro rispetto a quanto emerga per le femmine. Infine, l'analisi del cluster di competenze sociali dimostra che nel complesso sia maschi che femmine sono fortemente orientati a lavorare in team, ma assai scarsamente predisposti a costruire relazioni ed attivarsi in maniera finalizzata alla ricerca di un lavoro. Inoltre, mentre i maschi risultano avere una capacità al teamworking minore rispetto a quella registrata dal campione di rispondenti femmine, lo stesso non vale per quanto concerne il networking finalizzato: in questo caso sono i maschi a percepirsi maggiormente abili.

	Maschi	**Femmine**
Pensiero razionale	3,93	3,87
Pensiero intuitivo	3,39	3,41
Competenze cognitive	3,66	3,64
Atteggiamento positivo	3,67	3,62
Auto-consapevolezza	3,80	3,82
Orientamento al risultato	4,33	4,24
Ascolto attivo ed empatico	3,68	3,82
Competenze emotive	3,87	3,88
Teamworking	4,11	4,23
Networking finalizzato	2,64	2,51
Competenze sociali	3,37	3,37

Figura 16 - Valori medi delle variabili distinte per genere

La figura 17 mette a confronto le risposte raccolte dai due sotto-campioni, affiancandole a quelle emerse per l'occupabilità. Come si nota, i maschi tendono a percepire il loro potenziale di *employability* come leggermente superiore a quanto facciano le femmine, sebbene, in entrambi i casi i valori possono definirsi medi.

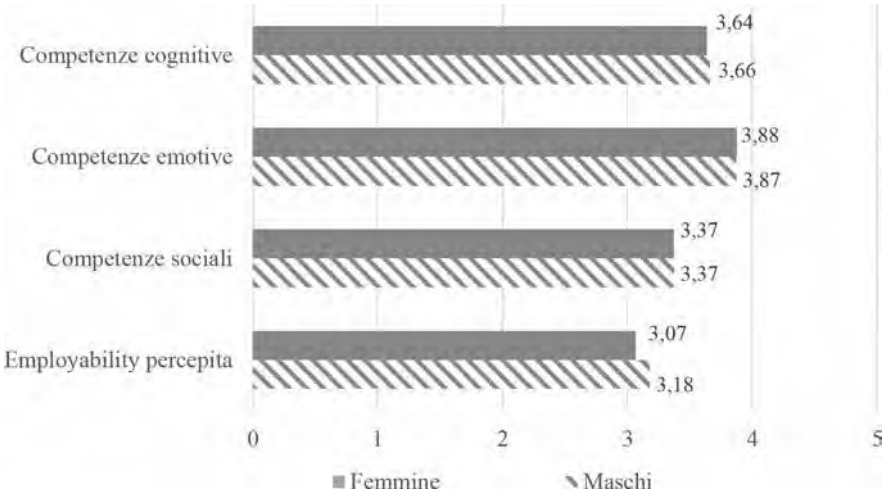


Figura 17 - Medie dei valori raccolti per cluster di competenze e l'***employability*** percepita, divise per genere

Il titolo di studio e le competenze analizzate

Il confronto tra il sotto-campione dei laureandi (36 studenti) e quello dei laureati (100 rispondenti) evidenzia quanto segue (figura 18). Relativamente alle competenze cognitive, non emergono differenze sostanziali tra i due gruppi di partecipanti. Entrambi, infatti, tendono a percepirsi molto più razionali anziché intuitivi nell'assunzione delle decisioni. I non laureati registrano valori medi lievemente superiori rispetto a quelli emersi tra i laureati. Dal punto di vista delle competenze emotive, entrambi i sotto-campioni dimostrano un elevato orientamento al raggiungimento di obiettivi rispetto a quanto si possa dire per le restanti variabili esaminate all'interno di questo cluster. Per tutti e due i gruppi di rispondenti, l'atteggiamento positivo ha ricevuto i giudizi mediamente più bassi. Spostando l'attenzione sulle competenze sociali, notiamo che in termini di predisposizione al lavoro di gruppo, sia laureati che non laureati si percepiscono come fortemente orientati, con valori pressoché identici. Piuttosto diverse risultano invece le opinioni dei rispondenti per quanto riguarda l'attivazione di network di relazioni finalizzate. Sebbene anche i laureati non registrino valori molto elevati, emerge una notevole differenza rispetto ai giudizi forniti dai non laureati. Complessivamente, dunque, il quadro che emerge non si differenzia molto da quanto appena descritto circa il confronto di genere.

	Sì	No
Pensiero razionale	3,87	3,92
Pensiero intuitivo	3,39	3,43
Competenze cognitive	***3,63***	***3,67***
Atteggiamento positivo	3,61	3,69
Auto-consapevolezza	3,81	3,77
Orientamento al risultato	4,23	4,38
Ascolto attivo ed empatico	3,75	3,76
Competenze emotive	***3,85***	***3,90***
Teamworking	4,17	4,15
Networking finalizzato	2,69	2,15
Competenze sociali	***3,43***	***3,15***

Figura 18 - Valori medi delle variabili distinte per conseguimento della laurea

Considerando le valutazioni distinte per cluster di competenze, le differenze maggiori emergono all'interno delle competenze sociali; quelle minori invece sono rintracciabili nel cluster competenze cognitive. Anche le risposte raccolte circa l'*employability* auto-percepita non risultano essere caratterizzate da rilevanti differenze, posizionandosi sul valore medio della scala di misurazione della variabile. Tuttavia, è interessante notare che, mediamente, i non laureati percepiscono il loro potenziale di occupabilità superiore rispetto a quanto dichiarino i laureati (figura 19).

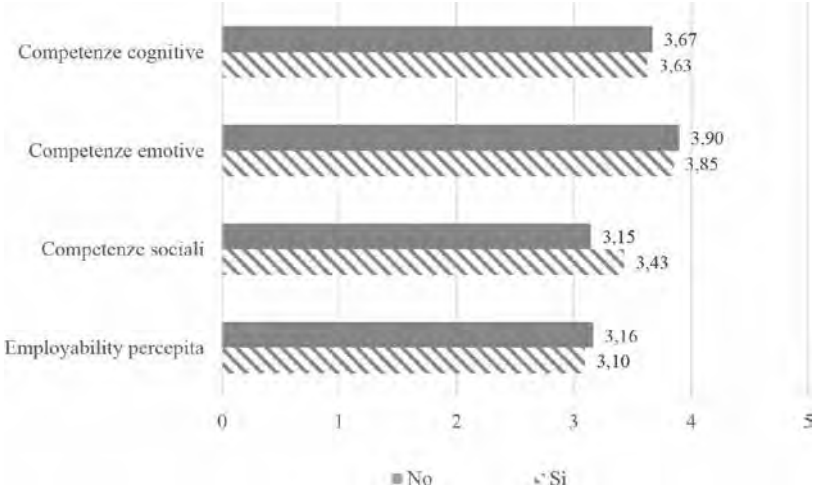


Figura 19 - Medie dei valori raccolti per cluster di competenze e l'*employability* percepita, divise in base al conseguimento o meno della laurea.

La partecipazione alle attività del Job Placement

Per quanto concerne il confronto tra il sotto-campione di rispondenti che durante il loro percorso di studi universitari hanno partecipato alle attività del *Job Placement* dell'Università di Firenze (n=76) e quelli che invece non hanno mai preso parte ad alcuna di esse (n=60) (figura 20), si nota quanto segue. Dal punto di vista delle abilità cognitive, entrambi i gruppi di rispondenti tendono a percepirsi maggiormente analitici e razionali anziché soggetti decisori intuitivi e fondati sull'esperienza passata. In particolare, coloro che hanno partecipato ad almeno uno dei servizi offerti dal JP tendono a percepirsi lievemente meno razionali di coloro che non hanno mai usufruito di questi servizi e, coerentemente, più orientati ad un approccio intuitivo alle decisioni. Un quadro molto interessante emerge dalle medie relative alle variabili comprese nel cluster "competenze emotive". Coloro che non hanno partecipato ai servizi del JP tendono a fornire valutazioni mediamente più elevate rispetto quanto si possa dire per i rispondenti che hanno partecipato ad almeno una delle attività prese in esame. La differenza più marcata è riconducibile alla variabile "orientamento al risultato", relativamente alla quale gli studenti che non hanno partecipato alle attività del JP hanno fornito giudizi mediamente superiori di 0,28 punti. Inoltre, in maniera simile a quanto emerso guardando al confronto tra laureati e non laureati, coloro che hanno preso parte ai servizi offerti dal JP hanno percezioni mediamente superiori per quanto concerne sia la capacità di lavorare in team, sia quella di costruire relazioni finalizzate alla loro occupabilità.

	Sì	**No**
Pensiero razionale	3,85	3,92
Pensiero intuitivo	3,42	3,38
Competenze cognitive	***3,64***	***3,65***
Atteggiamento positivo	3,59	3,69
Auto-consapevolezza	3,74	3,87
Orientamento al risultato	4,15	4,43
Ascolto attivo ed empatico	3,70	3,82
Competenze emotive	***3,80***	***3,95***
Teamworking	4,23	4,08
Networking finalizzato	2,70	2,31
Competenze sociali	***3,47***	***3,20***

Figura 20 - Valori medi delle variabili distinte per partecipazione o meno alle attività del *Job Placement* dell'Università di Firenze

Infine, uno sguardo d'insieme ai cluster di competenze complessivamente considerati dimostra che coloro che hanno preso parte ai servizi del JP percepiscono il proprio potenziale come inferiore rispetto a quanto facciano i rispondenti che non hanno partecipato ad alcuna attività (figura 21).

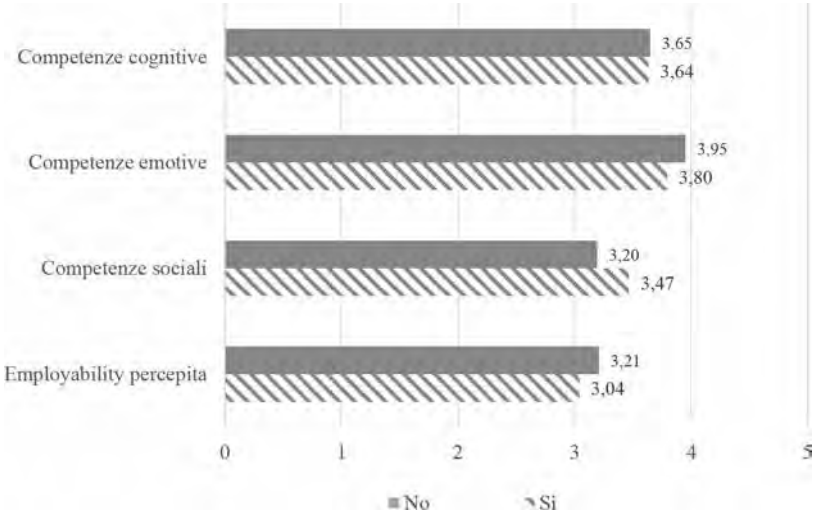


Figura 21 - Medie dei valori raccolti per cluster di competenze e l'***employability*** percepita, divise in base alla partecipazione o meno ai servizi del ***Job Placement***

Il ruolo delle esperienze lavorative

Spostiamo ora l'attenzione ad esaminare le risposte suddivise per esperienze lavorative avute durante il percorso di studi universitari. Il campione è rappresentato da 91 partecipanti che dichiarano di aver già lavorato durante il loro percorso universitario e da 45 rispondenti che invece non hanno avuto alcuna esperienza lavorativa. La figura 22 qui sotto riportata dimostra che coloro che hanno avuto esperienze lavorative tendono a percepirsi maggiormente razionali rispetto a coloro che non hanno lavorato durante gli studi universitari; inoltre, sebbene gli studenti con esperienze lavorative sembrino avere un atteggiamento positivo più elevato, nel complesso risultano possedere competenze emotive lievemente inferiori rispetto al sotto-campione di coloro che non hanno mai lavorato. Infine, avere avuto esperienze lavorative sembra possa condurre a più elevate competenze sociali in quanto gli studenti che dichiarano di aver lavorato registrano valori sia di teamworking sia di networking finalizzato abbastanza più elevati rispetto a quelli dei rispondenti che non hanno esperienze di lavoro.

	Sì	No
Pensiero razionale	3,92	3,88
Pensiero intuitivo	3,40	3,39
Competenze cognitive	***3,66***	***3,64***
Atteggiamento positivo	3,68	3,62
Auto-consapevolezza	3,80	3,88
Orientamento al risultato	4,26	4,32
Ascolto attivo ed empatico	3,76	3,78
Competenze emotive	***3,88***	***3,90***
Teamworking	4,27	4,03
Networking finalizzato	2,75	2,34
Competenze sociali	***3,51***	***3,19***

Figura 22 - Valori medi delle variabili distinte per esperienze lavorative

Un'ulteriore differenza tra i due sotto-gruppi emerge dal confronto tra le percezioni di potenziale di *employability*. Come si nota dalla figura 23, coloro che hanno avuto esperienze lavorative hanno fornito, in media, valutazioni inferiori rispetto agli studenti che non hanno avuto alcuna esperienza durante il loro percorso di studi.

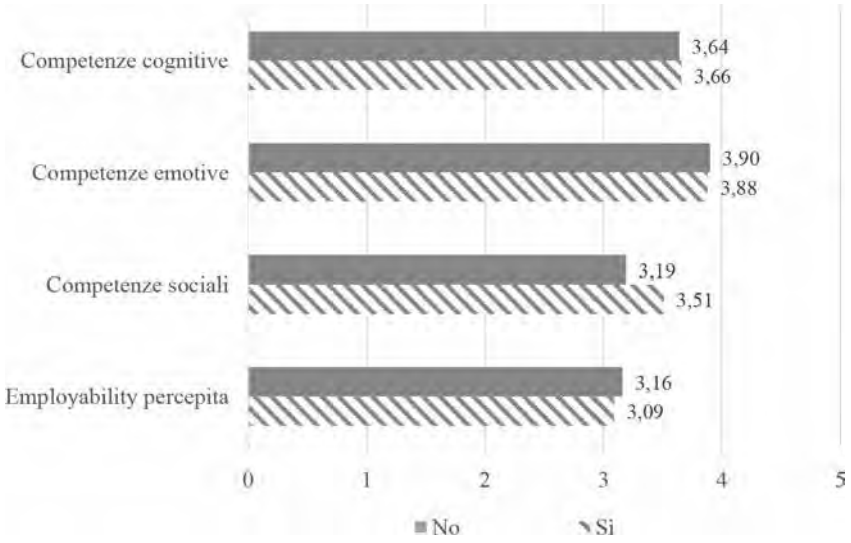


Figura 23 - Medie dei valori raccolti per cluster di competenze e l'***employability*** percepita, divise per esperienze lavorative

Il ruolo delle esperienze di volontariato

Un'ultima analisi concerne il confronto tra il campione dei rispondenti che ha avuto esperienze di volontariato (n=56) e di coloro che invece dichiarano di non averne avute (n=80) (si veda la figura 24). Una prima interessante osservazione può essere fatta per le competenze cognitive: sebbene per entrambi i sotto-campioni il pensiero razionale prevale su quello intuitivo, coloro che hanno avuto esperienze di volontariato tendono a percepirsi come decisori maggiormente intuitivi rispetto a quanto rilevato tra coloro che non possiedono alcuna esperienza nel campo del volontariato. Come si può notare, tuttavia, il valore medio complessivo delle competenze emotive è quasi identico per i due sotto-campioni. Relativamente alle competenze emotive, emerge che per entrambi i gruppi di rispondenti l'orientamento al risultato e l'auto-consapevolezza sono gli aspetti maggiormente presenti, l'atteggiamento positivo risulta invece essere la competenza meno rilevata; infine, complessivamente, coloro che dichiarano di non avere avuto esperienze di volontariato hanno fornito valutazioni più elevate, risultando così in un punteggio totale di competenze emotive maggiore rispetto agli studenti che hanno avuto esperienze nel campo del volontariato.

	Sì	**No**
Pensiero razionale	3,85	3,94
Pensiero intuitivo	3,46	3,36
Competenze cognitive	***3,66***	***3,65***
Atteggiamento positivo	3,58	3,71
Auto-consapevolezza	3,80	3,84
Orientamento al risultato	4,25	4,30
Ascolto attivo ed empatico	3,73	3,79
Competenze emotive	***3,84***	***3,91***
Teamworking	4,19	4,19
Networking finalizzato	2,71	2,55
Competenze sociali	***3,45***	***3,37***

Figura 24 - Valori medi delle variabili distinte per esperienze di volontariato

Un ultimo confronto tra i due sotto-campioni emerge dai valori registrati circa l'*employability* percepita. Guardando alla figura 25 si comprende che, seppur in misura molto lieve, il potenziale di *employability* è percepito più elevato da coloro che non hanno avuto esperienze di volontariato.

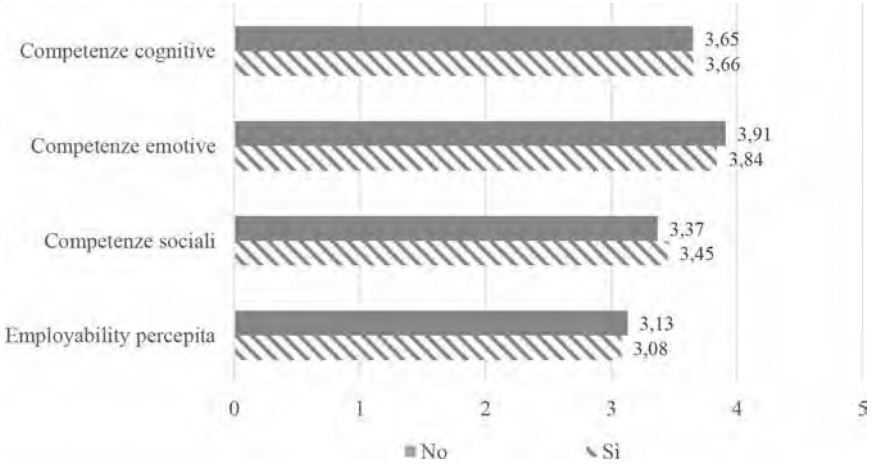


Figura 25 - Medie dei valori raccolti per cluster di competenze e l'***employability*** percepita, divise per esperienze di volontariato

I risultati dei t-test

A completamento delle analisi appena esposte, si è realizzato un t-test tra i sotto-campioni distinti secondo i criteri commentati sinora. Il t-test consente di confrontare e mettere in relazione due gruppi di soggetti (nel nostro caso indipendenti l'uno dall'altro) per verificare se i valori medi che emergono per ognuno di essi sia significativamente diverso[5]. La figura 26 fornisce un quadro complessivo dei risultati emersi tra i diversi sotto-gruppi.

Nel caso del confronto tra rispondenti di diverso genere e dei sotto-gruppi di rispondenti che hanno avuto o meno esperienze di volontariato, non emerge evidenza statistica sufficiente a dimostrare che la media delle risposte fornite da un sotto-campione sia realmente diversa da quella delle risposte fornite dall'altro sotto-campione. Diversamente, l'analisi distinta per conseguimento della laurea dimostra che differenze significative sono da considerarsi essere quelle relative all' "orientamento al risultato", il "networking finalizzato" e il cluster complessivo delle "competenze sociali". Queste stesse differenze si riflettono anche all'interno della distinzione per partecipazione alle attività del JP, alle quali si affianca una ulteriore differenza significativa, quella del cluster

[5] L'assunzione di partenza del t-test è quella secondo cui l'ipotesi nulla (H0) enunci che la media dei valori emersi dal gruppo 1 sia uguale alla media dei valori raccolti dal gruppo 2. Nel caso di gruppi distinti per genere, l'ipotesi nulla postula che la media dei valori delle risposte fornite dalle femmine sia uguale a quella dei valori forniti dal gruppo dei maschi. Il fine del t-test è dunque quello di rifiutare H0 e, di conseguenza, accettare l'ipotesi alternativa (H1) secondo cui la media del gruppo 1 è statisticamente e significativamente diversa da quella del gruppo 2. Per maggiori dettagli sul t-test, si vedano, ad esempio, Fraenkel *et al.* (1993); Kazilan *et al.* (2009).

"competenze emotive". Infine, l'analisi dei rispondenti distinti per esperienze lavorative dimostra che risultano significative le differenze per quanto concerne le competenze sociali, sia considerate complessivamente, sia nelle sue due variabili: teamworking e networking finalizzato.

Variabili	Distinzione per GENERE	Distinzione per CONSEGUIMENTO DELLA LAUREA	Distinzione per PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITA' DEL JP	Distinzione per ESPERIENZE LAVORATIVE	Distinzione per ESPERIENZE DI VOLONTARIATO
Pensiero razionale	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Pensiero intuitivo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Competenze cognitive	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Atteggiamento positivo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Autoconsapevolezza	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Orientamento al risultato	Non significativo	***Significativo***	***Significativo***	Non significativo	Non significativo
Ascolto attivo ed empatico	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo
Competenze emotive	Non significativo	Non significativo	***Significativo***	Non significativo	Non significativo
Teamwork	Non significativo	Non significativo	Non significativo	***Significativo***	Non significativo
Networking finalizzato	Non significativo	***Significativo***	***Significativo***	***Significativo***	Non significativo
Competenze sociali	Non significativo	***Significativo***	***Significativo***	***Significativo***	Non significativo
Employability percepita	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo	Non significativo

Figura 26 - Risultati del t-test realizzati sul confronto tra i sotto-gruppi

4. Conclusioni, implicazioni e direzioni future della ricerca.

Affinché l'Università possa essere considerata un attore attivo nella *governance* dei processi di crescita del territorio e, conseguentemente, delle imprese, occorre che la sua missione e le attività attraverso cui questa si esprime siano allineate non solo agli interessi del mondo delle imprese e dell'industria locale (Bramwell, Wolfe 2008), bensì anche alle preferenze e gli orientamenti degli studenti che intendono intraprendere un percorso di istruzione universitaria. Se la missione delle Università è quella di poter dare un contributo sostanziale alla crescita sociale ed economica, a realizzare tale missione sono in ultima analisi gli studenti che, attraverso un percorso di crescita professionale e personale, trasferiscono il loro capitale intellettuale alle aziende e alle istituzioni di cui entrano a

far parte. Pertanto, a monte della capacità delle Università di svolgere un ruolo attivo nei processi di sviluppo sta la loro abilità di attirare studenti sia quantitativamente che qualitativamente in grado di supportare tale capacità.

In questo senso, il presente studio nasce come progetto parallelo ad una strategia complessa di comprendere e ridisegnare il ruolo dell'Università di Firenze nei confronti dei propri stakeholder locali, nazionali e internazionali. A tal proposito, la ricerca ha voluto proporre un'analisi esplorativa del fenomeno dell'*employability* degli studenti universitari, ossia del loro potenziale di occupabilità sul mercato del lavoro. Così facendo, a partire dagli studi sull'imprenditorialità e la managerialità individuale, si è proposto un modello che mette in relazione le competenze individuali all'*employability* percepita dallo studente. Focalizzandosi su tre principali cluster di competenze (cognitive, emotive e sociali), la ricerca discute i risultati di un test pilota condotto su un campione di 149 studenti dell'Università di Firenze, composto da neolaureati e laureandi. Le analisi descrittive realizzate evidenziano che un approccio razionale alle decisioni e alla risoluzione dei problemi (competenza cognitiva), un orientamento al raggiungimento dei risultati (competenza emotiva) e l'abilità di lavorare in team (competenza sociale) risultano essere particolarmente presenti nel campione di studenti osservato. Inoltre, nel complesso la percezione della loro occupabilità assume un valore medio, senza dunque risultare né particolarmente positiva né mediocre.

Il presente studio, seppur nella sua fase esplorativa, intende stimolare la riflessione su alcuni aspetti operativi di cui sia le Università sia gli attori economico-istituzionali locali e nazionali potrebbero beneficiare. Innanzitutto, la ricerca vuole stimolare una riflessione sul rapporto che lega l'Università di Firenze con le aziende, in particolare quelle operanti nel territorio locale, ma più in generale, anche quelle localizzate entro i confini nazionali. In secondo luogo, la ricerca intende contribuire a comprendere la natura e l'importanza dello *skills-gap* tra mondo dell'educazione e mondo lavorativo. Le evidenze empiriche presentate in questo lavoro possono inoltre supportare i processi decisionali relativi alla progettazione dell'offerta formativa. In altri termini, auspichiamo che il presente lavoro faciliti gli attori di riferimento a riflettere sul "se" e "in che misura" l'attuale offerta formativa dell'Università di Firenze possa essere considerata coerente con il quadro che emerge dalla ricerca. In maniera simile, attraverso un'adeguata riflessione sui risultati emersi dalla ricerca, l'Università di Firenze può cogliere l'opportunità di valutare il livello di efficacia delle metodologie didattiche attualmente adottate dai docenti durante i loro insegnamenti. Infine, un ulteriore contributo che intendiamo offrire attraverso il nostro lavoro è quello di sostenere le attività dell'ufficio del *Job Placement* attraverso la raccolta ragionata di informazioni rilevanti sugli studenti.

