

Curare la transizione verso il mondo del lavoro: giovani adulti dopo la laurea

VANNA BOFFO

«Si vorrebbe essere un balsamo
per molte ferite.»

Etty Hillesum, *Diario 1941-1943*

Educare ovvero curare

«Vivere è il mestiere che voglio insegnargli»¹, con questa massima Jean Jacques Rousseau fissa lo scopo che si prefigge per Emilio e, fra le molte centinaia di studi sul creatore della pedagogia contemporanea, anche una delle ultime fatiche di Edgar Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*², prende ad esempio la concettualizzazione roussoviana per indicarci la strada per l'educazione del futuro. Se il futuro ci sarà, questo vedrà una stretta, strettissima connessione fra il senso dell'insegnare a vivere e le istituzioni scolastiche e universitarie: per una riconnessione fra la vita e il sapere/conoscere, come appunto Rousseau suggerisce.

Del resto, il senso dell'*educazione* è proprio questo, indicare, accompagnare, orientare, indirizzare, mai solo insegnare o apprendere e nemmeno *educare come formare*, il senso dell'*educazione* va oltre ciascun altro di questi sinonimi e, ancora, come afferma Morin³, si tratta di re-imparare a giocare una partita antropologica per il “dopo” del mondo.

¹ Rousseau J.-J., *Emilio o Dell'Educazione*, Roma, Armando, 1997, p. 60.

² Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015. Il volumetto di Edgar Morin esce molti anni dopo la sua più importante trilogia pedagogica e ne ripassa le linee portanti, sottolineando, di nuovo, quanto l'educazione al vivere sia lontana dalle aule scolastiche e dalle discipline universitarie.

³ *Ibidem*.

Parlare di educazione vuol dire riflettere sulla vita, curarsi della vita e delle sue molteplici forme. Coloro che educano, siano i genitori, gli insegnanti, gli educatori, si occupano, nel senso che si pre-occupano, si curano dei bambini, degli studenti, dei propri allievi e con l'atto dell'insegnare la conoscenza, il sapere, in primo luogo, agiscono un'azione di cura amorevole verso il prossimo. Si intravede, perciò, un virtuoso legame sinergico fra l'educazione, la cura, il vivere. Potrebbe essere apparentemente banale, ma la riflessione moreniana ci riporta, con decisione, alla fundamentalità dell'azione di pensiero proprio su questi oggetti che ci riguardano molto da vicino, come insegnanti, come educatori, come ricercatori di territori pedagogicamente interpretati.

L'*educare/curare* riguarda il futuro dell'uomo e le nostre nuove generazioni perché è attraverso l'educazione che le civiltà, le società, le comunità hanno tramandato e tramandano i modi di vivere. L'insegnare e l'apprendere, il *Teaching* e il *Learning*, sono parte dei processi educativi e di cura che hanno contribuito, da sempre, e che continueranno, in futuro, a sviluppare la cura della formazione. Da quando è nata, la scuola è il luogo di questo tramandare.

La scuola come istituzione e la scuola come sede dell'imparare, del conoscere e del sapere, ma anche l'Università come sistema per eccellenza dell'Alta Formazione «insegnano alcune conoscenze, ma non la natura della conoscenza»⁴. Ovvero i luoghi che dovrebbero permetterci di accedere alle discipline/saperi, alle letterature, alla matematica, alla fisica, alla chimica, alla filosofia, alla storia per poterci dare la formazione che possa avviare ogni studente alla cura del proprio vivere, anzi del proprio saper vivere, sono invece i luoghi della rarefazione dei grandi interrogativi, sono i luoghi del sotterramento dove «manca sempre di più la possibilità di affrontare i problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano»⁵. Perché dall'insegnamento e dall'apprendimento passano i modi del conoscere e i modi di atteggiarsi nei confronti della vita, e aver cura dell'esistenza è un modo educativo che illumina il cammino e l'andatura nel percorso di formazione di ogni essere umano⁶.