Partendo dai risultati preliminari emersi da questa indagine e discussi in questo elaborato, possono essere delineate nuove direzioni attraverso cui studiare il fenomeno delle competenze individuali e l'*employability* degli studenti adottando prospettive diverse, benché complementari e di supporto

l'una all'altra. Una prima linea di ricerca potrebbe voler comprendere quali siano i fattori che, più di altri, veicolano la qualità delle Università ai propri interlocutori e stakeholder. Futuri studi potrebbero infatti evidenziare alcuni criteri che, più di altri, rendono le Università più o meno attrattive nei confronti delle potenziali future matricole. Ad esempio, la classifica 2015 delle migliori Università italiane, stilata da Il Sole 24 Ore[6], evidenzia l'importanza delle metodologie didattiche e le attività di ricerca. Tuttavia, altri fattori, di diversa natura, potrebbe risultare particolarmente rilevanti. Alcuni esempi sono la localizzazione geografica. I dati pubblicati ad oggi confermano la forte concentrazione territoriale delle migliori Università nelle regioni del Centro Italia e del Nord Ovest, lasciando il Sud sostanzialmente escluso. Gli Atenei del Sud tendono ad attirare studenti provenienti quasi esclusivamente dalle zone limitrofe, rimanendo confinati in una dimensione locale e suggerendo che ciò sia dovuto in parte anche alla grave carenza di infrastrutture e alla difficoltà a raggiungere tali regioni da chi si muove da aree diverse del Paese. Un ruolo altrettanto rilevante è svolto dalla *reputation* di cui le Università si fanno portatrici nei confronti del mondo delle imprese e, conseguentemente, nei confronti delle potenziali nuove matricole. A tal proposito, l'edizione 2015-2016 del *Qs World University Rankings*, il report annuale della Quacquarelli Symonds, dimostra l'incremento della reputazione delle Università italiane percepito dai datori di lavoro[7]. Un ulteriore elemento di rilievo nella valutazione della qualità delle Università è rappresentato dalla *corporate identity*, ossia dall'insieme degli elementi che concorrono alla creazione dell'immagine dell'Università e alla sua identificazione o riconoscibilità presso il pubblico (Leuthesser e Kohli, 1997; Schmitt *et al.*, 1995), così come dall'offerta formativa erogata ai diversi livelli (corsi di laurea e laurea specialistica, dottorati, master, formazione continua) e dai servizi di supporto a studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo (alloggi, borse di studio, biblioteche, orientamento, Placement, relazioni internazionali, ecc.). Ricerche future potrebbero voler esaminare l'impatto che ognuno di questi fattori può avere sulla capacità attrattiva delle Università italiane. In secondo luogo, future ricerche potrebbero essere interessate a studiare il processo decisionale che guida lo studente nella scelta dell'Ateneo a cui iscriversi, tentando quindi di comprendere se vi siano dei fattori prevalenti nei processi di scelta dello studente. Ad esempio, i dati, aggiornati al 2010 e pubblicati dall'Osservatorio sulle Business School Italiane, evidenziano che a guidare la scelta dell'Ateneo a cui iscriversi sono prevalentemente l'immagine dell'Università e la qualità didattica. Un ruolo altrettanto importante, è svolto dai costi connessi

---

[6] Per ulteriori informazioni si veda http://www.ilsole24ore.com/speciali/classifiche_universita_2015/home.shtml.

[7] Per ulteriori informazioni, si veda http://www.ilsole24ore.com/art/notizie/2015-09-14/solo-4-universita-italiane-top-200-aziende-mondiali-ma-sale-reputazione-atenei-casa-nostra-221757.shtml?uuid=ACnhkpx.

al percorso[8]. Un'ulteriore interessante domanda di ricerca a cui rispondere è quella che mette in relazione il livello di *employability* percepita dagli studenti al tempo T1 (es. poco prima di laurearsi) e la loro effettiva occupabilità misurata in un momento successivo (tempo T2, ad esempio, dopo un anno dalla laurea). Così facendo, sarebbe possibile stabilire se ed in che misura esista una connessione tra la percezione individuale, e come tale soggettiva, circa il proprio potenziale di occupabilità e la valutazione oggettiva di tale potenziale. In conclusione, future ricerche potrebbe focalizzarsi sulla comprensione di quali settori sono in grado di accogliere i profili caratterizzati da determinate competenze, utilizzando strumenti quali, ad esempio, interviste, sia individuali sia di gruppo, a imprenditori e manager di aziende diverse. Infine, a partire dai risultati emersi da questa prima analisi, potrebbe meritare attenzione delineare le aree di miglioramento su cui è necessario agire per colmare i gap eventualmente emersi tra profili di competenze detenuti dagli studenti e quelli richiesti dal mondo delle imprese e identificare così le strategie da adottare per implementare tale miglioramento. Interviste individuali a imprenditori, manager, docenti universitari e studenti, oltre che *focus group* potrebbero rivelarsi particolarmente utili.

Riferimenti bibliografici.

Abramovsky, L., Harrison, R., Simpson, H. (2007). *University research and the location of business R&D*, «The Economic Journal», 117: C114-C141.

Anselin, L., Varga, A., Acs, Z. (1997). Local geographic spillovers between university research and high technology innovations", *Journal of Urban Economics*, 42: 422-448.

Benson, V., Morgan, S., Filippaios, F. (2014). Social career management: Social media and employability skills gap". *Computers in Human Behavior*, 30: 519-525.

Boyatzis, R.E., Good, D., Massa, R. (2012). *Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictors of sales leadership performance*, «Journal of Leadership & Organizational Studies», 19(2): 191-201.

Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: John Wiley & Sons.

Boyatzis, R.E., Stubbs, E.C., Taylor, S.N. (2002). *Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education*, «Academy of Management Learning & Education», 1(2): 150-162.

Bramwell, A., Wolfe, D.A. (2008). *Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo*, «Research Policy», 37(8): 1175-1187.

Caloffi, A., Labory, S. (2012*). Indagine 2011 sulle relazioni tra Università e Imprese nella provincia di Firenze quale sostegno alla competitività del sistema locale*, Firenze: IRPET.

---

[8] Per ulteriori informazioni si veda http://www.venturaresearch.ch/sites/default/files/download/emuni_convegno_reputation_manager.pdf.

Cappelli, P. (2012). *Why Good People Can't Get Jobs: The Skills Gap and What Companies Can Do About it*. Wharton Digital Press.

Churchill, G. (1991). *Marketing Research: Methodological Foundations*, Chicago: Dryden Press.

De Cuyper, N., Mauno, S., Kinnunen, U., Mäkikangas, A. (2011). *The role of job resources in the relation between perceived employability and turnover intention: A prospective two-sample study*, «Journal of Vocational Behavior», 78(2): 253-263.

Dumitriu, C., Timofti, I.C., Dumitriu, G. (2014). *Evaluation and development of students' emotional competence*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 116: 869-874.

Forrier, A., Sels, L. (2003). *The concept employability: A complex mosaic*, «International Journal of Human Resources Development and Management», 3, 102-124.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Vol. 7), New York: McGraw-Hill.

Fugate, M., Kinicki, A.J., Ashforth, B.E. (2004). *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, «Journal of Vocational Behavior», 65(1), 14-38.

Jackson, D. (2009). *Undergraduate management education: Its place, purpose and efforts to bridge the skills gap*, «Journal of Management & Organization», 15(02): 206-223.

Jackson, D. (2010). *An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates*, «International Journal of Management Education», 8(3): 29-58.

Kazilan, F., Hamzah, R., Bakar, A.R. (2009). *Employability skills among the students of technical and vocational training centers in Malaysia*, «European Journal of Social Sciences», 9(1): 147-160.

Kinnunen, U., Mäkikangas, A., Mauno, S., Siponen, K., Nätti, J. (2011). *Perceived employability: Investigating outcomes among involuntary and voluntary temporary employees compared to permanent employees*, «Career Development International», 16(2): 140-160.

Leuthesser, L., Kohli, C. (1997). *Corporate identity: The role of mission statements*, «Business Horizons», 40(3): 59-66.

Levesque, M., Minniti, M. (2006). The effect of aging on entrepreneurial behavior, «Journal of Business Venturing», 21(2): 177-194.

ManpowerGroup (2014). *Soft skills for talent, 2014. Indagine ManpowerGroup sulle competenze trasversali più richieste dal mercato del lavoro.*

Mitchelmore, S., Rowley, J. (2010). *Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda*, «International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research», 16(2): 92-111.

Nilsson, S., Ellström, P.E. (2012). *Employability and talent management: challenges for HRD practices*, «European Journal of Training and Development», 36(1): 26-45.

Rothwell, A., Arnold, J. (2007). *Self-perceived employability: Development and validation of a scale*, «Personnel Review», 36(1): 23-41.

Rothwell, A., Herbert, I., Rothwell, F. (2008). *Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students*, «Journal of Vocational Behavior», 73(1): 1-12.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*, New York: Guilford Press.

Schmitt, B.H., Simonson, A., Marcus, J. (1995). *Managing corporate image and identity*, «Long Range Planning», 28(5): 82-92.

Shane, S., Venkataraman, S. (2000). *The promise of entrepreneurship as a field of research*, «Academy of Management Review», 25: 217- 226.

Sorrentino, C. (2014). *Comunicare l'Università di Firenze: Percorsi, Sperimentazioni e Prospettive*, Firenze: Firenze University Press.

Tymon, A. (2013). *The student perspective on employability*, «Studies in Higher Education», 38(6): 841-856.

Varga, A. (2000). *Local academic knowledge transfers and the concentration of economic activity*, «Journal of Regional Science», 40(2): 289-309.

Venkataraman, S. (1997). *The distinctive domain of entrepreneurship research: an editor's perspective*, in Katz, J., Brockhaus, R. (eds.), *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth* (119-138), vol. 3. JAI Press, Greenwich, CT.

Wittekind, A., Raeder, S.,Grote, G. (2010). *A longitudinal study of determinants of perceived employability*, «Journal of Organizational Behavior», 31(4): 566-586.

APPRENDISTATO E OCCUPAZIONE GIOVANILE: L'APPRENDISTATO DI ALTA FORMAZIONE E RICERCA*

*Riccardo Del Punta*** , *Antonio Riccio****

SOMMARIO: 1. Introduzione. – 2. Le origini dell'istituto. – 3. La travagliata legislazione in materia di apprendistato tra fallimenti e tentativi di rilancio. – 4. L'apprendistato nel d.lgs. n. 81/2015: la disciplina comune. – 5. Le peculiarità dell'apprendistato di alta formazione e ricerca. – 5.1. Il contributo al rilancio dell'istituto offerto dal d.m. del 12 ottobre 2015. – 6. Brevi osservazioni conclusive anche alla luce dei più recenti dati.

1. Introduzione.

Favorire l'inserimento occupazionale dei giovani è da sempre uno dei principali obiettivi perseguiti dai vari legislatori che si sono cimentati nella regolazione del mercato del lavoro. Tale obiettivo emerge con maggior evidenza nel nostro Paese, caratterizzato da un tasso di disoccupazione giovanile che si aggira intorno al 40%, sebbene esso sia in parte alterato, in eccesso, dal fatto che la disoccupazione sia rilevata su una base che esclude i giovani dediti agli studi superiori o universitari, e da una elevata percentuale di giovani *Not in employment, education or training* (NEET).

Alla realizzazione di tale obiettivo rispondono le misure di puro e semplice incentivo economico all'assunzione, come il bonus per l'assunzione dei giovani tra i 18 e 29 anni di età, avviato nel 2013 con esiti parzialmente insoddisfacenti ma confermato, con forme diverse anche nel 2017 unitamente alla programmazione di misure di riduzione mirata del c.d. cuneo fiscale e contributivo. Sullo stesso piano si è mosso il programma Garanzia Giovani, avviato nel 2014 grazie a finanziamenti europei e mirato alla introduzione di misure volte al miglioramento delle competenze e alla facilitazione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro per il collocamento di giovani.

Tra le varie misure adottate, poi, emergono quelle connesse al panorama delle tipologie contrattuali offerte dall'ordinamento italiano che è stato ed è ancora oggi caratterizzato dalla presenza di apposite forme contrattuali destinate all'impiego dei giovani. Alcune di queste sono state col tempo superate. È il caso, ad esempio, del contratto di inserimento contenuto nel d.lgs. n.

---

* Il presente scritto, seppur frutto di una riflessione comune sulla materia, va attribuito per il § 1 a Riccardo Del Punta e per i §§ 2, 3, 4, 5, 5.1 e 6 ad Antonio Riccio.

** Riccardo Del Punta, Ph.D., Professore Ordinario di Diritto del Lavoro, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Firenze. Email: riccardo.delpunta@unifi.it

*** Antonio Riccio, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Firenze. Email: antonio.riccio@unifi.it]

276/2003, nato come forma di mero inserimento agevolato dei giovani, peraltro concernente anche ulteriori categorie di lavoratori svantaggiati. O, ancora, del contratto di formazione e lavoro introdotto dalla l. n. 863/1984, caduto sotto la scure della UE che ha ritenuto gli incentivi economici ad esso legati come illegittimi aiuti di Stato.

La più nota, antica ed importante tra le figure contrattuali destinate all'occupazione giovanile è, tuttavia, il contratto di apprendistato, di cui ci occuperemo nelle pagine che seguono, concentrandoci, in particolare, sulle regole di quello relativo ai percorsi dell'alta formazione e della ricerca, introdotto con il d.lgs. n. 276/2003 e contraddistinto da uno scarso successo applicativo.

Prima di passare all'analisi dell'istituto, comunque, è il caso di segnalare che, in una prospettiva generale, i problemi dell'occupazione giovanile necessitano essere affrontati, oltre che sul piano delle regole giuslavoristiche anche, e forse principalmente, sul complesso piano dei raccordi tra percorsi scolastici, della formazione professionale e universitaria, e mercato del lavoro[1].

2. Le origini dell'istituto.

L'apprendistato riveste da tempo un ruolo di primo piano nel panorama dei contratti di lavoro disciplinati dall'ordinamento italiano[2], poiché, più di ogni altra tipologia contrattuale, è rivolto alla crescita e alla formazione dei giovani. Tale crescita è ormai da tempo considerata, infatti, uno degli strumenti strategici per il perseguimento sia dello sviluppo delle competenze e delle professionalità di coloro che si avvicinano per la prima volta al mondo del lavoro, sia dell'incremento dell'occupazione e del miglioramento economico del Paese[3].

Come è noto, l'istituto trae origine, nell'ambito delle corporazioni medioevali, dalle forme di addestramento professionale presenti nelle relazioni che si instauravano tra maestro e allievo all'interno delle botteghe artigiane. Il rapporto tra maestro e allievo ruotava intorno alla possibilità per quest'ultimo di apprendere, attraverso l'affiancamento del primo, le conoscenze e le tecniche di lavorazione (il mestiere, per utilizzare un gergo ormai desueto) necessarie per divenire a sua volta un artigiano e poter aprire, nel migliore dei casi, una propria bottega.

---

[1] Varesi P. A. 2006, *Il ruolo delle Università nella promozione dei tirocini formativi e di orientamento e dell'apprendistato "alto"*, in Gelmini P. R. e Tiraboschi M. (a cura di), *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*, Giuffré, Milano; Delfino M. 2012, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, in WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona", 90/2012.

[2] Ciucciovino S., *Apprendimento e tutela del lavoro*, Utet, Torino, 2013; Loffredo A., *Diritto alla formazione e lavoro. Realtà e retorica,* Cacucci, Bari, 2012.

[3] Tiraboschi M., *La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: un monito all'Europa (continentale) per rifondare il diritto del lavoro?*, Diritto delle Relazioni industriali, 2012, pp. 414 ss.

In questo rapporto di *status* – dunque, non contrattuale – non solo non era presente alcuna forma di retribuzione per l'allievo, ma spesso era proprio l'apprendista a versare al maestro un compenso per l'insegnamento ottenuto.

Nell'Ottocento della Rivoluzione industriale, dopo la caduta del sistema corporativo, il modello di apprendimento sopra descritto non venne accantonato, soprattutto nel settore artigianale, e continuò ad essere utilizzato in una struttura che, pur ricalcando, di massima, quella originaria medievale, conteneva in sé elementi del tutto nuovi e che caratterizzeranno l'istituto fino ai nostri giorni. Mutano, in primo luogo, i soggetti del rapporto che ora sono un datore di lavoro e un lavoratore. E a quest'ultimo comincia a essere riconosciuto un compenso per la prestazione effettuata in favore del primo, seppur in misura ridotta in ragione dell'addestramento ricevuto ai fini del riconoscimento di una qualifica professionale.

Per avere una prima definizione legale dell'apprendista è stato necessario attendere il R.D. 21 settembre 1938, n. 1906, convertito in legge 22 giugno 1939, n. 739, in cui si considerava tale "chiunque è occupato in un'azienda industriale o commerciale con lo scopo di acquistare la capacità necessaria per divenire lavoratore qualificato mediante addestramento pratico e la frequenza, ove siano istituiti, dei corsi per la formazione professionale".

Questa disciplina fu, poi, integrata dalle norme contenute nel Codice Civile del 1942 che, con gli artt. 2130-2134, tratteggiò i lineamenti essenziali dell'istituto. Oltre al riconoscimento di una competenza regolativa dell'autonomia collettiva e al divieto, ancora oggi operante, di retribuire il lavoratore attraverso il sistema del cottimo, il legislatore del Codice definiva la figura contrattuale come un periodo di tirocinio e riconosceva al lavoratore sia il diritto ad essere adibito esclusivamente a lavorazioni attinenti la sua specialità professionale sia quello di frequentare corsi di formazione professionale. Inoltre, si attribuiva al lavoratore anche il diritto di ottenere un attestato del tirocinio compiuto al termine del periodo formativo. Infine, al contratto si dichiara applicabile, in quanto compatibile con "la specialità del rapporto", la disciplina tipica del lavoro subordinato[4].

Caduto il regime corporativo, un impatto rilevante sui successivi sviluppi dell'apprendistato ebbe il riconoscimento di un nucleo consistente di diritti di matrice lavoristica nella Costituzione del 1948. In particolare, il legislatore costituzionale con l'art. 35, dopo aver affermato il principio di tutela del lavoro "in tutte le sue forme e applicazioni" sancì l'impegno della Repubblica Italiana a curare la "formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori".

Anche alla luce dei principi costituzionali fu adottata la prima disciplina organica di quello che viene ora definito come contratto di apprendistato. La

---

[4] *V.* Montuschi L., *Il tirocinio*, in Trattato Rescigno, Torino, XV, I, 1986, 225 ss.; Olivelli P., *Il lavoro dei giovani*, Milano, 1981; Rudan M., *Il contratto di tirocinio*, Milano, 1964; Sala Chiri M., *Il tirocinio. Commento agli artt. 2130-2134 c.c.*, in Comm. c.c. Schlesinger, Milano, 1992, p. 66 ss; Suppiej G., voce *Apprendista*, in Enc. Dir., II, Milano, 1958, 814 ss.

legge 19 gennaio 1955 n. 25, nella quale l'apprendistato, appunto, veniva descritto come "uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima."

In particolare, la l. n. 25/1955 poneva l'accento sull'obbligo formativo gravante sul datore di lavoro. L'art. 16 stabiliva che questo si realizzasse attraverso la combinazione di due percorsi paralleli. Da un lato, l'addestramento pratico sul luogo di lavoro, dall'altro la formazione teorica complementare, da svolgersi all'esterno dell'azienda mediante corsi che avrebbero dovuto consentire all'apprendista di acquisire "le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale".

Le peculiarità dell'istituto, emergenti dagli elementi descritti dal legislatore, continueranno a rivestire un ruolo di primo piano nelle analisi che lo riguardano fino ai nostri giorni. In particolare, possono considerarsi tali: i) la veste di strumento ideale di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro grazie alla presenza dell'elemento formativo; ii) la doppia vocazione dell'istituto, da un lato formativa, dall'altro occupazionale; iii) il minor peso economico a carico del datore derivante dal suo impiego rispetto ai costi legati a un normale contratto di lavoro subordinato; iiii) il rischio di un elusivo ricorso alla tipologia, connesso alle possibilità di risparmio economico, e il conseguente interesse dell'ordinamento a prevedere una disciplina di tutela dell'apprendista; iiiii) l'intreccio tra diverse e variegate fonti di regolazione, a partire dalle regole sulla formazione aziendale ed extra-aziendale.

Proprio la componente formativa del contratto, nella combinazione tra formazione interna aziendale ed esterna pubblica, apparve da subito uno degli aspetti maggiormente critici nell'attuazione della disciplina tanto che, come è stato notato, "l'addestramento risultò sempre più una chiusura del giovane all'interno del posto di lavoro, nella quale non avveniva un'efficace acquisizione di professionalità, mentre l'insegnamento teorico fu caratterizzato da numerose difficoltà nell'effettiva attuazione dei corsi formativi extra-aziendali"[5].

Il favore con cui l'ordinamento guardava all'istituto in ragione delle sue capacità, almeno potenziali, di garantire al lavoratore l'acquisizione di una qualifica professionale si sostanziava in una serie di vantaggi normativi ed economici accordati al datore. In particolare, infatti, quest'ultimo non aveva soltanto l'opportunità di corrispondere una retribuzione in misura percentualmente inferiore al lavoratore – in ragione della formazione offerta – ma si vedeva riconosciuti anche incentivi non irrilevanti sotto forma di sgravi contributivi. A ciò si aggiungeva, poi, la libertà del datore, al termine del periodo di apprendi-

[5] Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista. L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico"*, WP CSDLE "Massimo D'Antona" – 145/2012, p. 12.

stato, "di mantenere o no in servizio il lavoratore a prescindere dall'esito delle prove e dallo stesso loro svolgimento"[6].

Se a queste previsioni sommiamo le difficoltà nella verifica della effettività dell'attività di addestramento svolta in azienda e l'assenza di un sufficiente sistema di offerta formativa pubblica, avremo un quadro piuttosto completo delle ragioni che hanno determinato la tendenza ad abusare dello strumento di cui ci stiamo occupando da parte delle imprese italiane che lo hanno spesso utilizzato con il fine esclusivo di reperire manodopera temporanea e a basso costo. Per questa ragione una prima fase della legislazione in materia, in un mercato del lavoro con buoni livelli occupazionali e poco articolato sul piano delle tipologie contrattuali flessibili – e, anzi, largamente dominato dal rapporto di lavoro subordinato *standard* – è stata contrassegnata da una chiara *ratio* antielusiva e garantistica.

3. La travagliata legislazione in materia di apprendistato tra fallimenti e tentativi di rilancio.

Gli interventi legislativi cambieranno presto i loro principali obiettivi, che diverranno più marcatamente di stampo incentivante e promozionale, a causa dell'ingresso del Paese in una fase economica e occupazionale meno felice. Nonostante i tentativi di favorirne la diffusione attraverso l'allentamento di limiti e vincoli legali, tuttavia, l'apprendistato continuerà a rappresentare la cenerentola del mercato del lavoro italiano a causa, soprattutto, della concorrenza determinata dall'introduzione nell'ordinamento di una nuova figura contrattuale a contenuto formativo rivolta ai minori e ai giovani, il contratto di formazione e lavoro[7].

Sul finire del secolo scorso un primo, e poco fortunato, tentativo di rilancio fu realizzato mediante la legge 24 giugno 1997, n. 196, "Norme in materia di promozione dell'occupazione", (c.d Pacchetto Treu) che, seppur nel quadro di obiettivi essenzialmente occupazionali, con l'art.16 si proponeva di "valorizzare le finalità formative dell'istituto in armonia con quanto previsto negli altri Paesi europei"[8]. Le novità introdotte riguardarono soprattutto l'estensione del campo di applicazione del contratto a tutti i settori produttivi, l'innalzamento dell'età dei giovani che potevano essere assunti come apprendisti e il potenziamento delle attività formative esterne all'azienda.

Ma è con l'ingresso nel nuovo millennio, venuto meno il contratto di formazione e lavoro – i cui incentivi economici caddero sotto la scure della Corte di Giustizia Europea per incompatibilità con le prescrizioni in materia di aiuti

---

[6] L. n. 25/1955, art 19.
[7] Introdotto con la l. 9 dicembre 1984, n. 863
[8] Art.16, legge 24 giugno 1997, n. 196

di stato[9] – che l'apprendistato riacquista centralità nel dibattito lavoristico anche grazie alla crescente attenzione delle politiche europee in materia di occupazione verso i contratti a contenuto formativo.

Proprio sulla scorta delle indicazioni provenienti dall'Unione Europea, che invitava il nostro Paese a rafforzare "le azioni per adottare ed attuare una strategia coerente per la formazione continua, stabilendo obiettivi nazionali; le parti sociali dovrebbero essere più attive nell' offerta di maggiori opportunità di formazione alla forza lavoro"[10], la disciplina dell'apprendistato venne radicalmente riformata nel 2003 con il decreto legislativo n. 276, attuativo della legge delega 30/2003.

Il d. lgs n. 276/2003, con l'obiettivo di attuazione alle linee di azione europee, che ponevano attenzione all'adeguata istruzione e formazione di tutti i giovani nella delicata fase di primo ingresso nel mercato del lavoro, articolò tre diverse tipologie di apprendistato: 1) l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, rivolto ai giovani di età non inferiore a quindici anni per il conseguimento di una qualifica professionale[11]; 2) l'apprendistato professionalizzante, indirizzato ai soggetti di età compresa tra i diciotto e i ventinove anni, e finalizzato al raggiungimento di una "qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali"[12]; 3) l'apprendistato per la acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione, riferito a soggetti tra i diciotto e i ventinove anni che vogliano conseguire un titolo di studio universitari o di alta formazione[13].

Nonostante la profonda riscrittura delle regole dell'istituto, volta ad adattarle alle esigenze e necessità derivanti dai mutamenti del sistema economico e produttivo, anche tale tentativo sarà destinato a fallire. Sul mancato successo delle nuove regole, in particolare, peserà non poco la riforma in senso federalista dell'ordinamento costituzionale del 2001. Sebbene l'istruzione artigiana e professionale costituisse da sempre una delle materie di competenza regionale[14], non c'è dubbio che con la riforma del 2001 "la competenza legislativa e regolamentare regionale sulla formazione così come sull'orientamento professionale si siano significativamente rafforzate"[15]. Tale rafforzamento determinerà negli anni successivi un aggravio degli eccessi burocratici legati alla conclusione del contratto, per di più differenziati secondo discutibili criteri di razionalità, e un consistente conflitto di competenze tra Stato e Regioni di fronte alla Corte Costituzionale[16].

---

[9] Si vedano la decisione della Commissione Europea dell'11 maggio 1999 (decisione 2000/128) e la sentenza della Corte di Giustizia Europea del 7 marzo 2002 (causa C – 310/99).
[10] Libro bianco sul mercato del lavoro del 2001.
[11] D. lgs n. 276/2003, art 47.
[12] D. lgs n. 276/2003, art 48.
[13] D. lgs n. 276/2003, art. 49.
[14] Art. 117 Cost., c. 1, "nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato".
[15] Lassandari A. 2015, *L'apprendistato*, in Fiorillo L. e Perulli A. (a cura di), *Tipologie contrattuali e disciplina delle mansioni*, Torino, Giappichelli, p. 209.
[16] Cordella C., *Note in tema di profili formativi nel contratto di apprendistato*, Rivista Giuridica del La-

A ciò si sommeranno, poi, la difficoltà per tutti gli attori coinvolti di dare attuazione ai propri profili di competenza, derivante dal susseguirsi delle numerose e incessanti attenzioni prestate all'istituto da parte del legislatore e che segneranno l'ingresso dell'apprendistato in una fase che può essere definita di vera e propria frenesia normativa.

Di questa fase meritano almeno una menzione il d.lgs. n. 167/2011 e la legge n. 92/2012. Il primo per il tentativo di semplificazione delle regole, ponendosi quale riferimento normativo organico ed esclusivo della materia, tanto da essere rubricato come "Testo unico dell'apprendistato", realizzato attraverso l'abrogazione, tranne alcune previsioni codicistiche, di tutta la disciplina previgente[17]. La seconda, per la valorizzazione, almeno in termini di principio, dell'apprendistato quale "modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro"[18].

Con l'auspicio, se non altro dal punto di vista metodologico, che la fase di frenesia legislativa possa considerarsi conclusa, deve evidenziarsi che la disciplina attuale dell'apprendistato, che mantiene la strutturazione di fondo assunta dall'istituto a partire dal nuovo secolo, è oggi contenuta, unitamente alla disciplina di tutti i contratti di lavoro c.d. flessibile, nel d.lgs. n. 81/2015, mediante il quale il Governo ha attuato l'ampia delega conferita con la l. n. 183/2014[19].

4. L'apprendistato nel d.lgs. n. 81/2015: la disciplina comune.

L'art 41, d.lgs. n. 81/2015, definisce l'apprendistato come il contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani[20].

---

voro e della Previdenza Sociale, 2015, p. 149 ss.

[17] Tiraboschi M. (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sul tirocinio*, Giuffrè, Milano, 2011.

[18] Legge n. 92/2012, art. 1 comma 1 lett b). V. Ciucciovino S., *Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro del 2012*, in Rivista Italiana di diritto del lavoro, 2012, pp. 695 ss.; Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista. L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico"*, WP CSDLE "Massimo D'Antona" – 145/2012.

[19] L. 183/2014, c. 7, nel quale era previsto che "allo scopo di rafforzare le opportunità di ingresso nel mondo del lavoro da parte di coloro che sono in cerca di occupazione, nonché di riordinare i contratti di lavoro vigenti per renderli maggiormente coerenti con le attuali esigenze del contesto occupazionale e produttivo e di rendere più efficiente l'attività ispettiva, il Governo è delegato ad adottare, su proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi, di cui uno recante un testo organico semplificato delle discipline delle tipologie contrattuali e dei rapporti di lavoro, nel rispetto" di una serie di criteri e principi direttivi.

[20] Per un commento alla disciplina contenuta nel d. lgs. n. 81/2015 si vedano Carbone, Carollo, Donà, Fargnoli, Ryzha e Serrapica, *Il contratto di apprendistato nel D.lgs. 81/2015,* WP CSDLE "Massimo D'Antona", 286/2015; Garofalo D., *L'ennesima riforma dell'apprendistato*, in E. Ghera e D. Garofalo (a cura di), *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel jobs act 2*, Cacucci, Bari, 2015, p. 351 ss.; Lassandari A., *L'apprendistato*, in Fiorillo L. e Perulli A. (a cura di), *Tipologie*

Il legislatore, in ossequio al tradizionale orientamento giurisprudenziale e dottrinario, conferma la natura a tempo indeterminato del contratto di lavoro. Ad essere temporanea è, invece, la parte formativa del contratto stesso, almeno teoricamente circoscritta al periodo di tempo limitato nel quale il giovane possa ricevere le istruzioni necessarie per acquisire competenze e conoscenze sufficienti a svolgere autonomamente le attività rientranti in una certa qualifica professionale.

La coesistenza sotto il tetto del medesimo contratto di questo duplice profilo, da un lato rapporto di lavoro ordinario, dall'altro rapporto di formazione a tempo determinato, rappresenta la ragione della presenza di norme speciali che regolamentano il periodo di realizzazione della fase formativa. La presenza di un obbligo formativo, inoltre, fa dell'apprendistato un contratto di lavoro a causa mista in cui, cioè, a fronte dello svolgimento della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga a corrispondere all'apprendista non solo la retribuzione, ma anche una formazione professionale.

Lo stesso art. 41, poi, seppur con formulazione parzialmente diversa rispetto a quanto visto in precedenza, conferma la suddivisione dell'apprendistato in tre distinte tipologie[21]: 1) l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; 2) l'apprendistato professionalizzante; 3) l'apprendistato di alta formazione e ricerca

Il d.lgs. n. 81/2015 detta una serie di regole comuni, destinate cioè a disciplinare tutte le tipologie di apprendistato. È previsto, anzitutto, un requisito di forma scritta, ma soltanto ai fini della prova del contratto[22], contratto che deve, altresì, contenere un piano formativo individuale.

Quest'ultimo rappresenta un elemento di grande rilievo nell'economia dell'istituto. Nel PFI, definito anche sulla base di moduli e formulari previsti dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali, infatti, deve essere contenuta l'indicazione dettagliata del percorso formativo dell'apprendista e tale documento costituisce il principale riferimento ai fini della valutazione della correttezza degli adempimenti in capo al datore di lavoro. È, dunque, un elemento essenziale del contratto di apprendistato, del quale forma parte integrante.

---

contrattuali e disciplina delle mansioni, Torino, Giappichelli, 2015, p. 207 ss.; Loffredo A., *La riforma dell'apprendistato: una riforma infinita*, in Zilio Grandi, G.-Biasi, M., *Commentario breve alla riforma "Jobs Act"*, Padova, 2016, p. 39 ss.; Luciani V., *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, Diritto delle Relazioni Industriali, 2016, p. 739 ss.

[21] Ma si veda anche l'art. 47 c. 4, d.lgs. 81/2015 che prevede la possibilità di ricorrere all'apprendistato anche per i lavoratori beneficiari di indennità di mobilità o di un trattamento di disoccupazione, a prescindere dall'età, al fine della loro qualificazione o riqualificazione professionale. In tale caso si prevede espressamente l'applicazione della normativa generale in materia di licenziamenti individuali, tanto nel corso del periodo di formazione, quanto al termine del medesimo, in deroga alla regola generale in materia di apprendistato.

[22] D.lgs. n. 81/2015, art. 42, c. 1.

Fatta eccezione per la tipologia dell'apprendistato professionalizzante (in cui la predisposizione è a cura dell'impresa), il PFI deve essere predisposto dall'istituzione formativa con il coinvolgimento dell'impresa sia nel caso di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, sia nell'apprendistato di alta formazione e ricerca.

Un particolare interesse rivestono le connessioni tra durata del rapporto e disciplina del licenziamento. Come abbiamo visto, l'apprendistato, ferma una durata minima di base non inferiore a sei mesi e una durata massima variabile della fase formativa, è un contratto a tempo indeterminato.

Ciò determina l'applicazione delle regole ordinarie, in tema di licenziamento, previste, appunto, per un normale rapporto a tempo indeterminato. Anche per l'apprendistato vigono, dunque, la regola del giustificato motivo e le ordinarie sanzioni previste dalla normativa vigente per il licenziamento illegittimo[23], ivi incluse le regole previste dal d.lgs. n. 23/2015 in materia di tutele crescenti per i lavoratori assunti in apprendistato a partire dal 7 marzo 2015.

La peculiarità del regime emerge al termine del periodo di apprendistato allorquando alle parti, e in specie al datore di lavoro, è data la facoltà di recedere liberamente dal contratto, *ad nutum*, ex art. 2118, c.c., con preavviso decorrente dal medesimo termine[24]. Perciò, ove il datore di lavoro ritenga di non voler confermare l'apprendista, può licenziarlo, al termine della fase formativa, senza dover motivare e giustificare il recesso. Tuttavia, se nessuna delle parti recede, il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato[25].

Vale la pena di segnalare, comunque, che, fatta eccezione per le regole di fonte legale appena accennate, e per quelle previste con riguardo a ciascuna tipologia, la disciplina del contratto di apprendistato è rimessa in via generale alla fonte contrattuale collettiva, cioè ad accordi interconfederali ovvero ai CCNL stipulati dalle associazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. Nella predisposizione delle regole, ciò nonostante, l'autonomia collettiva dovrà muoversi all'interno e nel rispetto di una serie di rilevanti principi indicati dallo stesso legislatore.

In particolare si possono ricordare[26]: il divieto di retribuzione a cottimo; la necessaria presenza di un tutore o referente aziendale; la possibilità del riconoscimento, sulla base dei risultati formativi conseguiti, della qualifica professionale ai fini lavorativi e delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi o dei percorsi di istruzione degli adulti; la registrazione della formazione effettuata e della qualificazione professionale acquisita nel libretto

---

[23] *Ivi*
[24] D.lgs. n. 81/2015, art. 42, c. 4.
[25] *Ivi*
[26] D.lgs. n. 81/2015, art. 42, c. 5.

formativo del cittadino (ancora da istituire); la possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, di durata superiore a 30 giorni.

Una rilevanza specifica assume poi, tra tali principi, la disposizione destinata a sostanziare il vantaggio, per il datore di lavoro, sul versante retributivo determinato dalla compresenza dell'ulteriore obbligo formativo. La legge prevede, infatti, la possibilità di inquadrare il lavoratore fino a 2 livelli inferiori rispetto a quello spettante, in applicazione del CCNL, ai lavoratori addetti a mansioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al cui conseguimento è finalizzato il contratto, ovvero, in alternativa, la possibilità di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentualmente ridotta, tenuto conto dell'anzianità di servizio. A questo vantaggio tipico del contratto di apprendistato si aggiunge, inoltre, ancora sul piano economico, la cospicua riduzione, al 10%, rispetto ad una aliquota contributiva ordinaria media di circa il 30%, dei contributi previdenziali posti a carico del datore e, sul piano normativo, la regola della non computabilità degli apprendisti ai fini della determinazione dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti[27].

Infine, il d. lgs. n. 81/2015 contiene regole comuni che, da un lato, prevedono una serie di limiti quantitativi di utilizzo e, dall'altro, disciplinano le conseguenze derivanti dall'illegittimo impiego dell'istituto.

Sul primo versante, è previsto che il numero massimo complessivo degli apprendisti che un datore di lavoro può utilizzare non può superare il rapporto di 3 a 2 delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il datore di lavoro stesso[28]. Tale rapporto, invece, non può superare il 100% laddove il datore occupi sino a 9 lavoratori[29]. Nell'eventualità in cui il datore, poi, non abbia affatto dipendenti qualificati o specializzati, o ne abbia al massimo 2, potrà assumere non più di 2 apprendisti[30].

Sul secondo, viene disposto a carico del datore di lavoro l'obbligo di restituzione all'INPS della differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta in relazione al normale livello di inquadramento contrattuale, maggiorata del 100%, in caso di inadempimento nell'erogazione della formazione, di cui sia il datore sia esclusivo responsabile, che sia tale da impedire la realizzazione delle finalità formative del contratto[31].

Vale la pena segnalare, inoltre, che, pur in mancanza di una previsione legale specifica, è opinione condivisa che "il datore di lavoro gravemente inadempiente all'obbligo formativo sia esposto ad una azione giudiziale del lavoratore (il quale è interessato a promuoverla soprattutto quando non viene

---

[27] D.lgs. n. 81/2015, art. 47, c.3.
[28] D.lgs. n. 81/2015, art. 42, c. 7.
[29] D.lgs. n. 81/2015, art.42, c. 7.
[30] *Ivi*
[31] D.lgs. n. 81/2015, art. 47,c. 1.

confermato) al fine di far accertare che non si è trattato di vero apprendistato, e richiedere, di conseguenza, le differenze retributive non percepite (a causa del sottoinquadramento del lavoratore in apprendistato) e/o impugnare il licenziamento *ad nutum* disposto dal datore di lavoro al termine del periodo di apprendistato"[32].

5. Le peculiarità dell'apprendistato di alta formazione e ricerca.

L'apprendistato di alta formazione e ricerca[33], insieme a quello del primo tipo, integra "organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del Quadro europeo delle qualificazioni"[34]. Con l'espressione sistema duale di formazione si fa riferimento al modello di formazione professionale alternata fra scuola e lavoro che vede le istituzioni formative e i datori di lavoro compartecipi del processo formativo.

Come è noto, tale modello, centrale nella cultura tedesca e determinante nel successo del sistema produttivo e occupazionale di quel paese[35], ha avuto una notevole influenza nel più recente dibattito politico italiano intorno alle strategie di medio e lungo periodo volte a ridurre i tassi di disoccupazione. Per invertire il trend negativo degli indici occupazionali italiani, in particole quelli riguardanti l'occupazione giovanile, infatti, appare essenziale intervenire in maniera efficace sulla riduzione del divario in termini di competenze tra scuola e università da un lato, ed imprese e mondo produttivo dall'altro.

In tale, ideale, direzione si sono mosse la L. n. 107/2015 e le disposizioni sull'apprendistato di primo e terzo tipo del d.lgs. n. 81/2015.

Come è stato già anticipato, l'apprendistato di alta formazione deve la sua introduzione nell'ordinamento italiano all'art. 50 d.lgs. n. 276/2003 che definiva l'"apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione", espressione successivamente modificata in "apprendistato di alta formazione e ricerca" dal d.lgs. 167/2011 e rimasta sostanzialmente invariata nell'attuale testo di riferimento.

---

[32] Del Punta R., *Diritto del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2017, p. 757.

[33] Valente L., *L'apprendistato di alta formazione e ricerca*, in E. Ghera e D. Garofalo (a cura di), *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel jobs act 2*, Cacucci, Bari, 2015, pp. 374-394; Tiraboschi M., *L'apprendistato di alta formazione*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008; Spattini S., *Apprendistato di alto livello: un'occasione di sviluppo locale*, Quaderni di ricerca dell'artigianato, 2011, pp. 25-49; Orciani B. M., *L'alto apprendistato: la storia infinita*, Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale, pp. 831-855.

[34] D.lgs. n. 81/2015, art. 41, comma 3.

[35] Weiss M., *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, Diritto delle Relazioni Industriali, 2014, p. 294.

Il contratto è rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni ed è finalizzato al conseguimento di titoli universitari e dell'alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, di diplomi relativi ai percorsi degli istituti tecnici superiori per attività di ricerca e, infine, può essere stipulato per svolgere il periodo di praticantato obbligatorio per l'accesso alle professioni ordinistiche[36].

Il riferimento alla possibilità di svolgere il praticantato in apprendistato, inserita dal TU del 2011, "sembra il più oscuro e problematico: non comprendendosi in definitiva che utilità abbia il professionista ad assumere con contratto di apprendistato il praticante, nei casi (...) in cui ciò risulti possibile; tantomeno per quale ragione gli ordini debbano ritenere in qualche modo utili, ai fini del praticantato, rapporti di apprendistato"[37].

Particolarmente interessante è, invece, l'idea di attribuire rilievo, ai fini dell'acquisizione del titolo, alla formazione e all'attività svolta in apprendistato, creando una proficua contaminazione tra mondo del lavoro e dell'alta formazione, tradizionalmente impermeabili nell'esperienza italiana, così come stimolante appare la possibilità di coniugare l'attività di ricerca scientifica con lo svolgimento di una prestazione di lavoro.

Dunque, come accennato, si può concludere un contratto di apprendistato di alta formazione e di ricerca con giovani di un'età compresa tra i 18 ed i 29 anni in possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore o di un diploma professionale, conseguito nei percorsi di istruzione e di formazione professionale, integrato da un certificato di specializzazione tecnica superiore, o del diploma di maturità professionale all'esito del corso annuale integrativo.

Il datore di lavoro che intenda stipulare un contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca deve, inoltre, sottoscrivere un protocollo con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto o con l'ente di ricerca, nel quale deve essere stabilita la durata della fase formativa e le modalità, anche temporali, della formazione posta a carico del datore di lavoro. Il protocollo, poi, deve contenere l'indicazione del numero dei crediti formativi riconoscibili a ciascuno studente per la formazione a carico del datore di lavoro in ragione del numero di ore di formazione svolte in azienda. Naturalmente, per quanto attiene alla formazione esterna, questa sarà svolta a cura dell'istituzione formativa al cui corso di studio lo studente è iscritto e non può, generalmente, essere superiore al 60 per cento dell'orario ordinamentale.

Una rilevante novità introdotta dal legislatore del 2015 riguarda la diversa retribuibilità delle ore di formazione, a seconda che si tratti della parte di formazione interna o esterna all'azienda. Per la parte di formazione svolta presso l'istituto formativo il datore viene esonerato da ogni obbligo retributivo, fatta salva l'eventuale diversa previsione dei contratti collettivi; mentre, per le ore di formazione di propria competenza, dovrà riconoscere al lavoratore una retri-

---

[36] D.lgs. n. 81/2015, art. 45, comma 1.
[37] Lassandari A., *L'apprendistato*, cit., p. 252.

buzione pari al 10 per cento di quella normalmente dovuta per lo svolgimento della prestazione.

Questa previsione è evidentemente rivolta ad accrescere l'appetibilità del ricorso al contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca, determinando un ulteriore vantaggio economico per le imprese. A prescindere dalla efficacia o meno che tale disposizione dimostrerà sul piano empirico, vale la pena di sottolineare che, al fine di contemperare l'obbligo retributivo con quello formativo, è già previsto, per tutte le tipologie di apprendistato, che il lavoratore possa essere sotto-inquadrato di due livelli, o possa ricevere una retribuzione percentualmente inferiore, rispetto ai lavoratori che svolgono le stesse mansioni.

Per quanto riguarda il piano formativo individuale, data la natura peculiare dei percorsi formativi dell'apprendistato duale, la responsabilità dello stesso è posta in capo all'istituzione formativa che rilascia il titolo di formazione cui il contratto stesso è finalizzato.

Una delle ragioni che hanno contribuito alla scarsa diffusione dell'istituto è rintracciabile nella previsione che assegna un ruolo di fonte integrativa alla normativa regionale, con la partecipazione delle organizzazioni rappresentative e delle istituzioni formative, in tema di formazione. In particolare, perché le regioni hanno a lungo disatteso del tutto il loro ruolo. Anche nella disciplina vigente è previsto che "la regolamentazione e la durata del periodo di apprendistato per attività di ricerca o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, per i soli profili che attengono alla formazione, sentite le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le università, gli istituti tecnici superiori e le altre istituzioni formative o di ricerca"[38].

Per superare l'*empasse* determinata dell'assenza, o insufficienza, della regolamentazione di secondo livello, il legislatore del 2015 aveva in un primo momento previsto che si potesse comunque far ricorso alla tipologia di cui ci stiamo occupando anche soltanto attraverso convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le università, gli istituti tecnici superiori e le altre istituzioni formative o di ricerca. Tale previsione è stata però superata a seguito dell'intervento, nell'ottobre del 2015, del Decreto Ministeriale, da tempo atteso, avente ad oggetto la "Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato"[39]. Nel 2016 il legislatore è intervenuto, modificando la disposizione e stabilendo che, in assenza delle regolamentazioni regionali, l'attivazione dei percorsi di apprendistato di alta formazione e ricerca, fatte salve le eventuali convenzioni già stipulate, sia disciplinata proprio dalle disposizioni del D.M. del 12 ottobre 2015[40].

---

[38] D.lgs. n. 81/2015, art. 42, c. 5.
[39] D.M. del 12 ottobre 2015
[40] Art. 1, comma 1, lett. a), n. 2), D.Lgs. 24 settembre 2016, n. 185

5.1. Il contributo al rilancio dell'istituto offerto dal D.M. del 12 ottobre 2015.

Il Decreto Ministeriale, il cui testo era stato approvato il primo ottobre 2015 dalla Conferenza Stato-Regioni, assume un rilievo di primo piano nel quadro della regolamentazione dell'istituto con possibili ripercussioni sul potenziale rilancio dello stesso, sia perché contribuisce alla creazione di un quadro omogeneo di regole comuni, sia per lo sforzo di semplificazione degli adempimenti burocratici gravanti sulle imprese.

In primo luogo, comunque, vengono opportunamente previsti una serie di requisiti che le imprese devono possedere per poter far ricorso al contratto, riguardanti la capacità di rispondere in maniera efficace all'obbligo formativo. In particolare, i datori dovranno avere: capacità strutturali, ossia spazi per consentire lo svolgimento della formazione interna; capacità tecniche, ossia una disponibilità strumentale per lo svolgimento della formazione interna, in regola con le norme vigenti; capacità formative, garantendo la disponibilità di uno o più tutor aziendali[41].

Poi, il decreto offre una serie di utili chiarimenti sulla durata dell'apprendistato, che non può essere inferiore a sei mesi, differenziando la durata massima delle varie tipologie di apprendistato del terzo tipo. Viene così stabilito che la durata dei contratti di apprendistato di alta formazione sia pari nel massimo alla durata ordinamentale dei relativi percorsi, mentre la durata dei contratti destinati ad attività di ricerca sarà definita in rapporto alla durata del progetto di ricerca e non potrà comunque essere superiore a tre anni – salva la facoltà delle regioni e delle province autonome di prevedere ipotesi di proroga fino ad un anno in presenza di particolari esigenze legate al progetto di ricerca –, e infine, nelle ipotesi relative al praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche, verrà definita in rapporto al conseguimento dell'attestato di compiuta pratica per l'ammissione all'esame di Stato[42].

Il D.M. riconosce anche una serie di diritti d'informazione all'apprendista e di corrispondenti obblighi in capo all'istituzione formativa che, d'intesa con il datore di lavoro, deve offrire indicazioni, "con modalità tali da garantire la consapevolezza della scelta, anche ai fini degli sbocchi occupazionali"[43] riguardanti: a) gli aspetti educativi, formativi e contrattuali del percorso di apprendistato e la coerenza tra le attività concordate e il settore di interesse del datore di lavoro rispetto alla qualificazione da conseguire; b) i contenuti del protocollo e del piano formativo individuale; c) le modalità di selezione dei candidati apprendisti; d) le regole di comportamento nell'istituzione formativa e nell'impresa, e, in particolare, le norme in materia di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro e gli obblighi di frequenza delle attività di formazione interna ed esterna.

Un ruolo di primo piano nel promuovere il successo educativo degli apprendisti viene riconosciuto alle figure tutoriali, una aziendale e una dell'istitu-

---

[41] D.M. del 12 ottobre 2015, art. 3.
[42] D.M. del 12 ottobre 2015, art. 4.
[43] D.M. del 12 ottobre 2015, art. 6.

zione formativa, che devono favorire il collegamento didattico e organizzativo tra l'istituzione e l'impresa[44].

Sul versante della semplificazione burocratica si posizionano le regole riguardanti il piano formativo individuale e gli strumenti tecnici per la sua validazione[45]. Con lo stesso D.M., infatti, sono stati predisposti modelli standard del PFI e del protocollo che il datore di lavoro dovrà sottoscrivere con l'istituzione formativa. Date le caratteristiche di questa tipologia di apprendistato, inoltre, la redazione del piano formativo, che è strumento importante per la programmazione e valutazione degli apprendimenti, avverrà a cura della stessa istituzione formativa con il solo coinvolgimento dell'impresa e, inoltre, il PFI potrà essere in parte modificato nel corso del rapporto.

Altra opportuna precisazione, infine, è quella relativa alla ripartizione percentuale tra formazione esterna ed interna. In questo caso meritano menzione le disposizioni chiarificatrici che escludono la formazione a cura dell'istituto formativo nell'apprendistato di ricerca e in quello di praticantato e le conseguenti competenze in materia di PFI dell'istituzione formativa, essendo entrambe le ipotesi relative a lavoratori che hanno già terminato il loro corso di studi.

6. Brevi osservazioni conclusive anche alla luce dei più recenti dati.

Proprio nei giorni in cui ci accingevamo a chiudere il presente scritto, l'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp, ex Isfol) ha pubblicato il *XVII Rapporto sull'apprendistato* realizzato in collaborazione con l' Inps e contenente i dati relativi al triennio 2014-2016.

La principale novità emergente dal Rapporto è rappresentata dalla netta inversione di tendenza riguardante l'utilizzo dell'apprendistato nell'ultimo anno preso in considerazione. Il trend fortemente negativo segnato a partire dal 2010 e il cui picco era strato registrato in corrispondenza della Legge di Stabilità 2015, con la quale si era riconosciuto al datore di lavoro un esonero triennale totale dei contributi dovuti per le assunzioni con contratto di lavoro a tempo indeterminato, è stato invertito nel 2016, anno in cui i dati attestano un aumento del ricorso all'apprendistato del 32% rispetto all'anno precedente. Questa inversione appare strettamente legata alle regole previste nella legge di Stabilità 2016 che ha segnato il ritorno dell'apprendistato al vertice delle opzioni più favorevoli economicamente per il datore.

I dati confermano, poi, la schiacciante prevalenza, tra le tre diverse tipologie, di quella a minor contenuto formativo, l'apprendistato professionalizzante, con un peso che nel 2016 raggiunge il 96,5% del totale. A tal riguardo, nel Rapporto si evidenzia, opportunamente, che "i datori di lavoro, percependo l'apprendistato

---

[44] D.M. del 12 ottobre 2015, art. 7.
[45] D.M. del 12 ottobre 2015, art. 5.

prevalentemente come un contratto di inserimento, sono spinti a valutare innanzitutto il risparmio conseguito rispetto ad altre forme contrattuali e considerano soltanto in subordine l'opportunità di formare prevalentemente all'interno delle imprese le professionalità necessarie per sviluppare la propria attività".

L'apprendistato di alta formazione e ricerca resta, all'opposto, il fanalino di coda con lo 0,3%. È di particolare interesse notare, però, che un simile dato appare sensibilmente influenzato dai risultati negativi relativi alla gran parte delle regioni italiane. La quasi totalità dei rapporti di quest'ultimo tipo, infatti, sono concentrati in tre regioni, Piemonte, Lombardia ed Emilia Romagna che più delle altre, e in stretta collaborazione con alcuni dei loro atenei, hanno dimostrato che l'impegno nel definirne i profili attuativi e promuoverne l'utilizzo può condurre a risultati tutt'altro che irrilevanti.

Avviandoci a concludere, è opportuno sottolineare come non vi sia dubbio che, tra le varie figure contrattuali contemplate dall'ordinamento italiano, l'apprendistato costituisca lo strumento ideale d'impiego dei giovani che si affacciano per la prima volta alle porte del mercato del lavoro. La presenza della componente formativa e la connessa possibilità per l'apprendista di acquisire o arricchire le proprie competenze professionali attraverso l'impiego sul campo, rappresentano gli elementi valoriali che contraddistinguono l'istituto da ogni altro strumento contrattuale non-standard d'impiego della manodopera.

Sul piano della sua diffusione e del suo corretto utilizzo, in termini generali, l'apprendistato sconta una serie difficoltà, nonostante consenta al datore di realizzare, in termini comparativi, un consistente risparmio economico. Ai problemi di conoscibilità stessa della disciplina, dovuti alla sovrapposizione e al complicato intreccio di norme provenienti da diverse fonti regolative, sui quali pure si è tentato d'intervenire negli ultimi anni, si aggiungono profili critici di diversa natura. In particolare, si pensi alla scarsa richiesta di manodopera qualificata da parte delle imprese e, nonostante ciò, alla comunque insufficiente risposta del sistema formativo. O, ancora, alla concorrenza delle altre forme contrattuali d'impiego flessibile del personale che, essendo prive di obblighi formativi, sono molto meno impegnative per la parte datoriale.