La riflessione sull'educazione come processo di cura è relativamente recente nel panorama pedagogico italiano, a livello internazionale è ancor più difficile rintracciare studi scientifici in merito a questo oggetto

⁴ Ivi, p. 12.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

che non siano la cura dell'infanzia e l'interesse verso i servizi educativi per la prima infanzia. Eppure la categoria educazione come cura è presente dal momento in cui la pedagogia ha avuto storicamente avvio, come gli studi di Jaeger⁷ sulla *Paideia* o di Hadot⁸ sulla *formazione dell'uomo*, di Foucault⁹ sulla *cura di sé* e di Heidegger¹⁰ sulla *cura* come formazione ci hanno attestato, sono certamente molti secoli che l'educazione trattiene un'idea fondamentale di cura della forma umana. La cura significa "andare a fondo", non accontentarsi di insegnare discipline, non fermarsi all'apprendimento della nozione, significa acquisire la capacità di comprensione, e ancora una volta Morin ci viene in aiuto chiarendoci il senso delle parole:

Vivere è avere continuamente bisogno di comprendere e essere compresi. La nostra epoca di comunicazioni non è tuttavia un'epoca di comprensioni. Per tutta la nostra vita rischiamo l'incomprensione di sé da parte dell'altro e dell'altro da parte di sé. C'è incompienezza nelle famiglie tra figli e genitori, genitori e figli, incompienezza nelle fabbriche o negli uffici, incompienezza degli stranieri [...]. La comprensione umana non è insegnata in alcun luogo. Il male delle incompienezze rode le nostre vite, determina comportamenti aberranti, rotture, insulti, dispiaceri. Così la nostra educazione ci insegna solo parzialmente e insufficientemente a vivere, e si allontana dalla vita poiché ignora i problemi permanenti del vivere [...] taglia le conoscenze in pezzi separati¹¹.

Se l'educazione è cura della formazione della persona umana, ma anche cura dell'ambiente educativo, è cura anche dell'ambiente di vita, degli oggetti e delle cose e non è possibile confondere l'educazione con l'acquisizione di competenze tecnico-socio-professionali a scapito di quelle esistenziali, capaci di produrre una continua e rinnovata rigenerazione nella cultura. L'educazione come cura è anche, e soprattutto, una forma di arte per la vita, di insegnamento a vivere¹², di insegnamento a legare i saperi della vita, a orientare le proprie emozioni e i propri affetti per superare e curare i conflitti con la vita, per smussare

⁷ Cfr. Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 1978.

⁸ Cfr. Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2005.

⁹ Cfr. Foucault M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.

¹⁰ Cfr. Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Bompiani, 2005.



¹¹ Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, cit., pp. 18-19.

¹² *Ibidem*.

e ammorbidire i problemi della vita¹³, per imparare a vivere, appunto. Come Morin afferma:

Dobbiamo obbedire all'ingiunzione del precettore dell'Emilio di Rousseau: "insegnare a vivere". Certo non ci sono ricette di vita. Ma si può insegnare a legare i saperi alla vita. Si può insegnare a sviluppare al meglio un'autonomia e, come direbbe Descartes, un metodo per dirigere bene la propria mente, che permetta di affrontare personalmente i problemi del vivere. E si può insegnare a ognuno e a tutti ciò che aiuta a evitare le trappole permanenti della vita¹⁴.

Il ruolo dell'Università: una cura sociale

Riflettere su questa via, quella dell'*educazione come vita* e dell'*educazione alla vita*, non può essere connesso solamente ai primi gradi della scuola, non può rimanere intrappolato, questo nostro *meditare*, solo nei luoghi canonici delle istituzioni, siano esse la famiglia, la scuola o l'extra-scuola. Vorremmo, allora, pensare all'alta formazione e alla transizione al lavoro dei laureati italiani come un passaggio di cura, un percorso di formazione alla vita e desidereremmo che anche nell'Università italiana, al pari di ciò che già è stato da molto tempo perseguito nei paesi dell'area anglosassone o del Nord Europa, ci fosse la medesima attenzione, appunto come atto di cura della persona umana che passa.  ll'organizzazione del sistema, dai percorsi curriculari e dai servizi che sono integralmente connessi con il Curriculum dei Corsi di Studio.  un certo senso, dovremmo provare a fare proprio ciò che Morin ci suggerisce. Le competenze di cui molto spesso si parla in modo generico e confuso non sono proprio gli strumenti, manuali di pensiero, di logica, di umanità che servono e sono utili per l'*educazione alla vita*? Le competenze trasversali, le *soft skills*, proprio quelle capacità/abilità/strumenti che servono per potersi muovere in contesti personali e pubblici, che servono per farci stare meglio in un gruppo di lavoro, che servono per anticipare e direzionare errori e mancanze, possono fare la differenza uscendo dall'Università e trovandosi alla

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 12.

ricerca di una prima vera occupazione¹⁵. Certo, sarebbe auspicabile una riflessione sulle *capacità*, oltre le competenze, secondo la lettura di Nussbaum¹⁶, in modo da creare le migliori possibilità di sviluppo umano e professionale per i nostri laureati.