Tra le diverse tipologie di apprendistato, poi, quello di alta formazione e ricerca, già dalla natura fortemente elitaria, ha dato prova, purtroppo, di scontare le maggiori difficoltà di diffusione. Non mancano, tuttavia, come si è avuto modo di evidenziare *supra*, valide ragioni per continuare a scommettere sull'istituto e a valutare ed attuare le strategie migliori di promozione.

Riferimenti bibliografici.

Carbone, M.A., Carollo, L., Donà, S., Fargnoli, D., Ryzha, I., Serrapica, C. (2015). *Il contratto di apprendistato nel D.lgs. 81/2015,* WP CSDLE "Massimo D'Antona", 286/2015.

Carinci, F. (2012). *E tu lavorerai come apprendista. L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico"*, WP CSDLE "Massimo D'Antona" – 145/2012.

Ciucciovino, S. (2012). *Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro del 2012*, in Rivista Italiana di diritto del lavoro, 695-718.

Ciucciovino, S. (2013). *Apprendimento e tutela del lavoro*, Torino: Utet.

Cordella, C. (2015). *Note in tema di profili formativi nel contratto di apprendistato*, in *Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale*, 149-175.

Del Punta, R. (2017). *Diritto del lavoro*, Milano: Giuffrè.

Delfino, M. (2012). *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, in *WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona"*, 90/2012.

Garofalo, D. (2014). *Gli interventi legislativi sul contratto di apprendistato successivi al T.U. del 2011*, in *Giornale di Diritto del Lavoro e delle Relazioni Industriali*, 427-452.

Garofalo, D. (2015). *L'ennesima riforma dell'apprendistato*, in Ghera, E., Garofalo, D. (a cura di). *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel jobs act 2*, Bari: Cacucci, 351 ss.

Gelmini, P. R., Tiraboschi, M. (a cura di) (2006). *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*, Milano: Giuffré.

Lassandari, A. (2015). *L'apprendistato*, in Fiorillo, L., Perulli, A. (a cura di). *Tipologie contrattuali e disciplina delle mansioni*, Torino: Giappichelli, 207-261.

Loffredo, A. (2012). *Diritto alla formazione e lavoro. Realtà e retorica,* Bari: Cacucci.

Loffredo, A. (2016). *La riforma dell'apprendistato: una riforma infinita*, in Zilio Grandi, G., Biasi, M., *Commentario breve alla riforma "Jobs Act"*, Padova, Cedam, 39 ss.

Luciani, V. (2016). *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 739-765.

Montuschi, L. (1986). *Il tirocinio*, in *Trattato Rescigno*, Torino, XV, I, 225 ss.

Olivelli, P. (1981). *Il lavoro dei giovani*, Milano.

Orciani, B. M. (2015). *L'alto apprendistato: la storia infinita*, in *Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale*, 831-855.

Pascucci, A. (2012). *Occupazione e disoccupazione altamente qualificata: il progetto FIxO II*, in *Quaderni di Economia del Lavoro*, 21-48.

Pascucci, P. (2011)., *La disciplina dei tirocini formativi e di orientamento: ieri, oggi e... domani (ovvero prima e dopo l'art. 11 del d.l. n. 138/2011)*, *WP CSDLE "Massimo D'Antona" IT - 135/2011.*

Renda, E., Salerni, A. (2013). *L'apprendistato di alta formazione e ricerca: luci e ombre*, in *Quaderni di Economia del Lavoro*, 49-72.

Rudan, M. (1964). *Il contratto di tirocinio*, Milano.

Sala Chiri, M. (1992). *Il tirocinio. Commento agli artt. 2130-2134 c.c.*, in *Comm. c.c. Schlesinger*, Milano, 66 ss.

Spattini, S. (2011). *Apprendistato di alto livello: un'occasione di sviluppo locale*, in *Quaderni di ricerca dell'artigianato*, 25-49.

Suppiej, G. (1958). voce *Apprendista*, in *Enc. Dir., II, Milano*, 814 ss.

Tiraboschi, M. (a cura di) (2011). *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sul tirocinio*, Milano: Giuffrè.

Tiraboschi, M. (2008). *L'apprendistato di alta formazione*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Milano: Giuffrè.

Tiraboschi, M. (2012). *La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: un monito all'Europa (continentale) per rifondare il diritto del lavoro?*, in *Diritto delle Relazioni industriali*, 414-427.

Tiraboschi, M. (2014). *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 73-91.

Valente, L. (2015). *L'apprendistato di alta formazione e ricerca*, in Gheran E., Garofalo, D. (a cura di). *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel jobs act 2*, Bari: Cacucci, 374-394.

Varesi, P. A. (2006). *Il ruolo delle Università nella promozione dei tirocini formativi e di orientamento e dell'apprendistato "alto"*, in Gelmini, P. R., Tiraboschi, M. (a cura di). *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*, Milano: Giuffré.

Weiss, M. (2014). *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 294-298.

LA COMUNICAZIONE GENERATIVA PER I SERVIZI ALLA CARRIERA E PER LA TERZA MISSIONE DELL'UNIVERSITÀ E DEGLI ENTI DI RICERCA

*Luca Toschi**

SOMMARIO: 1. Premesse necessarie per un'operatività efficace. – 1.1. Cambiare non la strategia ma il paradigma comunicativo. – 1.2. Comunicare servizi alla carriera, trasferimento tecnologico, Terza Missione?. – 1.3. I progetti, i prodotti comunicano, non sono comunicati. – 1.4. La crisi di comunicazione rispecchia la crisi di contenuti. – 1.5. Dalla comunicazione *del* prodotto alla comunicazione *nel* prodotto. – 2. L'ambiente comunicativo in cui siamo immersi ostacola l'innovazione. – 2.1. Siamo ancora nella pre-istoria della comunicazione. – 2.2. L'illimitata quanto inutilizzata energia della complessità. – 2.3. "Power is nothing without control": ma chi controlla? – 2.4. Un'incredibile energia sottratta. – 3. L'Università deve farsi agenzia di comunicazione generativa. – 3.1. Il rapporto fra *scientia* e *usus*. – 3.2. La comunicazione…un mercenario pericoloso. – 3.3. Dal "comunicare cosa" al "comunicare con". – 3.3. La matrice della nostra cittadinanza comunicativa. – 3.4. *Universitas studiorum* non vuol dire solo Università.

1. Premesse necessarie per un'operatività efficace.

1.1. Cambiare non la strategia ma il paradigma comunicativo.

La comunicazione è per sua natura sistemica. Questo significa che, se ci si pone il problema di migliorare la comunicazione di una determinata area di un sistema, si potrà agire su di essa con risultati soddisfacenti solo considerando la rete d'interazioni che la legano, nelle forme più diverse, al resto del sistema stesso.

Nel caso dei servizi alla carriera, parte rilevante della Terza Missione dell'Università, migliorarne la comunicazione significa intervenire sul modo in cui all'interno dell'Università si produce conoscenza e sul modo in cui si comunica con la realtà socio-economica cui s'intende riferirsi. Per poterlo fare è, quindi, necessario rinunciare alla tentazione di agire settorialmente.

Concretamente dovremo cambiare i rapporti fra i servizi alla carriera e tutte le altre attività interne all'Università: e quindi il modo di fare formazione (didattica, stage, tesi etc.), di fare ricerca (la Terza Missione non può essere vista come componente a sé rispetto alla formazione e alla ricerca, salvo perdere il suo significato più profondo) e il tipo di comunicazione organizzativa, ammini-

* Luca Toschi, Professore Ordinario di Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: luca.toschi@unifi.it

strativa che governa l'Ateneo. Dovremo lavorare non meno profondamente sul rapporto fra servizi alla carriera e il mondo esterno all'Università, e cioè quella trama di relazioni socio-economiche che si stabilisce fra conoscenza prodotta dall'Università – sia con la ricerca che con la formazione – e conoscenza richiesta ma anche, a sua volta, prodotta da quel territorio sociale, economico e culturale cui un determinato sistema universitario fa riferimento. Territorio, però, che non deve essere identificato banalmente con il territorio geograficamente prossimo.

Ne consegue che sostenere l'idea secondo cui "se il Job Placement non funziona come dovrebbe è un problema di comunicazione" è una presa di posizione assai ambigua, prima che giusta o sbagliata.

Per uscire, infatti, dal tormentone della comunicazione che è sempre da migliorare, tormentone che ha contribuito non poco a portarci a questa situazione di generale crisi dei contenuti, è necessario ridefinire l'ambito d'intervento in cui si muove oggi *questa comunicazione* gli obiettivi che si dà.

Non basta, infatti, inventarsi una nuova *strategia* comunicativa, magari ricca di effetti speciali. Il vero problema, infatti, non è la strategia ma il *paradigma* comunicativo che cocciutamente continuiamo a utilizzare come bussola nel nostro pensare ed agire: e, cioè, la visione che si ha della comunicazione, del suo senso, valore, funzione sociale, economica e culturale. L'errore in cui continuiamo ad incorrere è quello di ritenerlo insostituibile, pagando così prezzi che sono sotto gli occhi di tutti. Prezzi che proprio *questa comunicazione* ha imposto.

Restando nello specifico delle problematiche qui affrontate, questo necessario cambiamento di paradigma imporrà prima di tutto di trasformare il modo in cui l'Università, *in tutte le sue attività e non solo nell'ambito dei servizi alla carriera*, comunica, e quindi interpreta la sua funzione sociale. Una visione nuova che si porrà in controtendenza rispetto alle politiche comunicative adottate dalla stragrande maggioranza delle Università e dei Centri di ricerca e alta formazione, i quali pensano di risolvere i loro problemi con la creazione di campagne di comunicazione *ad hoc* per i servizi di orientamento al lavoro, rifuggendo, di fatto, dal riconsiderare e riprogettare la produzione sia della formazione che della ricerca. Premessa questa irrinunciabile se si vuol evitare il collasso generale.

Ricerca, formazione e attività produttive tanto devono difendere la loro specificità quanto sono inscindibili e interdipendenti, ma la comunicazione è una, e deve fare in modo che l'interazione fra di loro sia massima. Questo per favorire una complessità comunicativa: l'unica, vera risorsa cui dobbiamo, possiamo attingere.

Ma procediamo con ordine.

1.2. Comunicare servizi alla carriera, trasferimento tecnologico, Terza Missione?

Queste mie note, che hanno come riferimento operativo l'altro saggio presente in questo volume a firma di Viola Davini e Marco Sbardella, entrambi

ricercatori del Center for Generative Communication dell'Università di Firenze, si basano su una semplice quanto ferma convinzione.

La ricerca non si limita a svelare il mondo come è, la formazione non è un banale passaggio di conoscenza, la quale va accumulandosi anno dopo anno, generazione dopo generazione. Ricerca e formazione contribuiscono a costruire il mondo. In un'interazione continua fra rappresentazione simbolica ed esperienza fisica, ricercando e insegnando e apprendendo si agisce sulla realtà sociale, economica e culturale spingendola verso una direzione piuttosto che verso un'altra.

Una prospettiva questa in cui il territorio socio-economico interessato non è uno spazio di prossimità fisica, economica, amministrativa preesistente, oggettivamente dato, da difendere come un'area di pertinenza esclusiva, in cui trasferire conoscenze, competenze, pratiche più o meno avanzate. È, al contrario, un soggetto attivo, in continua trasformazione, che quotidianamente si rapporta e interagisce con la ricerca e la formazione, ponendo a sua volta domande, manifestando necessità, offrendo e creando, così, conoscenza.

La stessa prospettiva qui definita per il territorio va assunta anche quando si decide di innovare ricerca e formazione. Nessuna, infatti, di queste tre realtà costituisce una dimensione spaziotemporale separata dalle altre, pur essendo soggetto che si distingue per la priorità degli obiettivi e i relativi processi che ne caratterizzano l'attività. Obiettivi e processi che, appunto, agiscono nella duplice direzione sia di valorizzazione della propria diversità, di entità specifica, ben distinta, sia, necessariamente – pena un inevitabile scadimento della formazione, della ricerca e del livello socio-economico di un territorio –, di costruzione di relazioni con la diversità, specificità delle altre due.

Queste tre dimensioni dell'attività culturale, sociale, economica – territorio, formazione e ricerca – agiscono reciprocamente senza sosta, con compiti, doveri, diritti, responsabilità diverse, e così facendo costruiscono i propri specifici. La comunicazione alla base di questo agire comune, che garantisce sia i processi relazionali interni sia quelli verso le altre realtà, definisce il valore e le rispettive aree d'influenza che segnano le loro dinamiche interattive.

Perché il sistema di forze della comunicazione è sempre indice e strategia di equilibri di valore, di potere. La comunicazione è espressione sempre di una visione e di un progetto socio-economico ben preciso; al tempo stesso, ne determina l'affermazione e il consolidamento. Tutto questo può essere esplicitato o inespresso, nostro o di altri; bello o brutto. Scelto o imposto. Ciò che muove questo sistema di forze è sempre una visione della realtà e il testo di un progetto, un copione dove le parti, i compiti, gli obiettivi sono chiaramente distribuiti.

Ed eccoci al punto: ma progetti come "Orientamento e Placement", e in genere i servizi alla carriera, e il trasferimento tecnologico come sono comunicati? In particolare, ponendoci questa domanda, cosa esattamente intendiamo per "comunicati"?

1.3. I progetti, i prodotti comunicano, non sono comunicati.

Per fare chiarezza cominciamo subito con il dire che un progetto, tanto più se riguarda settori così strategici per l'intera società, non 'è comunicato' ma 'comunica'.

È attore attivo, cioè, e non semplice oggetto del pensare e dell'agire comunicativo. Questo significa che se davvero vogliamo raggiungere dei buoni risultati, dopo averlo ideato gli va riconosciuta un'autonomia di valutazione e di azione tale da garantirci la possibilità di essere capaci di individuare compagni di progetto – persone e cose – coerenti, in linea con il progetto stesso, al di là dei soliti, vecchi equilibri di potere, mettendo da parte una cultura d'impresa oggi in contrasto con gli obiettivi che dobbiamo darci.

Il progetto, infatti, è soggetto nel senso che 'costruisce' le comunità di pensieri e di pratiche, la parte di società che è interessata dalla sua realizzazione attribuendo a tutti i soggetti i relativi ruoli, compiti, pesi, responsabilità; favorendo o osteggiando interessi, esigenze, diritti etc. etc. Cioè coinvolge, in forme, con funzioni diversissime, ogni attore sociale, economico, sia esso individuale o collettivo, definendo l'interesse che ne può ricavare; il potere che gli è riconosciuto.

Per questo ogni progetto per svilupparsi coerentemente ha bisogno della sua, specifica comunicazione. La comunicazione, quindi, deve essere presente fin dall'inizio del processo progettuale e non solo dopo che il prodotto è finito.

Quando si sostiene che ricerca e formazione hanno un "problema di comunicazione" verso il territorio di riferimento urge chiarire che questo NON sta a significare che manca ai "prodotti" formativi e della ricerca una buona confezione, un efficace package comunicativo. Quello che difetta, piuttosto, è una 'forma' comunicativa capace di richiamare l'attenzione di possibili portatori d'interesse, di riuscire a coinvolgerli così da suscitare da parte loro aperture al dialogo, offerte di collaborazioni di varia natura: dai semplici, ma importantissimi, stage, fondamentali per la formazione ma anche per la ricerca, fino alla realizzazione di network nazionali e internazionali che promuovano la trasformazione produttiva della conoscenza, il suo utilizzo da parte delle imprese e delle organizzazioni in genere.

È necessario un salto di sistema comunicativo, il che significa una trasformazione totale, radicale del modo di intendere e di fare comunicazione. È necessario, cioè, che si affermi un paradigma di comunicazione non più tradizionalmente gerarchico, trasmissivo, emulativo – rivelatosi degenerativo – ma generativo, e in questo senso sostenibile finalmente, in quanto capace di comprendere, ideare e intraprendere la realizzazione di un mondo che, fino ad ora, non è riuscito a nascere, ad affermarsi, perché ritenuto da tutti basato su valori poco praticabili.

E questo vale anche di più per quei settori che rivestono un ruolo fondamentale per tutti noi, fra i quali primeggiano proprio la ricerca, la formazione e l'impresa. Le quali, appunto sono in attesa di questo "nuovo" paradigma co-

municativo, che ancora non è stato adottato o, se lo è stato, lo è stato per poco tempo e in settori secondari, che non hanno inciso a livello di sistema.

Perché qui per "nuovo" non s'intende un "uso diverso" della solita comunicazione. Né ci si riferisce alle cosiddette "nuove tecnologie" della comunicazione, poiché la tecnologia di per sé, per il solo fatto di essere più potente nel creare collegamenti e scollegamenti fra persone e cose, non cambia il paradigma comunicativo. Anzi, può, come sta per lo più accadendo, rafforzare vecchi, vecchissimi modi di comunicare.

"Nuovo" sta ad indicare, infatti, qualche cosa caratterizzata da una discontinuità sistemica rispetto al passato. Qualcosa che non rispecchi più l'orizzonte d'attesa culturale condiviso da tutti. Una divergenza, una rottura di equilibri consolidati, la fine di un sistema e la nascita di un nuovo sistema mai sperimentato prima, che segni l'inizio di un mondo tutto da progettare, da esplorare, sperimentare.

E questa "divergenza" consiste nel fatto che la nuova comunicazione non vuole più limitarsi a 'trasferire' contenuti, dopo averli ben impacchettati con accattivante *design*; essa aspira, viceversa, a liberarsi della tradizionale "*conduit metaphor*" che la identifica da sempre, quella metafora che tutti dicono superata, affermando di perseguire, al contrario, una comunicazione proattiva, bidirezionale, interattiva etc. etc., ma che tutti continuano ad usare, adoprando ambienti di 'trasferimento' sempre più tecnologicamente efficaci.

La "nuova comunicazione" si presenta, cioè, come l'ambiente creativo, generativo per eccellenza di contenuti, volendo contribuire in maniera fenomenale a individuare obiettivi, a costruire politiche, economie, radicalmente, sistematicamente diverse dal passato. Una comunicazione, finalmente, capace di ideare, progettare, sviluppare, realizzare e poi monitorare una realtà culturale e socio-economica 'altra' da quella in cui tutti noi siamo stati, siamo immersi; pubblicamente e privatamente. E che ci ha portati, con la sua pochezza e mediocrità, a questo punto di totale insostenibilità.

Perciò si può sostenere che la crisi, diffusa a livello nazionale e internazionale, che attraversa l'area dell'Orientamento e del Job Placement, e più in generale della Terza Missione dell'Università, non sta nelle difficoltà incontrate nel comunicare i vari prodotti, ma nella modalità, nella natura della produzione degli stessi. Essa dipende, cioè, da come sono ideati, progettati, realizzati, offerti, fruiti. È crisi di prodotto non di comunicazione. Poiché la qualità della comunicazione 'finale' di un prodotto affonda le sue radici già nella fase della sua ideazione, progettazione, realizzazione, in una visione unitaria del processo che ne comprende l'intero ciclo di vita facendo dell'ideazione e dell'uso del prodotto i due momenti estremi ma fortemente interattivi di un unico processo relazionale. Continuo, incessante, impossibile a definirsi in termini di fasi indipendenti e autonome rispetto alle altre.

Per esempio, se vuoi 'promuovere' un prodotto formativo, prima di chiederti se l'ufficio comunicazione dell'Ateneo fa bene il suo lavoro – a cominciare dal tormentone della presenza sui Social – domandati come è nato quel prodot-

to formativo, con chi lo hai ideato e progettato, con quali obiettivi sviluppato. Domandati quali contenuti offre, quali docenti, quale comunicazione formativa hai adottato nel costruire quella comunità d'apprendimento, come hai progettato il rapporto fra sapere e saper fare, come funziona rispetto ad esso la parte amministrativa e tutti quei servizi che devono rapportarsi a ogni prodotto della formazione come parte integrante.

Questa impostazione, che chiamiamo generativa, risponde ad una logica di sistema, per cui all'interdipendenza dinamica di tutti i diversi soggetti coinvolti si affianca la convinzione che ognuno di essi è portatore delle proprietà dell'intero sistema, secondo un'idea dell'Università e in generale della società vista come un grande organismo vivente.

E se così è, la loro interazione deve tener conto anche di altre possibili relazioni da costruire con altre Università italiane e, andando oltre gli attuali progetti di mobilità internazionale assai deboli, con Università europee e straniere in generale. E i relativi territori socio-economici.

Universitas è parola che ancora non abbiamo saputo interpretare adeguatamente.

1.4. La crisi di comunicazione rispecchia la crisi di contenuti.

La buona comunicazione la si comincia a fare a monte dei processi produttivi e non a valle, come acefalo, quanto persuasivo, strumento per diffondere l'informazione su ciò che si è realizzato fra i potenziali 'fruitori'. Per questo si deve capire che l'attuale crisi della comunicazione riguarda la comunicazione che si utilizza per produrre. È da qui, infatti, che scaturisce la grave crisi nella comunicazione dei prodotti finiti.

Il problema è evidente quando ci si occupa di rafforzare il rapporto fra domanda e offerta, fra fruizione e produzione. Qui le correnti di pensiero e d'azione oscillano fra chi considera il fruitore un "consumatore" che, se ben analizzato, lavorando attentamente sul suo inconscio e sulle sue più nascoste pulsioni, sui suoi meccanismi cerebrali, potrà essere convinto a comprare tutto, compresi i prodotti della ricerca e della formazione; e chi dichiara di voler vedere nel fruitore un cittadino, una cittadina i quali dovrebbero contribuire attivamente a indirizzare la produzione assumendovi un ruolo strategico.

È chiaro che cambiare questo tipo di relazione fra domanda e offerta significa incidere pesantemente sugli assetti di potere che fino ad oggi hanno governato la nostra economia. Poiché si va a toccare quella che è la madre di tutte le battaglie, e cioè il controllo dei mezzi di produzione e le relative conoscenze e competenze, in una concezione degli equilibri di potere, in un uso del potere stesso totalmente differente dal passato.

Se l'attuale inadeguatezza della comunicazione è un problema di qualità della produzione, rivelando quanto ormai sia manchevole il processo che unisce le modalità alla base della produzione stessa e quelle della relativa fruizio-

ne, la soluzione per risolverlo non può che essere trovata in un cambiamento, appunto, sistemico, e non in interventi settoriali, parziali.

Bisogna, cioè, assumere una visione alternativa rispetto al sistema attuale, vincente su tutti i fronti, decidendo di sperimentare un paradigma di comunicazione che si ponga, rispetto ad esso, in una posizione radicalmente antagonista, conflittuale. In particolare che metta tutti, ma proprio tutti i soggetti chiamati in causa, già in fase di progettazione dei prodotti, nella condizione di 'comunicare' al meglio i rispettivi punti di forza e di debolezza, le minacce e le opportunità che ne segnano il pensiero e l'azione.

Dopo il Consiglio di Lisbona del 23-24 marzo 2000, in cui l'Unione Europea si dava come nuovo obiettivo strategico quello di costruire un'economia e una società – purtroppo l'ordine fra società ed economia era questo, e i risultati si possono facilmente vedere – basate sulla conoscenza più competitiva e dinamica al mondo; dopo oltre dieci anni che il progetto *Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report* (2005), a firma di grandissimi personaggi della cultura, delle scienze naturali e umane, indicava un percorso completamente differente che la società-mondo doveva prefiggersi, oggi siamo ancora a inseguire e a pagare i costi altissimi di una comunicazione basata sugli effetti speciali quale strumento di persuasione, di convinzione, di oscuramento dell'intelligenza, di penalizzazione delle immense potenzialità di cui disponiamo a favore – in tutti gli ambiti socio-economico-culturali – di gruppi di privilegio sempre più ristretti.

Non si è compreso che porre al centro delle attività umane il primato della conoscenza, intesa come un diritto-dovere per ogni essere umano di costruire il mondo in cui vive, significa prima di tutto scardinare il paradigma della comunicazione fino ad ora dominante, gerarchico-trasmissivo-emulativo, favorendo l'insorgere di un modello di tipo generativo, creativo, critico, mirato alla realizzazione di un sistema socio-economico mai vissuto prima.

È urgente una vera "innovazione", parola troppe volte bruciata da pratiche vecchie tecnologicamente rivisitate e riproposte. Si ha bisogno di una comunicazione generativa in quanto capace di agire sull'ontologia della nostra realtà materiale e simbolica, che riesca a ri-creare e creare, ex novo, soggetti concreti, astratti, materiali e immateriali, situazioni, eventi, comunità, identità, persone, spazi, mondi. Urge un'inventiva, una fantasia che produca il nuovo, appunto, e non che rimbelletti, rifaccia il trucco al vecchio che ci sta facendo morire.

Si ha necessità di nuovi contenuti, prodotti adeguati al momento storico che viviamo, di una comunicazione che sia in grado di favorirne la realizzazione.

La comunicazione dall'inizio della storia del genere umano è stata sempre fondamentale per fare, agire, intervenire sulla realtà. Le *res gestae* – i fatti accaduti – sono inscindibili dalle *historiae rerum gestarum* (la loro narrazione: prima, durante e dopo il fare). Non c'è azione senza racconto della stessa: si comunica per progettarla, si comunica mentre la si compie, si comunica per ricordarla, avviando così una nuova progettazione.

L'ingegneria, l'architettura, i processi, i linguaggi della comunicazione hanno una matrice profondamente culturale, politica, economica, e soprattutto

etica. Nel senso che rispecchiano e favoriscono, nelle loro peculiarità tecniche, precise priorità e strategie valoriali. Quelle oggi vincenti sono nate da un'economia globale dominata da un neocapitalismo strettamente legato alla finanziarizzazione dell'economia, ispirato da un'ideologia neoliberale capace di espandersi con un'incisività e una velocità eccezionali. Un'operazione di portata storica resa possibile da una rete di sempre più potenti sistemi di automazione computerizzati. Quell'"Automaton", per dirla con Castells, che garantisce all'economia globale la possibilità di espandersi sì, ma senza nessuna efficace regolazione, e sul piano politico e su quello dei valori umani.

Proporre, come si sta facendo da più parti, *questa comunicazione* come rimedio ai problemi in cui siamo immersi significa alimentare proprio questa crisi, rafforzandone e non mettendo in discussione gli attuali equilibri di potere, quelli cioè che l'hanno voluta. Un capolavoro di strategia del consenso da parte dei ricordati gruppi egemoni.

1.5. Dalla comunicazione *del* prodotto alla comunicazione *nel* prodotto.

Garantire l'innovazione su questo piano sistemico è compito dell'*Universitas studiorum* che dovrebbe porsi, per sua vocazione intrinseca, come generativa, a cominciare dall'ideazione di una nuova *governance* fra tutti i soggetti coinvolti e coinvolgibili, interni ed esterni all'Università. Una *governance* capace di far interagire creativamente ricerca, formazione e attività socioeconomiche, di favorire la nascita di nuove strutture, processi, dinamiche relazionali fra territorio, formazione e ricerca, attivando, mettendo in comune conoscenze, competenze, capacità, esperienze le più diverse possibili, ripensando l'intera organizzazione socioeconomica.

Ne consegue che ci può essere molta più buona comunicazione in un'amministrazione efficace della quotidianità che nell'interpretare il necessario Public engagement come elenco di organizzazioni di eventi pubblici, pubblicazioni e iniziative divulgative, partecipazioni a trasmissioni radiotelevisive, a comitati vari, siti web, più o meno social.

La buona comunicazione è prima di tutto nella pratica quotidiana, nell'agire normale. Così come la politica.

E questo non perché – espressione naturalmente in inglese – il Public engagement, altro punto rilevante della Terza Missione, sia secondario. Ma proprio perché è fondamentale, si deve riuscire ad andare oltre le consuete e logore liturgie comunicative, prive sempre più di contenuti. Si deve perciò interpretare il senso profondo di ogni componente della Terza Missione – dal sostegno all'imprenditorialità alla gestione di attività di formazione e networking legate alla valorizzazione della ricerca, dall'accesso ai finanziamenti pubblici orientati al trasferimento tecnologico ai servizi di Placement – puntando ad un rifacimento radicale del sistema di comunicazione fra ricerca, formazione e imprese, e più in generale le realtà socio-economiche di riferimento.

Favorire queste convergenze progettuali e produttive fra il territorio e l'U-

niversità è essenziale per avere una ricerca avanzata, una formazione di qualità, uno sviluppo socio-economico, ma la comunicazione di cui si ha bisogno per questi obiettivi è una comunicazione – lo abbiamo anticipato poco sopra – che NON può essere 'forma', bensì deve porsi come 'sostanza', sia in fase di progettazione che di produzione, che di fruizione.

Una comunicazione che sostenga la trama produttiva, favorendo la cooperazione e la collaborazione, che contribuisca a individuarne le strategie socio-economiche, culturali, a rafforzarne le dinamiche reticolari: che sia il motore, non la carrozzeria, della politica di sviluppo del territorio, della ricerca, della formazione. Tutto il resto viene di conseguenza.

Una comunicazione, quindi, che serva a ripensare e ridisegnare il rapporto fra Università e Società. Il che significa spostare il baricentro del pensare e del fare comunicativo dalla comunicazione *del* prodotto finito alla comunicazione *nel* creare e realizzare il prodotto, qualunque esso sia. La battaglia inizia qui, nel riuscire a far affermare una visione ed una missione della comunicazione dove quest'ultima sia lo strumento per trovare nuovi contenuti, collegare conoscenze, competenze, bisogni, aspettative di soggetti che fino ad oggi o non hanno avuto un progetto in comune o, se c'è stato, non era concepito per valorizzarne le potenzialità.

2. L'ambiente comunicativo in cui siamo immersi ostacola l'innovazione.

2.1. Siamo ancora nella pre-istoria della comunicazione.

Ogni azione comunicativa da parte dell'Università in questa direzione di radicale cambiamento deve prestare la massima attenzione allo scenario socio-culturale ed economico-politico in cui si trova ad operare, che va dalle aree più personali, private, individuali a quelle più pubbliche e collettive.

Prescindere dalla logica degli interessi, dall'economia, dalla politica e naturalmente dalla cultura che caratterizza l'ambiente comunicativo che ci circonda, sarebbe un grave errore che invece di andare nella direzione di trasformare il sistema comunicativo oggi in crisi finirebbe ben presto con il rafforzarlo.

Una precisazione questa che non ha niente di astrattamente metodologico. Essa, infatti, non è una generica raccomandazione ma investe direttamente e profondamente l'azione da intraprendere al più presto.

La nostra è una fase storica che, rispetto ad un trascorso anche recente, si presenta come inedita, senza riferimenti, cioè, al passato che ci possano essere di guida nel comportamento. Per portarci fuori dalla corrente di questa deriva di soluzioni vecchie quanto inadeguate, necessitiamo di risposte e strumenti non sperimentati prima. Di una creatività che trova nel pensiero e nelle pratiche comuni un divieto costante. Il conformismo sembra essere l'unica soluzio-

ne ragionevole. Viceversa noi abbiamo il diritto e il bisogno di inventare ciò che non c'è, di confrontarci, di dialogare con tutti i saperi e tutte le pratiche, ovunque, qualunque esse siano, chiunque ne sia portatore, al di là dei consueti e consolidati assetti di potere. Di ibridare, di rompere equilibri controproducenti, di fare piazza pulita di banalità definitorie e operative che non sono più all'altezza delle necessità con cui ci misuriamo ogni giorno.

Da qui nasce l'urgenza di una comunicazione che sia in grado di collegare fra loro le realtà più differenti per liberare risorse a noi sconosciute. In questo riscattando, mettendo al centro della storia potenzialità che sono state inibite, umiliate, rapinate, restituendo loro una funzione attiva, creativa. Trasformando quello che è stato ed è considerato espressione di debolezza in forza, in energia preziosa.

Un compito, cioè, sociale che riesca a dare libertà, autonomia d'impresa a tanto soggetti, individuali e collettivi, che continuano a sentirsi eternamente legati a ruoli, vincolati a dinamiche di potere, obbligati a collaborare in forme che non rendono loro giustizia. Una comunicazione, quindi, non solo che riesca ad unire finalmente ciò che è stato da sempre tenuto diviso, ma che incida sulle gerarchie di sempre, capace di spezzare categorie sociali, vincoli culturali, di scompigliare gli eterni regimi economici e politici. Comunicare e inevitabilmente s-comunicare; collegare ma anche scollegare ciò che è sempre apparso necessariamente unito, vincolato. Una comunicazione che generi collaborazione, cooperazione, così come conflitto, perché capace di sconvolgere trame gerarchiche, di riscrivere il registro dei ruoli sociali, dei valori culturali ed economici.

Il compito del nostro tempo è quello di chiudere la fase di Pre-istoria del genere umano, segnata, al di là di stupefacenti progressi e di altrettanto inenarrabili orrori, da un umanesimo debole quanto incompiuto, all'insegna di uno spreco di risorse impressionante e di entrare finalmente nella Storia, valorizzando le modalità incredibilmente diverse con cui la nostra umanità si manifesta, si esprime.

Ripetiamolo: per fare questo urge azzerare le vecchie logiche e i logori sistemi di potere, decidendo di creare una comunicazione nuova, capace di rimettere sì a sistema importantissime risorse rimaste escluse, ma anche di rigenerarle in una trama d'interazioni e di progettualità nuova, e quindi di generarne di inedite, per costruire un mondo basato su valori etici chiari e condivisi, orientati operativamente verso obiettivi in netta contrapposizione a quelli che hanno dominato finora. Il tutto in una prospettiva che sarà tanto più fortemente progettuale quanto più si rivelerà capace di segnare questa sistemica discontinuità rispetto al passato.

Dobbiamo darci un pensare e un fare che siano agiti per favorire una sperimentazione incessante a livello di visione e di intervento sulla realtà, tale da dare vita ad una soluzione di continuità, questa sì, davvero epocale. Sia di visione che di pratiche.

Una sperimentazione che riguardi, appunto, il nostro mondo interiore e

quello esterno a noi, il rapporto fra il privato e il pubblico, è tutt'altro da quel procedere per tentativi, da quel navigare a vista che attualmente sta dilagando.

Una discontinuità improntata al salto di sistema in corso, le cui ragioni stanno prima di tutto nella condizione eccezionale dell'uomo di oggi che è sempre più capace, non solo di leggere il mondo, di penetrarne le trame e le dinamiche più segrete, ma di 'riscriverlo' e trasformarlo, sia a livello macro-strutturale che nano-strutturale, come mai era stato possibile nella sua pur breve storia. Una potenza umana che agisce, sempre e comunque, che come un'immane deriva ci sta trascinando senza progetti adeguati a governarla, ad indirizzarla.

2.2. L'illimitata quanto inutilizzata energia della complessità.

Le modalità di 'leggere' (conoscere) e di 'riscrivere' (trasformare) la realtà, in tutte quante le sue manifestazioni, fisiche e simboliche, rivoluzionate dai sistemi di automazione che hanno cambiato e sempre più cambieranno la rete di relazioni fra sistemi viventi e non – in particolare fra l'uomo e il suo mondo –, sono strumenti eccezionali per governare il nostro tempo. Basti pensare ai mezzi di trasporto o alla medicina, all'economia o alle fonti di energia. Nessuno lo vuole discutere. Il problema è un altro: e cioè la necessità di indagare la qualità e il peso degli effetti, a breve ma soprattutto a medio e a lungo termine, dei potentissimi strumenti da noi creati e ai quali stiamo dando un crescente potere in termini di valutazione e di decisione. Un potere che sta a significare delega a progettare e sviluppare.

Guidati come siamo da un'etica delle probabilità, con relativa alluvione di numeri statistici, manchiamo nel vivere il presente e nel costruire il futuro di una cultura della previsione adeguata alle enormi possibilità di cui disponiamo. Difetta, cioè, prima di tutto all'Università un pensare e un agire che avrebbe dovuto, viceversa, rafforzarsi davanti ad una realtà che abbiamo scoperto essere complessa. Il che cozza con una caratteristica connaturata all'uomo che da sempre ha segnato le sue attività, ancor prima di quando da raccoglitore è diventato coltivatore. In particolare si è inaspettatamente impoverita, sul piano dell'azione sociale, culturale ed economica, fino quasi a scomparire, la nostra capacità di inferire dal passato, lontano ma anche vicino, quale potrebbe essere il risultato futuro delle nostre azioni e del nostro modo di vedere e interpretare la realtà. Abbiamo rinunciato alla speranza.

Cancellato il valore della Storia, ridotta alla cronologia dei sistemi di automazione, come patrimonio di conoscenza e di esperienza abbiamo relegato il nostro diritto a progettare la nostra vita alla sola dimensione tecnologica, gestionale-burocratica, riducendola alla previsione-progettazione-verifica di funzionamenti meccanici automatici, compresi quelli amministrativi ormai tanto autoreferenziali quanto controproducenti rispetto alla qualità finale del prodotto. Come facilmente si può verificare in ogni contesto socio-economico.

Come procedere? Il nodo di tutto è proprio la dimensione complessa che abbiamo scoperto muovere, organizzare la realtà tutta.

L'Università, i centri di ricerca e di alta formazione dovrebbero essere i primi a conoscerne, oltre alle caratteristiche, le immense potenzialità. Ma al di là di importanti o meno ricerche di settore, credo che il ritardo nell'affrontarne la quotidiana natura sia gravissimo. Le resistenze, le difficoltà a passare dall'enunciazione, dalla definizione, dallo studio della complessità a concepirla, ad avvalersene, a governarla, soprattutto ad avvantaggiarsene nella vita di tutti i giorni sono sotto gli occhi di tutti.

È sufficiente ricordare che nel linguaggio comune "complesso" è usato per indicare qualche cosa di complicato, astruso, contorto. E non una fonte di energia pressoché inesauribile.

Manca, cioè, all'Università un progettare e un fare propri di una realtà complessa. Il che significa che allo straordinario valore di quest'ultima, rappresentato dall'infinita varietà delle parti e delle connessioni che la costituiscono, alle azioni e retroazioni che ne riscrivono senza sosta le relazioni e le componenti, all'emergere di complessità sempre nuove e sorprendenti si sta rispondendo con un pensiero e con un agire sempre più parcellizzati, atomizzati, banalizzati. A cominciare dalla miriade di discipline, settori, e sottosettori scientifici, che indeboliscono la ricerca, per finire a tentativi non meno frantumati di applicazione della *scientia* all'*usus* sociale, economico, culturale. Un agire socio-economico ancora "pre-complesso", a conferma della difficoltà che la ricerca incontra sempre più nel trasformarsi, appunto, in un pensare e ad un agire comune.

Insomma, la scoperta della natura complessa della realtà, che doveva darci delle chiavi di lettura e di 'riscrittura' della realtà – cioè di intervento sociale ed economico – di immensa efficacia e forza, si sta trasformando, viceversa, in un'emergenza continua.

Con l'affermarsi, infatti, delle già ricordate nuove forme di automazione organizzative e produttive, mentre sempre più grande è la possibilità che diamo a questi automatismi di 'apprendere' e di 'decidere', di interpretare e di progettare, proprio per gestire gli effetti che quegli stessi processi di automazione creano, si registra un'evidente deriva qualitativa nella nostra vita: in tutti i settori.

Abbiamo creato utilissimi automatismi sempre più sofisticati per governare la realtà che stavamo trasformando – il mondo di oggi, rispetto già a pochi decenni fa, è un altro mondo –, ma ora quegli stessi automatismi, fisici e simbolici, sembrano sempre più essere da noi delegati a sostituire la nostra capacità di scegliere le strategie profonde cui ispirare la nostra crescente possibilità di cambiare la realtà.

Aver confuso e confondere sempre più la gestione con la creatività è la causa di questa deriva del nostro umanesimo, della perdita di speranza, della rinuncia al coraggio; è la responsabilità prima che ci pesa addosso, e che serve alle ricordate élite del privilegio a rafforzare il proprio controllo su tutti gli altri.

E allora è urgente cessare di perdersi in guerre inutili fra chi è a favore

delle tecnologie e di chi è contro, fra chi è per il 'naturale' e chi per l''artificiale', chi per l'uomo e chi per le macchine. Sono tutte questioni che servono solo a favorire nebbie e foschie molto funzionali a far perdere di visa il punto vero del problema: non sono le macchine che possono ribellarsi all'uomo, è l'uomo che abdica alla propria libertà, che rinuncia al proprio ruolo di scrittore della Storia, favorendo così l'allargarsi della forbice fra i privilegiati e le loro vittime.

2.3. "Power is nothing without control": ma chi controlla?

Il problema non è solo quello dell'accumulo di beni materiali e immateriali in mano a pochissimi, un accentramento del potere cui fa da inevitabile corrispettivo la delegittimazione, l'oppressione di potenzialità immense, che, se attivate, porterebbero immediatamente alla fine dei privilegi in mano agli attuali ristrettissime gruppi di potere. Vi è un altro problema, diretta conseguenza del primo.

La monopolizzazione delle risorse necessita di automazioni sempre più potenti, proprio per rafforzare la sperequazione sociale, economica, politica e culturale in cui siamo avvolti.

L'automazione, infatti, così come è concepita e utilizzata serve a impoverire la forza contrattuale dei soggetti, a rendere sempre più invisibile l'esercizio del potere, a confondere il necessario, altrimenti utile progresso tecnologico con le attuali architetture tecnologiche, che sono al totale servizio dei suddetti rapporti di forza.

Questa automazione rivela una forza d'azione davvero eccezionale, capace di agire su ogni dimensione della realtà. Sta accadendo, così, che mentre le differenze socio-economico-politiche si radicalizzano, si profila una crescente preoccupazione circa gli effetti che i processi d'automazione possono avere sull'uomo e sul suo ambiente.

Recentemente anche opere di spessore altamente scientifico hanno ripreso la leggenda dell'inventore degli scacchi e la sua richiesta al Faraone di essere ricompensato, per il nuovo gioco da lui scoperto, con del riso per sfamare la sua famiglia: esattamente con tanto riso quanto se ne sarebbe accumulato mettendo un chicco sulla prima casella, due sulla seconda, quattro sulla terza e così via, raddoppiando, per tutte le caselle vuote.

Contro ogni previsione del Faraone, pur partendo da pochi chicchi iniziali il numero finale risulta pari a miliardi di miliardi di chicchi di riso.

La storia dell'imprevidenza del Signore dell'Egitto è stata rispolverata per affermare che il costo dell'innovazione tecnologica potrebbe stare per raggiungere la seconda parte della scacchiera, quello non previsto all'inizio della storia. Come, cioè, il Faraone scopre di non aver tanto riso quanto aveva promesso, anzi che l'intero mondo conosciuto non ne aveva, così noi potremmo scoprire di non avere la capacità di governare gli strumenti di automazione cui abbiamo affidato il controllo della struttura, dei processi, degli schemi che avvolgono la nostra vita.

Le tecnologie avrebbero dovuto aiutarci a comprendere e a sprigionare l'energia potenziale presente dall'architettura complessa della realtà, un'energia rispetto alla quale quella nucleare non è niente, e che noi possiamo attivare lavorando sulle trame delle connessioni e delle sconnessioni fisiche e simboliche, trasformandole radicalmente. Viceversa noi le usiamo per rafforzare le trame economiche, politiche, sociali e culturali di sempre, quelle che sono in piena crisi.

Le nuove tecnologie, comprese quelle della comunicazione, sono nate non solo da bisogni impellenti in un mondo sempre più connesso. Sono il prodotto di una ricerca che ci ha portato a capire che la conoscenza è, inevitabilmente, frutto di interpretazione, di un'incessante costruzione e ricostruzione della realtà. Il che significa che quanto più cresce il bisogno di automazione, quanto più potenti diventano i possibili effetti dei sistemi di retroazione tanto più si fa urgente la necessità di operare interpretazioni, valutazioni, compiere delle scelte che unicamente l'uomo può fare. Solo così possiamo trasformare l'energia in risorsa.

Il senso della complessità sembra essere proprio questo: il valore della libertà creativa verso se stessi e verso il mondo esterno, e al tempo stesso la necessità di scelte in termini di priorità di valori da affermare e di obiettivi da raggiungere.

Eppure i nostri pensieri e comportamenti quotidiani continuano a non tenerne conto.

2.4. Un'incredibile energia sottratta.

Continuiamo a evitare di immaginarci, di prevedere gli effetti di ciò che realizziamo, rinuncia che si acuisce con l'uso crescente di automatismi, in ogni aspetto della nostra vita, segnato da una progressiva convivenza e ibridazione fra sistemi viventi e macchine. Una realtà in trasformazione che va affrontata per quello che è, una svolta antropologica di rilevanza epocale che indica con chiarezza – purché lo si voglia vedere – come sia in corso una metamorfosi del rapporto fra l'uomo, il suo ambiente e gli strumenti di cui si avvale per cambiarlo.

E non solo perché la suggestione di espressioni quali "*machine learning*", "*artificial intelligence*", "*data-driven knowledge*", "*artificial neural networks*", "*artificial life*", "*augmented reality*" etc. potrebbe far intravedere improbabili rivolte delle macchine contro l'uomo. Né perché Barack Obama, nel suo ultimo discorso da Presidente, a Chicago, il 10 gennaio 2017, ha denunciato il rischio che la diffusione dell'automazione possa cancellare molti dei posti di lavoro tipici della classe media. Il punto, infatti, non riguarda possibili predomini delle macchine e dei relativi automatismi sugli uomini ma, piuttosto predomini – questi sì già in essere – di gruppi di potere i quali, nascondendosi dietro le necessità di automatismi fisici e mentali e, conseguentemente di ridisegnare tanti posti di lavoro, mirano sempre più a meccanizzare l'uomo, disumanizzandone

la natura e rendendolo sempre meno parte di un sistema vivente e sempre più di un sistema meccanizzato.

In altre parole, stiamo assistendo al sorgere di una forma di neoschiavismo che si sviluppa sul piano fisico – differenza di genere, sfruttamento del lavoro, compreso quello minorile, indicibili diversità di condizioni mentali e materiali etc. – e su quello simbolico – il neocapitalismo culturale dei media.

L'Università non può ignorare questa situazione, una realtà che fra analfabetismo funzionale, strumentale e di ritorno vede in Italia solo circa il 20% della popolazione adulta in possesso degli strumenti minimi di lettura, scrittura e calcolo per orientarsi nella società contemporanea. Una situazione che è il risultato di una precisa strategia politica.

Questo vuol dire che la meravigliosa possibilità che l'uomo avrebbe di agire sulla realtà, di ridisegnarla nello sforzo di indirizzarla verso condizioni sempre più umane, si accompagna a nuove sperequazioni, più difficili da riconoscere ma proprio per questo più incisive e potenti. Un progetto di violenza dell'uomo sull'uomo oltre il quale si registra un'assenza sempre più evidente di visioni e di progetti consoni alla nuova forza che l'umanità si trova a poter utilizzare.

A meno, appunto, di non volere chiamare progetto l'azione di saccheggio della ricchezza mondiale, fisica e spirituale, da parte di élite della prepotenza che si approfittano di questa situazione traendone vantaggi incalcolabili (già ai tempi della Scuola di Francoforte – da Horkheimer a Marcuse – la tendenza era più che chiara). Accade così che, mentre si celebra da tutti i pulpiti la necessità di dare valore alla libertà, partecipazione, creatività declinate in tutti i tecnicismi possibili, si rinunci concretamente a dare una direzione progettuale, a governare su dichiarate priorità etiche l'immensa energia di cui disponiamo, lasciando che incredibili risorse siano saccheggiate o lasciate morire in una passività totale.

Il colpo di genio, dal punto di vista della strategia comunicativa, da parte di questi pirati di ultima generazione è stato quello di attribuire questo scempio all'attuale crisi economica, che con vicende alterne ha cominciato a profilarsi agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso.

Il palcoscenico mondiale di questo squilibrio economico-culturale, accompagnato da un'impotenza, privata e pubblica, a parte velleitarie quanto improduttive manifestazioni ribellistiche è dominato dalle ragioni e dalle argomentazioni di un neocapitalismo che ha trovato nelle nuove tecnologie digitali una leva fenomenale. Sia in termini di strumenti operativi sia in termini di creazione di consenso.

Il risultato si può riassumere con una fotografia quantitativa:

$$0{,}7:45{,}6 = 73{,}2:2{,}4$$

Questa relazione numerica riguarda la distribuzione della ricchezza mondiale, così come ce la raccontano gli ultimi dati: lo 0,7 dell'umanità possiede il

45,6 della ricchezza, mentre il 73,2 più povero ha solo il 2,4. Ecco il racconto della vittoria totale dell'affarismo che ci governa.

Una situazione lontanissima da una visione sostenibile della realtà, nella quale la funzione svolta dalla comunicazione dominante è stata ed è strategica. Per questo è fondamentale che l'Università, cui spetta un compito così essenziale di rifondazione culturale, sociale, economica se ne allontani il prima possibile, scegliendo una comunicazione antagonista quanto divergente, e cioè generativa di conoscenza, di vero progresso, di diversificazione, di creatività, d'innovazione. Una comunicazione che generi risorse.

La domanda quindi è: l'Università genera risorse? Si sta impegnando per far affermare un modello comunicativo sostenibile? Cerca di andare oltre questa cultura 'neo-acquisitiva' che dissipa le immense risorse di cui disponiamo, favorendo accumuli di potere mai visti?

3. L'Università deve farsi agenzia di comunicazione generativa.

3.1. Il rapporto fra scientia e usus.

Urge che l'Università decida se intende assolvere alla sua missione, assumendosi il compito di porsi come l'agenzia di questa nuova comunicazione, come coordinamento e guida dell'*Universitas studiorum*, ovunque e comunque gli *studia* si manifestino, ovunque e comunque emergano necessità di *scientia* e di *usus*.

Il che significa lavorare sulla trama delle relazioni, riscrivendo gli equilibri di forza, i ruoli che i vari soggetti hanno mantenuto fra di loro fino ad ora. Significa portare dentro questo inedito sistema della conoscenza soggetti ignorati, dare vita a collegamenti e scollegamenti, collaborazioni non sperimentate prima, trasformare rapporti unidirezionali in conversazioni strutturate fra soggetti anche diversissimi che mai prima hanno avuto modo di condividere un progetto. Il tutto nella rigorosa distinzione dei compiti e delle funzioni, delle competenze, delle responsabilità, ma anche in un clima di pari dignità progettuale e realizzativa.

Se vogliamo dare vita ad una buona comunicazione, è giunto il tempo di riscrivere i legami fra i soggetti che hanno rappresentato la *scientia* e quelli che hanno significato l'*usus*. Il che comporta necessariamente ripensare che cosa sia *scientia* e cosa *usus*, e chi appartenga prevalentemente, e come, al primo sistema e chi al secondo.

Questa "buona" comunicazione, quindi, dovrà dare vita ad un *territorio* culturale, sociale, economico di un'intensità, di una forza e, soprattutto, di una natura finora intentata. Perché lavorare sulla trama di questi nessi, significa ridisegnare anche l'identità comunicativa di tutti coloro che sono coinvolti. A cominciare, naturalmente:

• dal modo di insegnare e di apprendere, riconsiderando il rapporto con i saperi e le pratiche presenti nel mondo del lavoro e in genere nella società;

• dal fare ricerca, ripensandone la natura, sia essa ricerca di base, fondamentale, o applicata;

• dal fare impresa, interpretando l'innovazione sempre più come un modo di ridefinire la propria visione e missione.

Mai come nella situazione che stiamo vivendo una scelta comunicativa tecnico-strategica deve essere 'politicamente' ispirata e orientata. In un contesto mondiale che vede un commercio ormai planetario, una comunicazione istantanea accessibile a tutti ma controllata da poche super potenze dell'IT, gigantesche forze economiche transnazionali onnipotenti rispetto ai governi, un'automazione, una robotizzazione del mondo del lavoro e della vita privata che esige una sociologia specifica quanto ancor assente, in questa fase storica così inedita per la storia del genere umano il legame fra *scientia* e *usus* appare da costruire fin dalle sue radici più profonde.

Per tutte queste ragioni è urgente che l'Università generi, appunto, un *territorio* che vada, finalmente, oltre

• la riproposta di quelle comunità di interesse che restano sempre le stesse nonostante sia ormai chiaro a tutti che hanno fatto il loro tempo;

• la banale logica sommatoria dei soggetti componenti, in una divisione di ruoli e di obiettivi non più sostenibile a giudicare dai risultati;

• la logora definizione degli equilibri di potere a prescindere dalle competenze e conoscenze reali, il che porta a riproporre modelli di comunicazione inefficaci quanto dannosi.

Si deve cercare, viceversa, di dare vita ad un *territorio* della *scientia* e dell'*usus*, dell'economia, della cultura, ad un tessuto sociale che favorisca la messa in comune di risorse storicamente volute separate, se non ritenute incompatibili, facendo saltare la vecchia trama dei collegamenti operativi che ci hanno portato a questa crisi.

Un *territorio* visto come un macro soggetto socio-economico, culturale generato da un sistema di relazioni, d'interazioni fra soggetti sociali, economici, politici diversi i quali trovano nella realizzazione di obiettivi comuni la valorizzazione della propria, inconfondibile, preziosa specificità.