Sappiamo che il nostro sistema paese ha diversi ordini di difficoltà per l'inserimento lavorativo dei propri giovani, lievemente minore è il tasso percentuale di laureati disoccupati a un anno dalla laurea rispetto ai diplomati, tuttavia i dati ci narrano di una condizione giovanile in affanno rispetto alla medesima popolazione in altri paesi europei.

Sulla base dei dati OCSE e Eurostat riguardanti l'incidenza di coloro che hanno conseguito un titolo di studio terziario sul totale della popolazione in una determinata fascia di età (*educational attainment*), l'Italia presenta un netto ritardo rispetto alla media europea e agli altri principali paesi europei. Considerando tutti coloro che sono in possesso di un titolo terziario di livello tra 5 e 8 della classificazione ISCED 2011, l'Italia è penultima tra i paesi dell'Unione per quota di laureati considerando l'intera popolazione in età da lavoro 15-64 anni, penultima nella fascia di età 25-34 anni¹⁷.

Comparando i sistemi didattici universitari, altrettanto, comparando i tassi di occupazione dei laureati europei emerge con evidenza come risoluzioni già sperimentate abbiano portato i paesi europei a uno stato di avanzamento consistente rispetto a ciò che, invece, non stiamo facendo in Italia. Il problema ha un legame anche con le caratteristiche dei laureati italiani che, come afferma il Rapporto ANVUR, si discostano considerevolmente da quelle dei laureati degli altri paesi Europei.

Dall'analisi condotta emerge come il ritardo italiano nel conseguimento del titolo di laurea nella popolazione più giovane (13 punti dalla media UE e 17 punti rispetto alla media OCSE per la popolazione 15-34 anni), dipenda sia da un più basso tasso di ingresso negli studi universitari a ridosso della conclusione delle scuole secondarie, sia da una ridottissima partecipazione degli studenti in età più matura, sia da una più bassa probabilità di concludere gli studi terziari una volta avviata una carriera di studi a livello universitario. È stimabile che

¹⁵ Sulle competenze la letteratura in merito è vasta. Cfr. Cepollaro G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini & Associati, 2008; Catarsi C., *Competenza e capacità*, Milano, FrancoAngeli, 2001; Di Francesco G., *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004; Le Boterf G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition de l'Organisation, 1999.

¹⁶ Cfr. Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.

¹⁷ ANVUR, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma, ANVUR, 2016, p. 178.

ciascuno di questi fattori spieghi circa un terzo del ritardo dalla media dei paesi OCSE¹⁸.

I nostri laureati arrivano tardi e con minore efficacia alla laurea. In tal senso il Rapporto ANVUR 2016 ci descrive una situazione complessa, difficile, inadeguata rispetto al treno che avrebbero dovuto prendere istruzione e formazione.

Allora, di fronte a dati poco incoraggianti cosa possiamo dire rispetto alla cura della persona che ogni docente universitario dovrebbe portare ai propri allievi? Comparare le analisi di tipo quantitativo e macro, rispetto a quelle qualitative e micro, a cui il tema della cura ci richiama, potrebbe evidenziare l'alterazione metodologica di due modalità diverse e, apparentemente, inconciliabili. Eppure, il problema della transizione al lavoro dei laureati italiani non è solo un problema di statistiche e frequentando quotidianamente le aule e incontrando tanti studenti universitari, riflettendo a fondo sui curricula dei Corsi di Studio, si percepisce un nesso forte fra la vita delle persone, il loro ambiente sociale e culturale di provenienza e la potenzialità che l'Università, dopo la scuola, può fornire a ognuno dei propri allievi se solo venisse usata la cura necessaria.


Come può l'Università essere un luogo di cura educativa? Proprio come luogo di apprendimento, l'Istruzione ha una propria vocazione a creare e diffondere cultura, ma anche ad essere un luogo precipuo di formazione. L'Università, in Europa oggi, si trova a svolgere un ruolo fondamentale per gli Stati in connessione con innovazione e ricerca, per lo sviluppo individuale e sociale, fornendo capitale umano altamente qualificato. L'Università ha la finalità di produrre crescita economica, benessere umano, sociale e civile come anche ha lo scopo di contribuire alla creazione di posti di lavoro tramite il trasferimento tecnologico di cui dovrebbe essere naturalmente portatrice. Tutte le finalità esposte sono state definite dall'ambizioso programma Europa 2020¹⁹ che ha fissato standard e traiettorie per l'Alta Formazione europea, mentre 5 sono gli obiettivi strategici di Formazione e Istruzione²⁰:




– Aumentare il numero dei laureati;

¹⁸ Ivi, p. 177.



¹⁹ Cfr. Europa 2020: i macro obiettivi riguardano proprio le sfide di sviluppo dei paesi europei come 1) Occupazione: innalzamento al 75% del tasso di occupazione; 2) R&S: aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'UE; 3) Cambiamenti climatici e sostenibilità energetica; 4) Riduzione dei tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria; 5) Lotta alla povertà e all'emarginazione: 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno. Cfr. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_en (12/2016).

²⁰ *Ibidem*.

- Migliorare qualità e pertinenza di insegnamento e apprendimento;
- Promuovere la mobilità studentesca e  personale universitario;
- Rinforzare il rapporto fra istruzione/apprendimento, ricerca e innovazione;
- Finanziamento e *Governance*.

 questi obiettivi macro, alcuni riguardano da vicino la possibilità di migliorare la vita degli studenti, fornire loro il benessere più ampio, non solo ambientale/abitativo nelle sedi universitarie. Soprattutto  i miglioramenti potranno consegnare a ogni laureato le chiavi per avere accesso, nel più breve tempo possibile e con le maggiori capacità, al mondo del lavoro e delle professioni più adeguate possibili  il livello di formazione raggiunto.

La transizione al lavoro: un *Embedded Employability Process*

L'ipotesi del presente saggio si articola intorno all'idea che  per accompagnare adulti capaci di affrontare il futuro incerto del nostro tempo, sia necessaria una cura profonda, una cura attenta, strategica, una cura che possa coniugare il dato del risultato della performance da esame, con il dato del benessere ambientale, con il dato della cura di sé e dell'altro. Per creare *employability* ovvero per costruire processi di formazione all'*employability* è necessario agire sui Curricula di studio, sull'apprendimento situato, sui tirocini e sui Servizi alla Carriera. Ognuno di questi oggetti, sarebbe degno di una riflessione a parte. Presi nella loro globalità, cosa ci dicono gli studi sull'*employability* che si coniugano con quelli sulle transizioni in modo complementare e sinergico? Ci dicono che l'*employability* dovrebbe essere considerata una caratteristica intrinseca del percorso educativo e dell'offerta formativa . Il problema del lavoro, il problema della mancanza di occupazione, il tema della professionalità sono condizioni che si costruiscono a partire dalla Scuola. La cura della persona umana è la cura globale del percorso formativo, allora, incidere sulla trasformazione di tale percorso, riflettere sulla modificabilità del processo di costruzione della professionalità è importante per parlare di trasformazione della soggettività in transizione. C'è un nesso forte fra capacità di transizione, vita professionale e processo di formazione universitario. All'interno della virtuosità del percorso si celano le vite autentiche degli studenti che hanno bisogni

interni ed esterni. Come studiosi di ambito pedagogico è importante avere uno “sguardo da dentro”, uno “sguardo profondo”, uno “sguardo di cura”. In tal senso, aver cura del processo formativo a livello di Alta Formazione significa agire su assi che guardano al futuro dell’Università attraverso l’interesse per una implementazione dei percorsi di studio.

L’*employability* non è l’occupazione, non è l’occupabilità così come, in maniera molto sintetica, traduciamo in italiano. L’*employability* è una formazione alla vita lavorativa, attraverso un esercizio delle competenze trasversali, delle competenze disciplinari e anche delle competenze personali. L’*employability* è un punto di riferimento per la transizione al lavoro, come gli studi di Harvey²¹ e quelli di Yorke e Knight²² hanno ben messo in evidenza. Circa 15 anni fa, agli inizi del 2000, Harvey²³, all’epoca direttore del Centre for Research and Evaluation Sheffield Hallam University scriveva

C’è una responsabilità crescente [...] verso l’importanza di implementare innovazione e creatività per lo sviluppo dell’economia basata sulla conoscenza in un mercato globale ad alto tasso di competitività. Tre grandi iniziative politiche hanno contribuito a tale sviluppo: 1) L’ampliamento della partecipazione e la sollecitazione all’uscita del percorso produttivo per i pensionati; 2) favorire l’*employability*, 3) incrementare il *lifelong learning*²⁴.