Un *territorio* in continua definizione e realizzazione, prodotto da un processo di incessante ri-territorializzazione, che si trasforma senza sosta creando legami inediti fra soggetti che mai avevano collaborato fra sé, ma anche rompendo consuetudini di collaborazioni che non hanno più ragione di essere; almeno nelle modalità in cui continuano ad essere o a non essere praticate.

3.2. La comunicazione…un mercenario pericoloso.

Trasformare la complessità in risorse credo sia il senso più profondo della Terza Missione dell'Università. Peccato che gli studenti sentano solo debolmente la loro Università come parte del *loro* territorio. Così come accade ai docen-

ti, ai ricercatori, al personale tecnico-amministrativo. Così come alle aziende, imprese, enti vari, alle tante organizzazioni che raccolgono spesso il meglio dell'attività volontaria delle persone.

L'Università è in difficoltà perché non assolve alla funzione "strategica" di *Universitas studiorum*, rivelandosi sempre meno capace di generare quel sistema identitario delle conoscenze e delle pratiche che è il solo a poter definire il *territorio* come una comunità di soggetti, un universo d'intenti, progetti, strumenti e risultati che collaborano e cooperano fra loro.

In questo senso, e solo in questo senso è possibile affermare che l'area del Job Placement e dell'Orientamento ha un problema di comunicazione, e che la comunicazione è la madre di tutte le battaglie. Il paradigma comunicativo, infatti, che finirà con il prevalere causerà effetti determinanti su tutte le attività umane. Non è un caso che si stia assistendo ad una sempre più forte convergenza fra le più grandi multinazionali dei media e quelle dell'automazione (ICT e robotica).

L'*Universitas studiorum* deve schierarsi, scegliendo a quale comunicazione affidare la propria identità culturale, sociale, economica, politica. Un'opzione che non può più essere soltanto predicata (la retorica della comunicazione personalizzata, interattiva, proattiva, *suited*, basata sull'ascolto etc. etc. è ormai insopportabile). Essa deve essere concretamente praticata dall'Università, chiamata a darsi una precisa identità comunicativa, tale da influenzare tutto il *territorio* che concorrere a definire, le identità comunicative di tutti gli altri attori sociali ed economici.

Chi crede che sia strategicamente necessario impossessarsi degli strumenti comunicativi con cui gli osceni privilegi e le insostenibili criticità di oggi si sono affermate, pensando di poterli usare a vantaggio di una buona causa, per sostenere, cioè, scenari contrari in termini di valori e di obiettivi a quelli dominanti, se non è in malafede è fuorviato dall'idea di emergenza che sta perpetuando questa situazione di crisi. Ogni orizzonte valoriale, culturale, sociale, economico, politico ha i suoi mezzi comunicativi e solo un'analisi superficiale, poco tecnica, lontana dal saper fare effettivo può indurre a pensare che la comunicazione sia solo di un tipo, un mondo tecnicamente e tecnologicamente univoco, valido per tutti i progetti socio-economici, purché opportunamente utilizzato.

Questa comunicazione non va trattata come un utile mercenario professionista cui tutti possono ricorrere. È, viceversa, un esercito composto da forze umane e meccaniche al servizio di un preciso e definito progetto sociale, economico e culturale.

Il neocolonialismo comunicativo che viviamo, mentre distribuisce a costi bassissimi l'accesso di tutti a tutti, dando l'illusione di una grande libertà d'iniziativa e d'espressione, si è assicurato il monopolio degli strumenti di comunicazione, dei contenuti e della relativa cultura sempre più basata sullo strapotere del linguaggio audiovisivo massmediale interattivo. Dove interattivo non significa creativo, critico, antagonistico, ma sta ad indicare ottusità, sudditanza rispetto al sistema dominante.

Ecco perché più usiamo questa comunicazione più ne rafforziamo il modello socio-economico-culturale, soprattutto se sinceramente mossi da intenzioni opposte. La comunicazione non è come si crede un modo di indorare la pillola, la quale può contenere medicamenti diversissimi, per convincere così i riluttanti malati a curarsi. La comunicazione di cui abbiamo bisogno non necessita di pillole, né dorate né tecnologiche. Non è un 'anticoncezionale', è uno strumento che vuole favorire capacità criticamente e creativamente generative in tutti, contro ogni sacerdozio di casta della conoscenza.

Mira ad un'*universitas studiorum*, appunto, che non può che essere in opposizione a questo neocolonialismo comunicativo perché contrasta il suo impegno ad inibire, nascondere le immense possibilità offerte da un ambiente comunicativo mondiale in cui soggetti individuali e collettivi, storicamente tenuti gli uni separati dagli altri, potrebbero e possono creare comunità e società orientate a tutt'altre logiche d'interessi.

Ad un bene comune.

3.3. Dal "comunicare cosa" al "comunicare con".

E per sconfiggere questa politica di dissipazione e di insostenibile spreco delle risorse, umane e non, la prima scelta strategica consiste nel comprendere e far comprendere l'urgenza di abbandonare l'idea, vincente su tutti i fronti, che qui si è denunciato, secondo cui la comunicazione è quell'attività umana che entra in campo sempre e solo alla fine di ogni processo produttivo per offrire, vendere, promuovere beni e servizi.

Viceversa, comunicazione interna, comunicazione esterna, comunicazione organizzativa, comunicazione da parte di chi usufruisce di un prodotto, sono aspetti di un'unica comunicazione, le cui relazioni devono essere tali da mettere tutti gli attori coinvolti in condizione di dare il meglio di sé interagendo con gli altri.

Una concezione della comunicazione inevitabilmente non lineare, lontanissima dalla rigida distinzione per sequenze le une autonome dalle altre, che vede, per esempio, una comunicazione funzionale all'ideazione di un prodotto 'altra', lontana cioè dalla comunicazione con cui chi si avvale di quel prodotto può comunicare con chi lo ha progettato.

Una comunicazione come forza sistemica, che crea sistema, che costruisce e sostiene una struttura e un processo reticolari in continua trasformazione; ma anche che definisce il *quis*, *quid* è chiamato a fare sistema e *ubi*, *quibus auxiliis*, *cur*, *quomodo*, *quando*.

Per progettare una comunicazione efficace per l'Orientamento al Lavoro e il Job Placement, per il trasferimento tecnologico, e in genere per dare forza alla Terza Missione dell'Università è necessario, perciò, lavorare – con visione nuova e segnata da una forte discontinuità rispetto al passato – sulla trama che decide chi fa parte di un progetto e chi non, definendone ruoli e compiti, che ne disegna gli obiettivi, le interazioni di tutte le parti implicate nel processo produttivo, sia interne all'Università sia, ovviamente, esterne.

Perché quelli che continuano nei fatti ad essere considerati soltanto i fruitori di un prodotto formativo o della ricerca devono viceversa, nella fondamentale distinzione e autonomia e, specialmente, indipendenza dei ruoli, essere valutati come parte attiva dell'ideazione e progettazione di ogni prodotto.

Il tutto in una chiave di liberazione e valorizzazione dei soggetti partecipanti: risorse immense che soltanto una nuova comunicazione può far emergere come tali, sostenendo una qualità non meno nuova nella fase di individuazione delle necessità e bisogni, di ideazione del prodotto, di sua progettazione, realizzazione e di verifica della sua efficacia.

Come appena ricordato, la comunicazione è una ed una soltanto in tutto il processo, in una compresenza continua delle tante forme che può assumere.

Quello che varia, qui in particolare a proposito della comunicazione interna e della comunicazione esterna, è il peso fra i due ambiti d'intervento a mano a mano che il processo passa dall'idea alla realizzazione, al suo uso. Il che significa che durante la sua fase iniziale pesa assai di più l'azione interna della comunicazione, la sua funzione di sostegno alla produzione, mentre una volta realizzato il prodotto pesa maggiormente la comunicazione orientata verso i fruitori del prodotto stesso, cercando di metterli nella condizione di contribuire all'evoluzione del prodotto in questione.

Il giusto sistema da adottare, quindi, è quello che sposta l'asse dell'azione comunicativa dal "comunicare cosa" al "comunicare con", attivando, in direzione di un progetto condiviso, il maggior numero di interessati, pur nella non mai sufficientemente ribadita distinzione delle funzioni, delle responsabilità e dei diritti. Comunque tutti da riscrivere.

In questa prospettiva è vera l'affermazione che identifica la qualità del prodotto nella comunicazione dello stesso, ribaltando però l'opinione diffusa che interpreta questa centralità della comunicazione come importanza degli aspetti più formali, esteriori, del package, e non come la matrice del senso e del relativo valore del prodotto.

Da qui la necessità, per comunicare i servizi alla carriera e il trasferimento tecnologico, di ricorrere al più volte ricordato cambiamento di paradigma comunicativo, andando ben oltre la semplice correzione di strategia. Un'urgenza difficilissima da comprendere e quindi da praticare. Che comporta, se applicata, profondi cambiamenti negli assetti organizzativi e negli equilibri di potere. Un mutamento la cui divergenza è tale che pare legittimo parlare di salto di sistema culturale con grandi conseguenze sull'attuale assetto sociale, politico, economico.

3.3. La matrice della nostra cittadinanza comunicativa.

Comunicazione come diritto-dovere di partecipare. Partecipare inteso come verbo sia intransitivo che transitivo. Partecipazione come attività, propria e degli altri, attiva, creativa, critica, generativa di nuove realtà. Partecipazione come ricerca, come formazione, come impresa.

Partecipazione nell'analisi dei bisogni, nell'ideazione, nella progettazione e nella realizzazione. Partecipazione nell'uso di un prodotto, servizio o bene che sia. Una partecipazione, in tutte le fasi comunicative, con diritto-dovere di porsi come risorsa, di attingere a quelle di altri, di incidere su tutto ciò che l'attività umana produce.

Il *territorio* della conoscenza è il nostro diritto-dovere di cittadinanza. Rappresenta l'orizzonte della nostra libertà, costruendolo e pretendendo, al tempo stesso, di potersi affidare ad esso. La comunicazione ne stabilisce gli obiettivi, le regole, gli strumenti, gli attori che devono farne parte, i ruoli; costruisce e fa vivere questo immenso e variegato sistema dove soggetti viventi e non viventi – strumenti di varia natura – si relazionano incessantemente generando il presente e il futuro.

La polis in cui si esercita questa nostra cittadinanza è governata da una visione e da una missione politica, e cioè da un progetto comune su cui si costruisce la società, verso cui si può avere tutti gli atteggiamenti possibili ma da cui non si può prescindere. Niente è più politico della formazione, della ricerca e dell'impresa.

E la matrice di tutte le comunicazioni è il mondo della formazione, dalle scuole materne fino alle medie superiori, fino all'Università, fino all'educazione degli adulti. La scuola in particolare è strategica, non fosse altro per le tantissime ore che studentesse e studenti vi trascorrono. E poiché non è pensabile apprendere i contenuti a prescindere dalla modalità comunicativa che si adotta, a scuola c'è una materia che è matrice a tutte le altre: lo studio del modello comunicativo per l'apprendimento della conoscenza e per la socializzazione. Un modello paradigmatico che ci guiderà per tutta la vita.

E ogni tentativo di sminuire questa sua missione e responsabilità di educare a comunicare, attribuendo allo strapotere degli altri media – ogni stagione ha avuto e avrà i suoi media competitor – effetti su cui la scuola non può intervenire, appare segno, più che di una resa, di una complicità della scuola rispetto all"altra' comunicazione, che poi non appare così 'altra' se si considera il modo di insegnare e apprendere di tanta, troppa scuola.

Né può sottrarsi a questa maternità di cittadinanza comunicativa la fase successiva del processo formativo, quello universitario dove ogni aspetto della vita – vista l'età delle allieve e degli allievi –, dalle varie modalità d'apprendimento alle altre forme di socializzazione offerte dalla comunità universitaria (dove l'organizzazione riveste una grandissima importanza in termini di educazione alla comunicazione organizzativa), non comunica solo contenuti ma comunica sempre lo strumento chiave per la socializzazione, e cioè il modello comunicativo.

In altre parole: dimmi come comunichi studiando e ti dirò come comunicherai esercitando la tua cittadinanza, privata e pubblica.

Con la comunicazione non si scherza, gli effetti che provoca sono enormi, come ci hanno insegnato questi ultimi decenni di cattiva, pessima comunicazione.

Questo significa che il modo in cui si studia, si fa ricerca, l'intero sistema universitario è espressione e, al tempo stesso, educa ad un preciso paradigma comunicativo. Ed oggi educa ad una dominante "monocultura della mente" comunicativa.

3.4. *Universitas studiorum* non vuol dire solo Università.

Ne consegue che parlare di una nuova comunicazione nell'ambito dei servizi alla carriera non ha senso se non si fa una strategia di comunicazione che investa direttamente la comunicazione formativa, la ricerca, il trasferimento tecnologico e più in generale il rapporto fra Università e i bisogni della società e dell'economia e della politica, in un processo di arricchimento e rafforzamento (*empowerment*) reciproco.

La comunicazione, infatti, di un qualsiasi sistema non può essere trasformata senza che questo cambiamento incida sulle altre componenti del sistema stesso.

E non vale soltanto per l'Università, poiché dovrebbe essere naturale, anzi dovrà essere normale che le imprese, le organizzazioni del territorio, di varia natura e scopo, vedano nelle nostre studentesse e nei nostri studenti, nelle nostre ricercatrici e ricercatori, nei nostri tecnici, nel *knowledge* della comunità universitaria, la loro comunità di riferimento per lavorare meglio e migliorare i loro prodotti; ma anche per fare in modo che la *scientia* presente nell'agire quotidiano d'impresa, e in genere fuori dell'Università, possa entrare a far parte di un unico e condiviso sistema di conoscenza. Apprendere, fare ricerca dovrebbe essere un modo di vivere, qualunque forma esso abbia, e cioè in tutte le età della vita umana, in tutte le attività umane.

La società ha bisogno degli studi, e la comunicazione dovrebbe essere la matrice di questo sistema autopoietico della conoscenza. Ma deve essere chiaro che si studia e si fa ricerca in tanti contesti e modi diversi. Non è raro, anzi, che realtà lontane dai luoghi deputati del sapere sviluppino ricerche e facciano formazione senza che queste loro attività siano riconosciute come tali. L'*Universitas studiorum* dovrà 'comunicare' questo sistema della conoscenza, delle pratiche, delle abilità, delle esperienze che impegna tutte le cittadine e tutti i cittadini.

Il che non significa, come molti vorrebbero, indebolire il sistema scolastico o universitario o della ricerca, sostenendo che tutto è formazione e tutto è ricerca. Al contrario, significa valorizzare l'identità e la distinzione della ricerca e della formazione riconoscendone la presenza o denunciandone la carenza o l'assenza in tutti gli aspetti della società. Significa che l'Università ha davanti a sé il compito di far riconoscere, rafforzare, legittimare ogni componente di questo immenso sistema, creando con la comunicazione quella comunità d'interazioni generative di conoscenza di cui si avverte un bisogno immenso.

L'Università, e prima ancora ogni scuola di ogni ordine e grado, ha bisogno che le giovani e i giovani siano parte creativa e critica di questo nuovo scenario culturale, economico e politico, perché rappresentano, nel loro irripetibile miscuglio di rivoluzione e di conservazione, una componente sociale insostituibile per interrogarci radicalmente e conflittualmente su ciò che abbiamo fatto, stiamo facendo e su come lo facciamo. Per darci il coraggio di cercare di tentare ciò che altrimenti non riusciremmo nemmeno ad immaginare. Come studiosi, come docenti, come ricercatori, come personale tecnico-amministrativo.

E come imprenditrici e imprenditori, come uomini e donne delle istituzioni, come lavoratrici e lavoratori degli enti più diversi, delle organizzazioni, dei tantissimi settori professionali che si trovano ad operare a livello sociale, economico, culturale.

Ma anche come genitori, parenti, amici.

La vera ricerca e la vera formazione traggono alimento dal confronto continuo con queste realtà, e il paradigma comunicativo di cui si avverte un grande bisogno è solo quello in grado di generare e sostenere questa rete di interazioni creative e innovative. Perché non c'è impresa né altra organizzazione, grandissima o piccolissima, che possa rafforzarsi prescindendo da un confronto continuo con quella conoscenza che solo la ricerca e la formazione possono garantire.

La comunicazione, quindi, è naturalmente chiamata a lavorare sull'immensa e inesplorata terra di mezzo che è il prodotto di un'ininterrotta interazione fra "*scientia atque usus*", come scriveva un grande stratega, non solo militare, e cioè Cesare. Già perché la buona *scientia* non è solo *scientia* ma è anche molto *usus*; così come il buon *usus*, se è tale, ha sempre in sé una buona *scientia*.

La cittadinanza dell'uomo-mondo, in una prospettiva cosmo-antropologica, mentre necessita di specializzazioni profonde e sempre più articolate, ha non meno bisogno di alimentare quelle stesse con una cultura fortemente transdisciplinare. L'Università ha quasi rinunciato all'interdisciplinarietà, per non parlare della transdisciplinarietà. Dal modo di organizzare la didattica al modo di fare ricerca, il modello dominante è quello più settoriale che si possa immaginare. Basti pensare a come è valutata la produzione scientifica: quanto di più diseducativo e antiscientifico si possa immaginare.

C'è da augurarsi che una comunicazione mirata a valorizzare il rapporto fra Università, giovani e mondo del lavoro possa contribuire a far trovare a tutti i soggetti coinvolti la strada giusta ad affrontare il nostro tempo. A cominciare da un ripensamento radicale dei corsi di laurea, degli stage, dei dottorati, del modo di far ricerca e di disseminarla; ma anche, e non meno, di fare impresa, di interpretare la propria professionalità all'interno di organizzazioni ed enti i più diversi.

Se non altro sarebbe più appassionante. E studenti, ricercatori, docenti, personale tecnico-amministrativo, imprenditori, insomma un po' tutti sembrano avere rinunciato ad appassionarsi allo studio e al lavoro.

La passione, il coinvolgimento, infatti, ci dicono di riservarli al tempo libero: ci dicono.

Riferimenti bibliografici.

Abruzzese, A. (1996). *Analfabeti di tutto il mondo uniamoci*, Genova: Costa & Nolan.

Augè, A. (1992). *Non-lieux. Introduction à une antropologie de la surmodernité*, Parigi : Editions Seuil.

Anichini, A., Boffo, V., Cambi, F., Mariani, A., Toschi, L. (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Milano: Apogeo Education.

ANVUR (2015). *Manuale per la valutazione della Terza Missione nelle università italiane*, Roma.

ANVUR (2016). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016,* Roma.

Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale*, in *Saggi sulla condizione globale*, Milano: Raffaello Cortina.

Avveduto, S., Rocchi, S., Silvani, A. (1990). *Due mondi a confronto: la collaborazione tra università e imprese nel campo della ricerca scientifica e tecnologica*, Milano: Franco Angeli.

Bok, D. (2003). *University in the Marketplace*, Princeton: Princeton University Press.

Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna: Il Mulino.

Burroni, L., Trigilia, C. (2011). *Le citta dell'innovazione. Dove e perché cresce l'alta tecnologia in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Bush, V. (1945). *Science, the Endless Frontier; a Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*, Washington: United States Government Printing Office.

Capra, F., Luisi, P.L. (2014). *The Systems View of Life. A Unifying Vision*, Cambridge: Cambridge University Press.

Castells, M. (2001). *Information Technology and Global Capitalism*, in Hutton, W., Giddens, A. (eds.), *On the Edge: Living with Global Capitalsm*, Londra: Vintage, 52-74.

Castells, M. (2009). *Comunicazione e potere*, Milano: EGEA.

Clark, B. (1998). *Creating Entepreneurial University*, Oxford: Elsevier.

Commissione Europea (2003). *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione del 5 febbraio 2003, Bruxelles.

Commissione Europea (2006). *Consigli sull'agenda di modernizzazione delle università: formazione, ricerca e innovazione*, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo del 10 maggio 2006, Bruxelles.

Commissione Europea (2009). *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 2 aprile 2009, Bruxelles.

Commissione Europea (2010,).*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles.

Commissione Europea (2012). *Un partenariato rafforzato per lo Spazio europeo della ricerca a favore dell'eccellenza e della crescita,* Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 17 luglio 2012, Bruxelles.

Commissione Europea (2013). *L'istruzione superiore europea nel mondo,* Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del maggio 2013, Bruxelles.

Commissione Europea (2014). Nel *Verso una florida economia basata sui dati*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 2 luglio 2014, Bruxelles.

Commissione Europea (2015). *Nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione,* Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 26 agosto 2015, Bruxelles.

Communication Strategies Lab (2012). *Realtà aumentate. Esperienze, strategie e contenuti per l'Augmented Reality*, Milano: Apogeo.

Cordon García, J.A., Alonso Arevalo, J., Gómez Diaz, R., Lopez Lucas, J. (2012). *Las nuevas fuentes de Información: información y búsqueda documental en la Web 2.0*. 2º Edición, corregida y aumentada, Madrid: Pirámide.

Cordón García, J.A., Gómez, Díaz R., Alonso Arévalo, J. e García Rodriguez, A. (2016). *Las nuevas fuentes de información. La búsqueda informativa, documental y de investigación en el ámbito digital*, Madrid: Pirámide.

Credite Suisse (2016). *Global Wealth Report 2016*, November 2016.

De Geus, A. (1997). *The Living Company: Habits for Survival in a Turbulent Business Environment*, Nicholas Brealey Publishing, New Ed.. Trad. it., 1999, *L'azienda del futuro. Caratteristiche per sopravvivere in un ambiente perturbato*, Milano: Franco Angeli.

Donati, P. (2011). *Relational Sociology. A New Paradigm for the Social Sciences*, Oxon: Routledge.

Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1997). *Universities in the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of Academic-Industry-Government Relations,* Londra: Cassell.

Etzkowitz, H. (2000). *The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode2' to a Triple Helix of University-Industry-Government relations,* «Research Policy», n. 29: 109-123.

Etzkowitz, H. (2008). *Triple Helix Innovation: Industry, University, and Government in Action*, Londra-New York: Routledge.

Farr, R.M., Moscovici, S. (1984). *Social Representations*, Cambridge : Cambridge University Press & Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. Trad. it. (1989). *Rappresentazioni sociali*, Bologna: il Mulino.

Formica, C. (2014). *Terza missione: Parametro di qualità del sistema universitario*, Napoli: Giapeto Editore.

Gallina, V. (2006). *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma: Armando editore.

Gallino, L. (2003). *Globalizzazione e diseguaglianze*, Roma-Bari: Laterza.

Gallino, L. (2007). *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*, Torino. Einaudi.

Gallino, L. (2013). *Il colpo di stato di banche e governi*, Torino: Einaudi.

Giovanola, B. (2012). *Oltre l'homo œconomicus: lineamenti di etica economica*, Napoli: Orthotes Editore.

Invernizzi, E. (2000). *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Milano: Giuffrè.

Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, Cambridge: Harvard University Press.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris: La Découverte, Trad. it. (1996). *L' intelligenza collettiva: per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologies: cooperation culturelle et communication"*, Paris: Édition Odile Jacob, Trad. it. (1999). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano: Feltrinelli.

Lissoni, F. (2011). *L'imprenditorialità accademica. Un'analisi multidisciplinare*, Roma: Carocci.

Luhman, N. (1990). *The Autopoiesis of Social Systems*, in Luhman, N. *Essays on Self-Reference*, New York: Columbia University Press.

Maglio, P.P., Spohrer, J. (2008). *Fundamentals of service science,* «Journal of the Academy of Marketing Science», 36/1: 18-20.

Maturana, H., Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of living*, Londra: Reidel Publishing.

Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York: Oxford University Press, Trad. it. (1993). *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna: Baskerville.

Morgan, G. (1986). *Images of Organizations*, Sage, Beverly Hills (Ca), Trad. it. (1989). *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Milano: Franco Angeli.

Morin, E. (1974). *Il paradigma perduto,* Milano: Bompiani.

Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1980). *La vita della vita*, Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1986). *La conoscenza della conoscenza*, Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1991). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Moscati, R., Regini, M., Rostan, M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi. Dove vanno le università europee,* Bologna: il Mulino.

Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*, Londra: The Young Foundation.

Muscio, A. (2008). *Il trasferimento tecnologico in Italia: risultati di un'indagine sui dipartimenti universitari,* «L'Industria», n. 1: 245-268

Niraj R., Gupta M. e Narasimhan C. 2001, *Customer Profitability in a Supply Chain,* «Journal of Marketing», 65 3: 1-16

Nonaka I. e Takeuchi H. 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University, New York.

OECD-EC 2012, *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*, Parigi.

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Skills Studies, Paris: OECD Publishing.

Pandolfini, E., Cia Bemposta, A., Sbardella, M., Simonetta, S., Toschi, L. (2016). *Well-being, Landscape and Sustainability of Communication*, in Menghini, S., Pfoestl, E., Marinelli, A. (a cura di). *Agriculture and Agricultural Science Procedia, Florence "Sustainability of Well-Being International Forum". 2015: Food for Sustainability and not just Food*, Florence SWIF 2015.

Pandolfini, E., Sbardella, M., Simonetta, S., Toschi, L. (2016). *Wellness, Landscape and Communication. The Introduction of the Generative Communication in the Rural Development Programme '14-'20 of Tuscany Region*, in «Aestimum», n.68: 75-92.

Paparella, N. (2014). *A proposito di terza missione. Una nuova versione del modello della tripla elica,* in Formica, C. (a cura di). *Terza missione: Parametro di qualità del sistema universitario*, Napoli: Giapeto Editore.

Parsons, T. (1951). *The Social System*, New York: Free Press.

Pellicano, M. (1994). *Sistemi di Management*, Padova: Cedam.

Perniola, M. (2004). *Contro la comunicazione*, Torino: Einaudi.

Postman, N. (1993). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, Vancouver: Vintage Books. Trad. it. (1993). *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Torino: Bollati Boringhieri.

Postman, N., Weingartner, C. (1971). *Teaching As a Subversive Activity*, New York (N.Y.): Delta, Trad. it. (1991). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Roma: Armando.

Reinartz, W., Kumar, V. (2000). *On the Profitability of Long-life Customer in a Noncontractual Setting: an Empirical Investigations for Marketing*, in «Journal of Marketing», vol. 64, n. 4: 17-35.

Rosenberg, N. (1987). *Le vie della tecnologia*, Torino: Rosenberg & Sellier.

Sbardella, M., Simonetta, G., Pandolfini, E., Cia Bemposta, A., Toschi, L. (2015). *Pilgrimage Routes, Augmented Reality and the Sustainability of Communication*, in Bambi, M., Barbari, G. (a cura di). *Proceedings of "The European Pilgrimage Routes for promoting sustainable and quality tourism in rural areas"*, Firenze: Florence University Press.

Searle, J. (1984). *Minds, Brains and Science*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, New York: Oxford University Press.

Shiva, V. (1993). *Monoculture of the Mind. Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*, New York: Zed Books, Trad. it. (2000). *Monoculture della mente. Biodiversità, biotecnologia e agricoltura 'scientifica'*, Torino: Bollati Boringhieri.

Simonetta, G., Torrini, G. (2014). *Strategia di comunicazione generativa per l'Università di Firenze*, in Sorrentino, C. (a cura di). *Comunicare l'Università di Firenze. Percorsi, sperimentazioni e prospettiv*e, Firenze: Florence University Press.

SPRU University of Sussex (2002). *Measuring Third Stream Activities*, SPRU Science and Technology Policy Research.

Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*, Milano: Apogeo.

Toschi, L. (2012). *Convergere/Divergere*, in Anichini, A. (a cura di). *La didattica del futuro*, Milano: Pearson, 95-134.

Toschi, L. (2014a). *La comunicazione sostenibile. Prolegomeni ad una comunicazione formativa*, in «In–formazione», IX (12): 9-30.

Toschi, L. (2014b). *Generative Communication and Sustainability for Rural Development*, in Bambi, M., Barbari, G. (a cura di). *Proceedings of "The European Pilgrimage Routes for promoting sustainable and quality tourism in rural areas"*, 471-487 Firenze: Firenze University Press.

Toschi, L. (2015b). *Il digitale che voleva cambiare il mondo*, in «*In-Formazione – Il digitale tra di noi. Educazione, famiglia e responsabilità sociale*», anno X, n. 13: 16-25.

Toschi, L., Orlandini, L., Sbardella, M., Simonetta, G. (2013). *Museums Outside Museums: District of Knowledge,* in *Proceedings of "Eva Florence 2013. Electroning Imaging & the Visual Arts (110-115), Firenze, 15-16 maggio 2013"*, Firenze: Florence University Press.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO Publishing.

Varela, F., Shear, J. (1999). *First-person Methodologies: What, Why, How?*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 6, nn. 2-3: 1-14.

Vargo, S.L., Lusch, R.F. (2004). *Evolving to a New Dominant Logic for Marketing*, in «Journal of marketing», 68/ 1: 1-17.

Watzlawick, P., Helmick, B.J., Don, D.J. (1967). *The Pragmatics of Human Communication*, New York: W. W. Norton & Co., Trad. it. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio.

Wheatley, M., Kellner-Rogers, M. (1998). *Bringing Life to Organizational Change*, in *"Journal of Strategic Performance Measurement"*, April-May.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press, Trad. it. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Raffaello Cortina.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, New York: J. Wiley. Trad. it. (1953). *La cibernetica*, Milano: Bompiani.

Weaver, W. (1948). *Science and Complexity*, in «American Scientist», 36, n. 536.

LA COMUNICAZIONE GENERATIVA PER IL JOB PLACEMENT: VERSO UNA PROPOSTA OPERATIVA*

*Viola Davini**, Marco Sbardella****

SOMMARIO: 1. Introduzione: cambiare la comunicazione per cambiare l'Università. – 2. Studenti, non clienti. – 4. Dall'erogazione alla co-progettazione. – 5. Dal social al sociale. – 5.1. Strategia e obiettivi. – 5.2. Criticità emerse e prospettive future. – 6. Il *Job Placement* per innovare la didattica e la ricerca. – 7. Conclusioni: verso una proposta concreta.

1. Introduzione: cambiare la comunicazione per cambiare l'Università.

Il presente contributo intende illustrare il progetto realizzato dal Center for Generative Communication (CfGC), (ex Communication Strategies Lab – www.csl.unifi.it), unità di ricerca del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, diretto da Luca Toschi, nell'ambito della comunicazione e del trasferimento tecnologico per i Cantieri di Intraprendenza e Lavoro, il progetto presentato dall'Università di Firenze e finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) nell'ambito della Programmazione del sistema universitario per il triennio 2013-2015, che ha portato all'attuale costituzione del Career Service di Ateneo[1].

Il gruppo di ricerca, per anni, ha studiato e pianificato l'applicazione della comunicazione generativa (Toschi 2011) per la realizzazione di strategie di comunicazione con imprese, organizzazioni e istituzioni. Nel caso di specie, ovvero la comunicazione per i servizi di Job Placement dell'Università di Firenze, la domanda che guida la ricerca è come possa essere pianificata la comunicazione per la diffusione dei servizi di Job Placement, sia all'interno della comunità universitaria, per rafforzare le relazioni con il target di riferimento (studenti, laureandi, laureati e dottorandi), sia all'esterno, con l'obiettivo di avviare e sostenere relazioni sinergiche con il sistema delle imprese.

---

* In sede di stesura sono da attribuire a Viola Davini i paragrafi 5, 5.1, 5.2 e 6 e a Marco Sbardella i paragrafi 1, 2, 3 e 4.

** Viola Davini, Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: viola.davini@unifi.it

*** Marco Sbardella, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: marco.sbardella@unifi.it

[1] Dopo una fase di costruzione dei servizi di *Placement* attraverso i Cantieri di Intraprendenza e Lavoro, che hanno portato ad una riprogettazione e diffusione dei servizi di *Placement* all'interno dell'Università, l'Ateneo ha costituito un nuovo assetto organizzativo – il *Career Service* – le cui attività sono coordinate a livello centrale dal Delegato del Rettore per il *Placement*, prof.ssa Vanna Boffo, con il supporto dei Referenti dei Service Point e dei Delegati delle Scuole per l'orientamento in uscita.
Per maggiori informazioni, si rimanda al sito istituzionale: http://www.unifi.it/placement

La riflessione sulle strategie di comunicazione più adatte a rafforzare la terza missione dell'Università ci aiuta a comprendere meglio il senso e la *mission* stessa dell'organizzazione e soprattutto quali siano gli obiettivi che intende perseguire. L'Università di Firenze ha chiaramente manifestato – attraverso il progetto dei Cantieri di Intraprendenza e Lavoro – la necessità di puntare sia al rafforzamento delle relazioni con le imprese che all'aggiornamento dei servizi per gli studenti, avvicinandoli sempre più alle richieste professionali e occupazionali provenienti dal tessuto socio-economico del territorio di riferimento.

Per questo motivo è nata la proposta di una strategia di comunicazione rivolta all'ascolto dei bisogni (delle imprese e degli studenti oltre che dell'Università stessa) – siano questi bisogni espressi o inespressi – e in grado di consentire la raccolta dei dati utili a pianificare l'offerta di servizi in linea con le necessità della comunità universitaria e del contesto territoriale di riferimento. L'ascolto di cui si parla non deve essere interpretato come un qualcosa di altro rispetto all'ideazione e all'attuazione di servizi rivolti agli studenti e alle imprese ma dev'essere un tutt'uno con questi. Come vedremo nel proseguo del lavoro, infatti, adottare la metodologia generativa nella conduzione di un progetto significa portare le comunicazione in tutte le fasi dello stesso (e non soltanto alla fine, per la comunicazione *di* un prodotto o un servizio): la distinzione tra analisi, progettazione, sviluppo e monitoraggio delle azioni di comunicazione rimane valida a livello analitico ma nel farsi quotidiano del progetto queste fasi si sovrappongono e condizionano in continuazione, sulla base dei feedback di conoscenza che via via emergono.

Investire sulla comunicazione non significa soltanto decidere quali strumenti si debbano utilizzare, siano essi digitali o meno, ma prima di tutto domandarsi quali siano gli obiettivi socio-politici che l'Università intende perseguire per pianificare azioni comunicative, in linea con la sua visione e missione istituzionale; azioni che devono necessariamente essere supportate da una comunicazione organizzativa pianificata in modo da garantire la condivisione e la traduzione operativa delle linee di indirizzo e di governo da parte di tutta l'organizzazione.

L'obiettivo è quello di sviluppare strategie in cui tutti i soggetti coinvolti nel processo comunicativo condividano e mettano a sistema le loro diverse conoscenze e competenze. L'Università, infatti, cercando di rafforzare dal punto di vista comunicativo i servizi di Job Placement, deve saper raccogliere e coniugare le istanze degli studenti e quelle del tessuto socio-economico, cercando al tempo stesso di interpretare efficacemente il suo ruolo di produzione e trasmissione di conoscenza e innovazione.

Si tratta quindi di ridefinire il Job Placement in un'ottica sistemica, in cui i servizi non siano pensati esclusivamente per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, ma rappresentino un concreto elemento di stimolo per la programmazione delle azioni finalizzate a riportare gli elementi di conoscenza emersi all'interno delle altre due missioni dell'Università: la ricerca e la didattica. Al tempo stesso, il Job Placement può essere un formidabile strumento

per valutare la corrispondenza tra la missione dell'Università e la sua traduzione operativa nel concreto svolgersi della didattica e della ricerca. Il processo è quindi bidirezionale, se si accetta l'ottica della comunicazione intesa come analisi e ricerca e non come mero trasferimento di competenze tecnologiche (ricerca) e umane (didattica).

L'assunto di base del presente contributo è che la terza missione dell'Università – definita dall'ANVUR come la missione che mira alla valorizzazione economica della conoscenza e il ruolo "imprenditoriale" e proattivo delle Università – non deve essere vista come un elemento slegato dalla prima missione (la didattica) e dalla seconda missione (la ricerca). Un passaggio significativo sarà, infatti, quello di ripensare e di superare i consueti modelli di didattica e di ricerca: l'attuale modello basato sul trasferimento di conoscenze lascerà il posto a modelli di co-progettazione e co-produzione quando si riuscirà ad attivare uno scambio sinergico tra l'Università e il tessuto circostante (istituzionale, politico, culturale ed economico). In questo modo si avvierà un proficuo dialogo tra l'Università e la società tutta, orientato a ripensare un'offerta formativa e un modo di fare ricerca che considerano gli studenti e i ricercatori prima di tutto come cittadini insieme a cui generare conoscenze e competenze specifiche, che non solo rispondano alle esigenze del mercato, ma che posseggano una cultura e un *know-how* capace di apportare innovazione, ossia di applicare con successo i risultati di questo nuovo modello di ricerca e di didattica – e delle relative relazioni – nei contesti produttivi con cui si relazionano.

L'Università per sua natura vive nel futuro, sia perché forma i cittadini che dovranno guidare la società del futuro (obiettivo della didattica), sia perché genera quella conoscenza che è alla base dell'innovazione, oltre che l'innovazione stessa (obiettivo della ricerca). Anche le iniziative di Job Placement possono allora essere interpretate in questa accezione, non tanto perché aiutano gli studenti a trovare il lavoro che svolgeranno in futuro, quanto perché messi a sistema con le altre due missioni possono contribuire a rafforzare la *mission* stessa dell'Università e il suo ruolo nel sistema territoriale di riferimento. In altre parole, si tratta di trasformare l'Università in un'agenzia di nuova comunicazione (cfr. il saggio di Luca Toschi in questo volume).

2. Studenti, non clienti.

L'obiettivo principale del Job Placement, il motivo stesso per cui è nato e si è sviluppato fino ad oggi, consiste sicuramente nel fornire agli studenti servizi utili ad implementare le proprie competenze e agevolare il loro ingresso nel mondo del lavoro al termine del percorso di studi. È sotto gli occhi di tutti che questo modo di operare ha garantito risultati molto modesti, e per questo motivo non può (più) essere sufficiente.

Il Job Placement può invece diventare un vero e proprio ambiente di comunicazione che accompagna lo studente nell'arco del suo intero percorso

universitario, dall'orientamento in entrata alle prime esperienze lavorative, passando per le tesi di laurea (triennali e soprattutto magistrali) e i tirocini che ad esse dovrebbero essere funzionali, e i dottorati di ricerca, in cui la ricerca di base dovrebbe essere affiancata da quella applicata, funzionale a risolvere i reali bisogni degli attori socio-economici del territorio (ma non solo) e a creare innovazione.

Il Job Placement dovrebbe, inoltre, favorire la nascita e il rafforzamento di relazioni strutturate con il tessuto socio-economico territoriale, a partire dagli attori economici grandi e piccoli, non soltanto per agevolare il contatto tra questi e gli studenti, ma anche per attivare meccanismi di ascolto e rilevazione dei bisogni di innovazione (nel senso ampio del termine: di prodotto, di processo, organizzativa, ecc.) espressi dal territorio – che possono fornire domande chiave per la ricerca scientifica condotta all'interno dell'Ateneo – e di raccolta di elementi conoscitivi utili a ripensare l'offerta didattica. È questa una via per dare concretezza al processo (finora teorizzato meglio di quanto sia stato praticato) di riposizionamento dell'Università nel contesto sociale, economico e politico, di abbattimento delle pareti della cosiddetta 'torre d'avorio'. Un processo auspicato a più riprese nello scorso decennio anche dalla Commissione Europea, con Comunicazioni dai titoli espliciti come *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza* (Commissione Europea 2003), *Consigli sull'agenda di modernizzazione delle università: formazione, ricerca e innovazione* (Commissione Europea 2006) e *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese* (Commissione Europea 2009).

In questo modo si può superare la logica unidirezionale secondo cui nel recente passato sono stati progettati (e quindi comunicati) i servizi di *Job Placement* per impostare un processo comunicativo bidirezionale. Un errore fatale sarebbe quello di conservare l'impostazione unidirezionale invertendo semplicemente la direzione del processo comunicativo: in questo caso, schiacciandosi sulle necessità presenti del territorio, l'Università perderebbe molto velocemente la sua identità e verrebbe meno alla sua *mission* di ambiente di trasmissione ma anche e soprattutto di generazione della conoscenza e dell'innovazione. Processo di generazione della conoscenza che risente oggi della complessità e della dimensione epocale delle sfide che caratterizzano la nostra contemporaneità. Oggi il processo di produzione della conoscenza, come notato da molti studiosi – tra cui Michela Lazzeroni (2014) –, non segue più una dinamica lineare ed interamente interna all'Accademia, ma coinvolge molti soggetti e differenti saperi.

Grazie anche ai servizi di Job Placement, l'Università deve formare cittadini in grado di entrare agevolmente nel mondo del lavoro di oggi ma soprattutto di contribuire a costruire quello di domani, che sarà sicuramente molto diverso da quello che conosciamo (Brynjolfsson, McAfee 2014). Dovrà infatti necessariamente cambiare il ruolo di coloro che nel futuro entreranno a far parte del mondo del lavoro, e non certo per assecondare le attuali dinamiche di preca-

rizzazione e voucherizzazione che dall'ambito lavorativo hanno ormai colonizzato tutti i contesti del nostro vissuto, da quello amoroso a quello amicale, da quello familiare a quello sociale. Al contrario, per invertire queste tendenze i futuri lavoratori dovranno avere gli strumenti culturali e tecnici per ideare e praticare un futuro diverso da quello che sembra essere già scritto. Un futuro in cui abbandonare le attuali dinamiche gerarchico-trasmissive che caratterizzano sia l'ambito formativo che quello lavorativo, quelli che Michael Foucault (1975) avrebbe chiamato 'meccanismi disciplinari' funzionali alla creazione di 'corpi docili' verso cui gli attuali processi di automazione sembrano tendere. E quale istituzione se non l'Università è chiamata ad essere l'ambiente generativo di inediti processi di co-progettazione di un futuro possibile? Non sarà facile, ed è necessario un deciso cambio di tendenza:

> «certamente l'impostazione che si sta dando alla scuola e all'Università negli ultimi decenni, giocata sul modello pseudo-imprenditoriale "studente = cliente", porta in direzione opposta, in quanto il sacrosanto rispetto dei diritti degli studenti è banalizzato – vorrei dire brutalizzato – riducendolo alla massima che "il cliente ha sempre ragione"» (Toschi 2011: 123)

3. Dalla comunicazione *dei* servizi alla comunicazione *nei* servizi.

Una delle conseguenze logiche dell'impostazione brevemente tratteggiata nel paragrafo precedente riguarda la natura stessa dei servizi offerti dal *J*ob Placement agli studenti e alle imprese. Questi devono essere oggetti comunicativi matrice: già nel momento della loro ideazione e progettazione – e fino al monitoraggio *ex post* – essi devono esprimere sia le funzioni specifiche per cui sono stati attivati (diverse di volta in volta) sia – questo è il punto centrale – la matrice dell'intero sistema a cui appartengono, nel caso in oggetto il *Job Placement*. Per oggetto comunicativo matrice si intende qualsiasi tipo di elemento comunicativo (sia questo uno strumento di comunicazione o anche un servizio) per il quale siano pianificati dei flussi organizzativi e comunicativi in grado di favorire l'emergere di dati di conoscenza utili sia a livello di comunicazione organizzativa che di comunicazione esterna. Il gruppo di ricerca, nello sviluppo di una strategia di comunicazione generativa, individua un oggetto comunicativo matrice che possa avviare nuove modalità gestionali e comunicative che poi potranno essere estese a tutti gli strumenti e all'organizzazione stessa (in questo caso, come vedremo più avanti, l'oggetto comunicativo matrice attraverso cui si intende sviluppare una nuova strategia di comunicazione basata sul paradigma generativo, è il canale social).

Questo passaggio è fondamentale per far emergere come i servizi stessi possono essere intesi come degli strumenti di comunicazione a tutti gli effetti, mettendo l'Università nelle condizioni di rilevare, ascoltare e mettere a sistema

gli elementi conoscitivi utili a rafforzare tutti i soggetti che partecipano al processo comunicativo: l'Università stessa, gli studenti e gli attori economici del territorio.

L'Università deve giocare un ruolo centrale nella costruzione di un vero e proprio 'distretto della conoscenza' (Toschi *et al.* 2013), in cui l'interazione e il dialogo tra i diversi interlocutori (istituzionali, associativi, politici, economici, sociali) portano alla costruzione e al rafforzamento di relazioni solide e continuative e l'Università stessa (insieme agli altri centri di ricerca) assurge al ruolo di polo dell'innovazione al servizio del territorio. Un'Università in grado di fornire risposte ai bisogni del territorio, senza schiacciarsi sul presente ma partecipando alla co-progettazione del futuro, attraverso le modalità e i contenuti della didattica, della ricerca e dei servizi offerti, quelli del Job Placement in primis.

Si compie così il passaggio cruciale che porta dalla comunicazione *dei* servizi alla comunicazione *nei* servizi[2] di Job Placement.

4. Dall'erogazione alla co-progettazione.

Adottando l'impostazione teorica tratteggiata nei paragrafi precedenti, condivisa e fatta propria dal gruppo di lavoro che ha gestito la fase di lancio dei Cantieri di Intraprendenza e Lavoro, il *Center for Generative Communication* ha dunque progettato una strategia di comunicazione per il Job Placement dell'Università di Firenze.

Come sempre, nei progetti basati sulla comunicazione generativa, la scelta delle tecniche, degli strumenti e delle modalità è stata subordinata alla definizione degli obiettivi da raggiungere.

In questo caso, il punto di partenza consisteva, da un lato, nel far sapere al maggior numero possibile di studenti che i servizi di Job Placement dell'Università di Firenze e le modalità della loro erogazione stavano cambiando e, dall'altro, nel coinvolgere nell'organizzazione dei servizi stessi le aziende del territorio. Sebbene questo doppio obiettivo fosse necessario, non poteva certo considerarsi sufficiente. Per tener fede alla metodologia e alle premesse teoriche era importante compiere un passo in avanti e progettare una strategia di comunicazione generativa in cui studenti e aziende non fossero dei semplici 'bersagli' (target) di una comunicazione unidirezionale ma diventassero soggetti attivi, in grado – a vari livelli – di co-progettare i servizi di Job Placement e la loro stessa comunicazione.

L'oggetto comunicativo matrice che meglio si prestava ad impostare la strategia di comunicazione su queste basi era la pagina Facebook. Questo perché è profonda convinzione di chi scrive che comunicazione interna e comunicazione esterna possano essere distinte solo per esigenze analitiche, ma non certamente

[2] Questo passaggio è approfondito da Luca Toschi nel suo contributo al presente volume.

nella comunicazione praticata nella quotidianità di un'azienda o di un'organizzazione, e il Job Placement dell'Università non fa eccezione in questo, dove, al contrario, quanto più si integrano tanto migliori sono i risultati raggiunti

Se la gestione della pagina Facebook, che insieme al sito web è oggi lo strumento principale di comunicazione esterna per un numero sempre maggiore di realtà, richiede l'attivazione di flussi e strumenti di comunicazione, questi dovranno agire sia all'esterno che all'interno del gruppo di lavoro per avere una qualche efficacia. Gruppo di lavoro che, nella sua accezione più ampia, arriva a coincidere potenzialmente con l'intera comunità universitaria, fermo restando una doverosa e necessaria differenziazione di ruoli, mansioni e responsabilità. Ecco allora perché la comunicazione 'social' dei Cantieri è stata indicata come oggetto comunicativo matrice, funzionale a impostare e strutturare, nel suo sviluppo continuo basato sui feedback ricevuti, e nel suo necessario interscambio con tutte le attività del Job Placement, l'intero ambiente comunicativo.

5. Dal social al sociale.

I social network sono uno strumento di comunicazione estremamente dinamico. Al netto delle critiche e dei pericoli da più parti segnalati, essi rappresentano una vera e propria risorsa: se efficacemente progettati, gestiti e monitorati, possono avviare un proficuo processo di scambio in entrata e in uscita tra l'organizzazione (nel nostro caso i Cantieri) e il target di riferimento (comunità di neolaureati, laureandi e dottorandi). Perché la gestione possa essere efficace, e il loro uso portare dei vantaggi all'organizzazione, essi non possono essere usati in aggiunta alle consuete attività di comunicazione ma devono integrarsi, all'interno di una strategia complessiva. Inoltre, come per ogni altro mezzo di comunicazione, per usarli efficacemente bisogna conoscerne le peculiari grammatiche (tecnologiche, tecniche, linguistiche e sociali).

Attraverso i social è possibile verificare in tempo reale la risposta dell'utente, non solo in termini di soddisfazione rispetto ai servizi, ma anche di controllo della chiarezza e dell'efficacia del messaggio veicolato. Per sviluppare un reale dialogo tra l'organizzazione e l'utenza è necessario che i contenuti e le interazioni siano intese nell'ottica generativa di una nuova conoscenza condivisa, che, non solo contribuisca a rafforzare la relazione virtuale, ma che, uscendo fuori dal social (che devono essere considerati uno strumento e non un fine, un punto di partenza e non un traguardo), sia anche in grado di portare le persone ai Cantieri.

All'interno della strategia proposta per i Cantieri, fin da subito è stata prevista l'attivazione di una pagina Facebook. Il canale social è stato riconosciuto come lo strumento più adatto per veicolare il carattere informale dei Cantieri e la loro dinamicità, dovuta soprattutto alla notevole quantità di servizi da diffondere.

La scelta, quindi, è stata quella di non inglobare i contenuti riguardanti il Job Placement nella strategia di comunicazione social dell'Ateneo, cioè del cana-

le istituzionale, ma di pianificare un canale social che, per quanto strettamente collegato alla pagina Facebook dell'Università di Firenze, avesse una propria autonomia, identità e riconoscibilità – sempre nell'assoluta coerenza con l'identità comunicativa che l'Università di Firenze si è data (Sorrentino 2014).

L'obiettivo principale, stabilito inizialmente, è quello di diffondere tra la comunità universitaria la novità dei Cantieri, puntando soprattutto a comunicare il loro carattere innovativo, la loro capillarità e presenza sul territorio, cercando di creare un reale coinvolgimento, *engagement*, del pubblico sia all'interno dell'Università (studenti, laureati, dottorandi, docenti) sia all'esterno (imprese, istituzioni e organizzazioni). In questo caso, quindi, si cerca di andare al di là del significato prettamente 'social' del concetto di *engagement* per attivare meccanismi che portino dal *social* al *sociale*.

Un punto cardine fondamentale, quindi, da cui si è partiti per pianificare la strategia social dei Cantieri è stato quello di instaurare una relazione sinergica con gli strumenti di comunicazione istituzionale dell'Università di Firenze, per cercare di fare rete e di diffondere messaggi atti a rafforzare il valore delle azioni di orientamento in uscita nel complesso delle attività d'Ateneo.

La strategia di comunicazione nasce dalla convinzione che il social non possa rappresentare un canale isolato dall'organizzazione; esso, infatti, non può rappresentare un luogo dove facilitare lo scambio, sollecitare il dialogo con gli utenti ma i cui effetti rimangono sul social. Come già ribadito, infatti, il numero di like e di interazioni non è sufficiente a valutare l'efficacia di una strategia di comunicazione, questa deve essere impostata per portare gli utenti non solo a conoscere le attività e i servizi, ma a capire l'uso che ne possono fare in relazione alle proprie necessità e ai propri bisogni. Attivare un canale di ascolto significa predisporre un assetto organizzativo che sia in grado di rispondere alle domande in entrata e che faccia tesoro delle informazioni ricevute (elementi di conoscenza fondamentali per attivare processi organizzativi efficienti). Il rischio di una pagina social è che costituisca il luogo di sfogo di malumori e problematiche (ma anche complimenti e lodi) che da soli non portano nessun elemento funzionale all'organizzazione, nel nostro caso l'Università.

Il social rappresenta, quindi, un oggetto comunicativo matrice, nel quale sono stati sperimentati flussi e contenuti comunicativi, che possono essere applicati – con le dovute differenze – anche alle altre attività di comunicazione dei servizi di Job Placement.

5.1. Strategia e obiettivi.

In questo contesto, nel luglio del 2015, è nata la pagina "OJP-Cantieri Unifi", che ha preso vita dalla vecchia pagina di "Orientamento al lavoro e *Job Placement*", gestita dal responsabile dei canali social di Ateneo. La strategia di gestione della pagina Facebook, "OJP – Cantieri Unifi", è stata condivisa con l'Ufficio Progettazione Comunicazione dell'Università di Firenze, in linea con le indicazioni strategiche fornite da chi governa le attività e i servizi di Job Placement, cercando

di stimolare la collaborazione di coloro che sono maggiormente a contatto con l'utenza (prima di tutto i tutor e i borsisti che lavorano nei Cantieri) e che rappresentano i più validi sensori all'interno della comunità universitaria.

La strategia di gestione del canale Facebook nasce da una fase di ricerca che ha previsto, in fase di avvio, l'analisi delle pagine social dedicate ai servizi di Placement delle altre Università italiane. La fase di analisi è un passaggio fondamentale che il gruppo di ricerca adotta nella pianificazione di qualunque strategia di comunicazione generativa: in questo caso, ci ha consentito di individuare le pagine simili alla nostra e di far emergere i punti di forza, ma anche le criticità e gli errori che non devono essere commessi. L'indagine, effettuata nel periodo antecedente all'attivazione della pagina nel luglio 2015, ha rilevato, prima di tutto, la presenza su Facebook di solamente 8 Università con una pagina dedicata al Placement in tutto il panorama nazionale. Si tratta di un numero realmente esiguo rispetto a quello delle Università che hanno attivato un canale social[3]: un dato che mette in evidenza come, nella maggior parte dei casi, le informazioni sui servizi offerti dal Job Placement sono veicolate attraverso il canale istituzionale delle pagine degli Atenei.

Pagina Facebook	**Università**	**URL**
Career Service - Politecnico di Milano	Politecnico di Milano	www.facebook.com/careerservicepolimi/
Career Service Università degli Studi di Padova	Università degli Studi di Padova	www.facebook.com/CareerServiceUnipd/
COF - Job Placement Università di Catania	Università di Catania	www.facebook.com/placementunict/
Job Placement Unime	Università di Messina	www.facebook.com/Job-Placement-Unime-1481649968714006
Job Placement Unipi	Università di Pisa	www.facebook.com/jobplacementunipi/
JOB Placement - Università di Perugia	Università di Perugia	www.facebook.com/careerdayperugia/
Placement Unitn	Università degli Studi di Trento	www.facebook.com/PlacementUnitn/
Stage e Placement - Università Ca' Foscari Venezia	Università Ca' Foscari Venezia	www.facebook.com/placementcafoscari/
Tirocini e Orientamento al lavoro - Campus di Cesena e Forlì	Università di Bologna (Campus di Cesena e Forlì)	www.facebook.com/TirociniOrientamentoCampusFC

Figura 1 - Specchietto riassuntivo delle pagine Facebook analizzate[4]

[3] Si veda, a questo proposito, la ricerca *#socialUniversity. Le Università italiane sui social network (2014)* del Centro Nexa su Internet & Società del Politecnico di Torino (Dipartimento di Automatica e Informatica) che, analizzando la presenza delle 96 Università italiane sui social network, concentrandosi sulle due piattaforme principali, Facebook e Twitter, ha rilevato che l'80% delle Università ha almeno un account Facebook.

[4] Ultima data di consultazione della pagina 20 luglio 2016.

La prima cosa da prendere in considerazione è il numero di like, un indicatore che da solo non può garantire elementi conoscitivi sufficienti a trarre nessuna conclusione ma che evidenzia sicuramente una prima approssimazione del livello di coinvolgimento di cui godono le pagine Facebook. L'analisi ha previsto quindi una *content analysis* sui post pubblicati, per cercare di individuare la strategia comunicativa adottata.

Venendo ad una breve sintesi dei risultati ottenuti, la pagina più seguita è quella del Politecnico di Milano "Career Service-Politecnico di Milano", che contava, al momento in cui l'analisi è stata svolta, 11.111 like: questo canale risulta particolarmente attento alla dimensione multimediale dei contenuti proposti, attraverso l'utilizzo di immagini e video che rendono estremamente vivace la pagina. La seconda pagina, sempre in termini di like, è "COF – Job Placement Università di Catania" che contava 5136 like. In questo canale i contenuti sono costituiti, nella maggior parte dei casi, da link che rimandano al sito web dell'Ateneo catanese. La terza è "*Placement Unitn*" dell'Università di Studi di Trento con 4151 like, che, oltre al carattere istituzionale e al riferimento diretto alle attività dell'Ateneo, propone anche articoli di approfondimento, offerte e bandi attivati da enti esterni. Questi sono alcuni degli elementi emersi dall'analisi delle pagine social che hanno costituito il punto di partenza per la pianificazione dei contenuti della "OJP-Cantieri Unifi".

Passando dall'analisi alla progettazione, nella gestione operativa della pagina Facebook è stata prevista la costituzione di una redazione, che si è dotata di un proprio piano editoriale, che costituisce lo strumento utile a gestire i flussi per la pubblicazione dei contenuti. Come scadenza temporale, è stato stabilito un timing che prevedesse almeno un post al giorno. Inoltre, per ciascun post è stato studiato un format predefinito per identificare il servizio comunicato e per valorizzare la relazione con il Cantiere di appartenenza. In quanto pagina istituzionale, questa segue le policy dettate dall'Ufficio di comunicazione di Ateneo mentre dal punto di vista grafico, è stata richiesta una stretta collaborazione con i responsabili della produzione del materiale promozionale come volantini e brochure, per avere a disposizione immagini utilizzabili via web, che, a livello visivo, richiamassero l'immagine coordinata dell'Università. Un'ulteriore scelta editoriale è stata quella di inserire all'interno di ogni post il link al sito web istituzionale: il social, infatti, può essere utilizzato per veicolare alcune pillole (servizi offerti, appuntamenti in scadenza ecc.), mentre il cuore informativo risiede nel sito istituzionale.

Nel corso dell'anno, i contenuti della pagina Facebook si sono progressivamente arricchiti e diversificati: inizialmente, sia per la fitta quantità di appuntamenti (eventi, iniziative, servizi attivi ecc.), sia per la necessità di far conoscere i Cantieri e la loro funzione, i post veicolavano essenzialmente i contenuti informativi; poi, attraverso il monitoraggio dei dati della pagina, una volta raggiunto un significativo numero di post prodotti, è stato possibile iniziare ad animare la pagina con immagini ritraenti le iniziative in corso, oltre che programmare post che riuscissero a raccontare i servizi e a far capire meglio al giovane laureato le opportunità fornite dal Job Placement.

5.2. Criticità emerse e prospettive future.

Nel corso dei mesi sono stati raggiunti alcuni risultati parziali: prima di tutto è stata riportata in attività una pagina che da tempo era rimasta inutilizzata (l'attuale pagina, è bene ricordare, è nata dalla vecchia pagina "Orientamento al lavoro e Job Placement" che non registrava nessuna attività già da mesi), così da renderla nuovamente visibile e ottenendo nuovi like.

Inoltre, la pagina Facebook ha sicuramente aiutato a rendere riconoscibili i Cantieri ed ha rappresentato un canale di aggiornamento continuo rispetto ai servizi proposti di Job Placement. Monitorando i dati *insights* della pagina sono emerse alcune criticità, come la modesta interazione con la pagina stessa, dal punto di vista di commenti o messaggi privati. Questo dato, comparato a quelli raccolti dall'analisi delle pagine Facebook riferite al Placement delle altre Università, conferma una tendenza generale: gli utenti difficilmente interagiscono con le pagine istituzionali. Questo dato necessiterebbe di ulteriori approfondimenti e di uno studio circa il comportamento dei giovani studenti che difficilmente si relazionano via *social* con l'Università.

Un elemento positivo è risultato dall'interazione della pagina "OJP-Cantieri Unifi" con gli altri account istituzionali – soprattutto quello dell'Università di Firenze – che, condividendo i post, ha aumentato notevolmente la loro portata. Sarebbe auspicabile quindi, che in occasioni di interesse generale (ad esempio eventi che interessano l'intera comunità studentesca) si pianificassero delle azioni comunicative incrociate con un rimando a tutte le pagine istituzionali.

A livello di gestione dei contenuti interni alla pagina dedicata al *Job Placement* sono emerse alcune criticità. In primo luogo si è evidenziata una mancanza di collaborazione con il gruppo di lavoro (tutor e borsisti *in primis*). Una pagina Facebook per essere efficace, infatti, deve essere continuamente aggiornata anche con contenuti realizzati *just in time*. Questo significa, ad esempio, raccontare attraverso delle immagini un evento in corso. E questo è realizzabile solo se si raccolgono immagini, video ecc. esattamente nel momento in cui si sta svolgendo l'evento. Nonostante il gruppo di lavoro sia stato sollecitato a collaborare, questo non è accaduto regolarmente, ma solo in alcune occasioni come gli eventi che avevano maggiore visibilità e che riguardavano tutto l'Ateneo.

Una più stretta collaborazione con il gruppo di tutor e borsisti, coloro che gestiscono gli sportelli al pubblico e che quindi meglio conoscevano le domande e i bisogni degli studenti, avrebbe permesso la creazione di contenuti *ad hoc*. A titolo esemplificativo, sarebbe stato possibile raccogliere le domande più frequenti da parte dei laureati, individuando così delle informazioni utili che potevano essere trasmesse via social network.

Non solo, il gruppo di lavoro del Job Placement è composto anche da borsisti e assegnisti di ricerca che affiancano al lavoro operativo uno studio continuo sulle tematiche che riguardano il Placement e quindi il legame tra l'U-

niversità e il tessuto socio-economico[5]. Il canale social poteva essere utilizzato anche per dare visibilità alla ricerca e a come questa è sviluppata all'interno dell'Università, per sperimentare modalità innovative di comunicazione della ricerca stessa[6].

Le criticità non hanno solamente riguardato i flussi di comunicazione all'interno del gruppo di lavoro, ma anche tra il gruppo e i vertici dell'organizzazione. Il piano editoriale, infatti, si è composto principalmente di contenuti tratti dal sito web (monitorando i servizi che venivano pubblicati sul sito e che venivano ripostati sul social); questo ha fatto sì che non fosse possibile pianificare una strategia condivisa in cui selezionare i servizi che avevano bisogno di una maggiore diffusione rispetto alle scadenze quotidiane. Perché una strategia riesca realmente a creare sinergia tra tutti gli strumenti di comunicazione, deve essere pianificata in accordo con coloro che gestiscono i canali così da prevedere obiettivi di breve, di medio e di lungo termine. Una ulteriore problematicità emersa è stata la scarsa comunicazione con il sito web dell'Università di Firenze: i post della pagina Facebook, infatti, contenevano link di rimando al sito. Qui, spesso, le informazioni (che nel tempo sono sempre rimaste le stesse data la staticità del sito web) non erano esaustive e l'utente si poteva trovare disorientato in quanto, una volta sul sito, queste risultavano frammentate e doveva comunque essere lui stesso a ricercare ciò di cui aveva bisogno.

La pagina Facebook non è stata neanche condivisa all'interno della comunità universitaria (docenti e personale tecnico amministrativo); in prospettiva l'informazione circa questa pagina dovrebbe essere comunicata e diffusa affinché possa diventare un punto di riferimento che, prima che essere condivisa con il mondo esterno, sia presa in considerazione internamente all'Ateneo.

Anche a livello grafico, le immagini create *ad hoc,* rappresentavano delle card in cui erano presentate le informazioni circa un determinato servizio. Queste card, però, si prestavano poco all'utilizzo del social perché spesso contenevano troppo testo ed era stato scelto un colore ed un *lettering* unico per tutti i servizi; non veniva quindi utilizzato nessun espediente grafico che rendesse riconoscibile un servizio rispetto ad un altro. Questo, anche a livello di percezione visiva, avrebbe facilitato l'utente nell'identificazione del servizio e valorizzato le peculiarità di ciascuno. Soprattutto sul social la comprensione 'a colpo d'occhio' aiuta a catturare l'attenzione dell'utente che, una volta individuato il servizio che gli interessa, può più rapidamente riconoscerlo rispetto agli altri.

---

[5] I risultati preliminari sono stati presentati durante il convegno: *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione. Strategie per l'Employability, dal Placement ai Career Service* (http://www.unifi.it/art-1774-verso-il-mondo-del-lavoro.html) che si è tenuto a Prato venerdì 22 aprile presso la Biblioteca Lazzerini.

[6] Il Center For Generative Communication, in questo ambito, ha sperimentato il *DSPSmagazine* e *Ateneo Sostenibile*. Tutte le informazioni riguardo a questi ed altri progetti, sono reperibili al sito: www.csl.unifi.it/progetti

Gli aspetti che sono qui stati presentati come criticità, evidenziano alcuni limiti causati della mancanza di comunicazione interna tra chi si occupa della programmazione dei servizi, chi della produzione di materiale promozionale e chi della gestione dei canali di comunicazione. Questi elementi possono rappresentare il punto di partenza per lo sviluppo futuro della strategia di comunicazione, basata su una maggiore sinergia e progettazione condivisa delle azioni comunicative. Il rischio è quello di limitare il social ad un puro ed esclusivo strumento di comunicazione esterna che non produce effetti e non sfrutta appieno la sua potenzialità di offrire input in entrata per ottimizzare i flussi anche interni.

È auspicabile che il lavoro di gestione e programmazione sfrutti la comunicazione non solamente nell'ottica promozionale di marketing con cui diffondere le opportunità del Job Placement, ma anche come un processo che si attiva attraverso la costruzione di un'organizzazione interna capace di coordinarsi per raccogliere gli input esterni e proporre le opportune risposte. L'offerta di servizi, infatti, si rafforza nel momento in cui la comunicazione è pianificata per generare conoscenza e per coinvolgere sia i portatori di interessi interni (studenti e neolaureati *in primis*, ma anche dottorandi, dottori di ricerca e ricercatori), che le imprese e, più in generale, tutti gli stakeholder esterni all'Università.

Già dalle linee di sviluppo del progetto dei Cantieri si può notare la volontà di realizzare una struttura organizzativa diffusa, con l'intento di far cooperare le varie anime interessate: il personale tecnico-amministrativo, i delegati delle scuole (quindi i docenti) e lo staff (borsisti e tutor) a diretto contatto con gli studenti. Ma questo non basta: si tratta, infatti, di costruire un processo in cui la comunicazione riporta il Job Placement all'interno dell'Università per rinsaldare e innovare il legame tra didattica, ricerca e terza missione.

6. Il Job Placement per innovare la didattica e la ricerca.

Nel presente contributo si è cercato di delineare una strategia di comunicazione profondamente politica (finalizzata cioè ad un radicale ripensamento dell'organizzazione, della progettazione e della gestione), che punta a rafforzare il ruolo del Job Placement all'interno dell'Università creando sinergie con la didattica e la ricerca per rafforzare il ruolo dell'istituzione universitaria. La comunicazione, infatti, anche nel caso del Job Placement, non deve arrivare alla fine del processo per dare notizia al maggior numero possibile di potenziali utenti, ma deve tornare ad essere pianificata durante tutte le fasi: dall'ideazione al monitoraggio, per valutare l'efficacia dei servizi offerti e generarne di nuovi.

Il modello di Job Placement che qui si cerca di delineare è un ambiente di comunicazione che innesca progetti e processi di continua lettura/scrittura del territorio coerente con le finalità politiche e sociali che l'Università intende perseguire. Un territorio inteso come un sistema cognitivo che compete nel contesto di un'economia della conoscenza globale (Valdani e Ancarani 2001),

dove l'Università ha l'opportunità di giocare un ruolo strategico e propulsivo nei confronti di tutti i soggetti del territorio: politici, sociali, culturali ma anche economici. Un territorio, ancora, che adottando il cambio di paradigma comunicativo qui proposto non può più essere immaginato semplicemente sulla base della prossimità fisica (la Provincia, la Regione) ma deve essere continuamente ricostruito sulla base di una prossimità progettuale.

Questo passaggio è tanto più necessario in un momento storico come quello contemporaneo in cui la competizione è sempre crescente: sia per i territori (si pensi ad esempio ai processi di mondializzazione con i conseguenti cambiamenti nella divisione del lavoro a livello globale) sia per l'Università, la cui sopravvivenza sarà sempre più legata alla qualità della didattica e della ricerca, oltre che alla spendibilità concreta che questa sarà in grado di assicurare.

L'Università, infatti, potrà avere un ruolo chiave nel promuovere un'innovazione che, partendo dall'ascolto dei bisogni interni ed esterni, persegue paradigmi di sviluppo sostenibile, non solamente in termini di trasferimento tecnologico, ma anche a livello educativo, filosofico, culturale e sociale.

La comunicazione può, quindi, rappresentare quello strumento utile per rilanciare il ruolo politico e sociale dell'Università che mira a riscrivere costantemente la realtà:

> «La storia che abbiamo ancora da scrivere […] vede trasformarsi la comunicazione da gestione e amministrazione dell'esistente a strumento insostituibile per conoscere, progettare e realizzare un futuro che non c'è mai stato.» (Toschi 2011: 97).

Come si è potuto comprendere dall'analisi effettuata nel capitolo circa lo sviluppo della strategia di comunicazione, uno snodo importante riguarda la comunicazione organizzativa interna dell'Ateneo. Il Job Placement non può continuare ad essere visto come un ufficio autonomo e isolato che è utile allo studente solamente al termine della sua carriera universitaria, ma dovrà essere reinserito all'interno di tutte le attività di orientamento. Un primo grande passo in avanti sarà quello di considerare tutta la filiera dell'orientamento (frammentata in orientamento in ingresso, in itinere e in uscita) come un'unica anima all'interno dell'Università che guida e accompagna lo studente nelle sue scelte di studio e di ricerca orientate al mondo esterno.

Il passo più importante sarà però quello finalizzato a far sì che le attività di orientamento permettano di ridefinire radicalmente la didattica e la ricerca. Si tratta di una scelta politica di Ateneo che mira a creare nello studente un sentimento di fiducia verso un sistema che lo accompagna nella formazione della sua figura professionale e personale pianificando, ad esempio, stage, tirocini e tesi che siano realmente funzionali allo sviluppo di conoscenze, competenze utili e soprattutto innovative. Un'innovazione figlia di un continuo confronto con il tessuto socio-economico del territorio di riferimento, in grado di fornire risposte adeguate ai bisogni consapevoli e inconsapevoli dei soggetti che vi operano e di tracciare linee di sviluppo futuro che siano frutto di una progetta-

zione attiva e condivisa. Ecco allora che ritorna il ruolo politico dell'Università, e il contributo che ad esso può dare la comunicazione.

Ma come raggiungere questo obiettivo attraverso una strategia di comunicazione?

7. Conclusioni: verso una proposta concreta.

Per portare a sistema le conoscenze e i dati acquisiti in questa prima fase di analisi, il *Center for Generative Communication* intende formulare una proposta operativa. Nello specifico l'obiettivo è quello di avviare una campagna di comunicazione che parta dall'individuazione e dall'analisi delle buone pratiche ed i casi virtuosi in cui il Job Placement si è distinto. I casi individuati, saranno utilizzati per pianificare una campagna di comunicazione mirata a diffonderne i punti di forza, sia all'esterno che all'interno dell'Ateneo, con lo scopo di aggregare interesse e forze intorno a questo settore.

Il gruppo di ricerca è convinto che dando voce agli studenti, ai docenti, al personale tecnico-amministrativo, ai responsabili di quelle aziende che hanno assunto giovani laureati e, più in generale, agli stakeholder del territorio, sarà possibile individuare i risultati positivi che l'Università ha raggiunto e potrà raggiungere in futuro con il Job Placement. Non si tratta solamente di una campagna di comunicazione verso l'esterno, ma prima di tutto di un modo per far capire all'interno dell'Università – attraverso il riferimento a pratiche concrete – quale sia il modello da perseguire, nella prospettiva di allineare le pratiche possibili con la strategia generale. Individuando le migliori pratiche e raccontandone la storia, il gruppo di ricerca vuole ottenere l'effetto di aggregare i singoli casi in una logica sempre più radicata di sistema, di renderli una comunità, un gruppo coeso intorno ad un progetto comune: quello di ricucire il legame interrotto tra la comunità universitaria ed il territorio.

A livello di sviluppo operativo, il gruppo di ricerca prevede l'utilizzo delle lezioni-intervista (tecniche di ricerca sociale ideate, sviluppate e sperimentate nel corso degli anni attraverso l'applicazione della metodologia generativa) al fine di coinvolgere e interrogare una serie di interlocutori privilegiati scelti tra studenti, docenti, ricercatori, personale tecnico-amministrativo, responsabili delle aziende che rappresentano i casi virtuosi del funzionamento del Job Placement. I primi interlocutori saranno proprio coloro che sia a livello di governo, che di coordinamento gestionale e amministrativo sono i responsabili del Job Placement, la fase di analisi cercherà di rilevare dall'interno qual è la percezione circa il modello di Placement messo in atto e di individuare quei casi virtuosi che potranno poi essere raccontati.

A conclusione della fase di analisi e sulla base dei risultati ottenuti, il gruppo di ricerca progetterà e svilupperà un intervento di comunicazione mirato a promuovere il Job Placement con un'interazione sempre più forte fra le forze interne dell'Ateneo e i portatori d'interesse esterni. Nello specifico sarà indivi-

duato un oggetto comunicativo matrice utile ad avviare e gestire nel tempo una campagna di comunicazione a sostegno del processo di Job Placement, attraverso il quale sarà possibile soprattutto creare una rete fra i soggetti più attivi, aggregare questi singoli casi virtuosi in una logica di sistema, in una comunità coesa intorno al progetto comune di riattivare un intenso e proficuo rapporto di scambio tra l'Università ed il territorio.

Riferimenti bibliografici.

Brynjolfsson, E., Mcafee, A. (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, New York: W.W. Norton.

Commissione Europea (2003). *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione del 5 febbraio 2003, COM(2003) 58 def.

Commissione Europea (2006). *Consigli sull'agenda di modernizzazione delle università: formazione, ricerca e innovazione*, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo del 10 maggio 2006, COM(2006) 208 def.

Commissione Europea (2009). *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni del 2 aprile 2009, COM(2009) 158 def.

D'Alleo, G. (2010). *La gestione strategica della comunicazione nei servizi di orientamento post lauream nelle Università italiane: un contributo alla ricerca*, Palermo: Offset Studio.

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Government Innovation in Action*, Londra: Routledge.

Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1998). *The triple helix as a model for innovation studies*, in «Science & Public Policy», 3/25.

Fondazione CUOA (2007). *Università e territorio: un'integrazione possibile. Proposte per una valutazione partecipativa dell'offerta formativa*, Milano: Franco Angeli.

Formica, C. (a cura di) (2014). *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Napoli: Giapeto Editore.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Parigi: Gallimard.

Grandinetti, R. (2001). *Produzione e marketing dei servizi universitari*, in Strassoldo, M. (a cura di). *L'azienda Università*, Torino: Isedi.

Invernizzi, E. (2000). *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Milano: Giuffrè Editore.

Lazzeroni, M. (2014). *L'interazione tra Università e contesto territoriale: prospettive di analisi ed esperienze europee*, in «Annali del Dipartimento di Metodo e Modelli per l'*Economia e i Territori e la Finanza 2012-2013 (The future of Europe)*», 193-214.

Marchione, B., Pattuglia, S. (2009). *L'istituzionalizzazione della comunicazione universitaria*, in Masia, A., Morcellini, M. (a cura di). *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Milano: Giuffrè Editore.

OECD (1999). *University Research in Transition*, Parigi.

OECD (2002). *Benchmarking Industry–Science Relationships*, Parigi.

OECD-EC (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*, Parigi.

Scamuzzi, S., De Bortoli, A. (a cura di) (2012). *Come cambia la comunicazione della scienza. Nuovi media e terza missione dell'università*, Bologna: Il Mulino.

Simonetta, G., Torrini, G. (2014). *Strategia di comunicazione generativa per l'Università di Firenze*, in Sorrentino, C. (a cura di). *Comunicare l'Università di Firenze. Percorsi, sperimentazioni e prospettive*, Firenze, Florence University Press.

Sorrentino, C. (a cura di) (2014). *Comunicare l'Università di Firenze. Percorsi, sperimentazioni e prospettive*, Firenze: Florence University Press.

Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*, Milano: Apogeo.

Toschi, L., Orlandini, L., Sbardella, M., Simonetta, G. (2013). *Museums Outside Museums: District of Knowledge*, in *Proceedings of "Eva Florence 2013. Electroning Imaging & the Visual Arts, Firenze, 15-16 maggio 2013" (110-115)*, Firenze: Florence University Press.

Toschi, L., Pandolfini, E., Sbardella, M., Simonetta, G. (2016). *La comunicazione sostenibile per lo sviluppo rurale. Socialità, innovazione, paesaggio*, Sant'Arcangelo di Romagna: Apogeo.

Valdani, E., Ancarani, A. (2001). *Marketing Places. A Resource-based Approach and Empirical Evidence from the European Experience*, SDA Bocconi, Research Division Working Paper No. 01/55.

INDICE DEGLI AUTORI

Andrea Arnone, Ph.D., Pro Rettore al trasferimento tecnologico e ai rapporti con il territorio e con il mondo delle imprese, Università di Firenze. Email: andrea.arnone@unifi.it

Vanna Boffo, Ph.D., Delegata del Rettore per il Job Placement, Università di Firenze. Email: vanna.boffo@unifi.it

Vincenzo Cavaliere, Ph.D., Professore Associato di Organizzazione Aziendale e Gestione delle Risorse Umane, Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Università di Firenze. Email: vincenzo.cavaliere@unifi.it

Eun Young Choi, Seoul National University, South Korea. Email: sarahchoiey@snu.ac.kr

Tommaso Cumbo, Divisione Transizioni, Responsabile Qualificazione servizi e politiche nelle università e negli ITS, ANPAL Servizi. Email: tcumbo@anpalservizi.it

Viola Davini, Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: viola.davini@unifi.it

Giovanna Del Gobbo, Ph.D., Professore Associato di Pedagogia Generale, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. Email: giovanna.delgobbo@unifi.it

Riccardo Del Punta, Ph.D., Professore Ordinario di Diritto del Lavoro, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Firenze. Email: riccardo.delpunta@unifi.it

Catarina Doutor, PhD student in Education, Institute of Education, University of Lisbon, Portugal. Email: catarinadoutor@campus.ul.pt

Sara Lombardi, Ph.D., Ricercatore a tempo determinato di Organizzazione Aziendale e Gestione delle Risorse Umane, Dipartimento di Scienze per l'Economia e l'Impresa, Università di Firenze. Email: sara.lombardi@unifi.it

Mario Rapaccini, Ph.D., Ricercatore di ruolo di Ingegneria Economico-Gestionale, Dipartimento di Ingegneria Industriale, Università di Firenze. Email: mario.rapaccini@unifi.it

Antonio Riccio, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Giuridiche, Università di Firenze. Email: antonio.riccio@unifi.it

Emanuele Rossini, HR Director presso Ruffino Srl, Presidente Regionale AIDP Toscana. Email: emanuele.rossini@ruffino.it

Marco Sbardella, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: marco.sbardella@unifi.it

Fabio Sola, Network Director presso Praxi Spa. Email: fabio.sola@praxi.it

Carlo Terzaroli, Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università di Firenze. Email: carlo.terzaroli@unifi.it

Annalisa Tonarelli, Ph.D., Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università di Firenze. Email: annalisa.tonarelli@unifi.it

Luca Toschi, Professore Ordinario di Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Center for Generative Communication, Università di Firenze. Email: luca.toschi@unifi.it

Ge Wei, Ph.D., Assistant Professor, Capital Normal University Beijing, China. Email: ge.wei@cnu.edu.cn