La categoria viene considerata un pilastro centrale per costruire il ponte fra Università e mondo del lavoro. Una delle prime definizioni si deve a Hillage e Pollard che nel 1998 se ne occuparono attraverso alcuni casi di studio²⁵. 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:

²¹ Cfr. Harvey L., *New Realities: the Relationship between Higher Education and Employment*, Key-note presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf> 1999, (consultato 23 Ottobre 2016); Harvey L., *On employability*, York, The Higher Education Academy, 2004; Harvey L., a cura di, *Transitions from Higher Education to Work, A Briefing Paper*, <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf> 2003, (consultato il 6 ottobre 2016).

²² Yorke M., Knight P., *Self-theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education*, in «Studies in Higher Education», 29, 1/2004, pp. 25-37; Yorke M., Knight P.T., *Embedding Employability into the Curriculum*, York, The Higher Education Academy, 2006.



²³ Harvey L., *Transitions from Higher Education to Work*, cit., p. 4.

²⁴ *Ibidem*. T.d.A (Traduzione a cura dell’autore del presente saggio).

²⁵ Hillage J., Pollard E., *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*, Research Brief 85, Londra, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment, 1998.

In termini semplici, l'*employability* è la capacità di inserirsi all'interno di un contesto professionale. Più approfonditamente è la capacità di muoversi nel mondo del lavoro per realizzare la propria potenzialità lavorativa. Per il soggetto, l'*employability* dipende dalla conoscenza, dagli strumenti, dalle capacità e dalle attitudini che egli possiede, dal modo con cui usa le proprie competenze e dal modo in cui si relaziona al datore di lavoro e alle circostanze ambientali²⁶.

Questa prima definizione rimanda all'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, un posto di lavoro e rimarca la centralità delle competenze per l'organizzazione della carriera. In seguito, un interessante approfondimento è stato condotto da Harvey e, contemporaneamente da Yorke e Knight. Sia la prospettiva di Harvey che quella di Yorke e Knight mettono in collegamento il concetto di *employability* con l'uso e la presenza di capacità "per vivere", affinché ogni laureato possa avere capacità adeguate per entrare a pieno titolo nel mondo del lavoro. Riflettere a fondo sulla categoria di *employability* è 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. Soprattutto, parlare di *employability* permette di ripensare il senso dell'Università e il ruolo di questa per un mondo lanciato a vertiginosi tassi di velocità di trasformazione. La domanda che dovremmo porci potrebbe essere se davvero l'Università odierna, con un apparato di conoscenze che, talvolta, non si trova al passo con i tempi, che non garantisce le necessarie capacità per capire il futuro, non solo del lavoro, potrà avere una funzione di formazione adeguata.

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: «L'*Employability* di un laureato potrebbe essere considerata la propensione a esibire *competenze/attributi* che il datore di lavoro ritiene utili per il futuro dell'azienda»²⁷. Infatti il problema apparente potrebbero essere gli attributi  che un laureato dovrebbe possedere e che dovrebbero essere proprio quelli  che le aziende richiedono. Harvey

²⁶ Ivi, p. 3. T.d.A (Traduzione a cura dell'autore del presente saggio).

²⁷ Harvey L., *New Realities: the Relationship between Higher Education and Employment*, cit., p. 4. T.d.A (Traduzione a cura dell'autore del presente saggio).

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:

L'*employability* fa emergere le questioni fondamentali circa le finalità e la struttura dell'alta formazione. L'*employability* non riguarda la formazione o l'aggiunta di competenze/*skills* per ottenere una posizione lavorativa adeguata e coerente. Al contrario, l'*employability* dimostra (ha a che vedere con) quanto l'alta formazione sviluppi la capacità critica, riflessiva e di empowerment del discente. A dispetto delle apparenze, al contrario, le sfide reali non riguardano come raggiungere l'*employability* ma come spostare la bilancia tradizionale del potere da colui che fornisce apprendimento a coloro che partecipano al processo esperienziale dell'apprendimento²⁸.

Altrettanto ci fa riflettere la definizione di Yorke e Knight, a lungo, la più diffusa e anche la più decisiva: «un insieme di risultati, competenze, conoscenze, capacità, attributi personali, che rendono il laureato capaci di ottenere un impiego, di aver successo nella propria professione, ricevendo benefici per sé, per il luogo di lavoro, per la comunità e per l'economia»²⁹.

Dunque, siamo di fronte a un processo globale e completo di formazione umana, processo che non è solo in carico al soggetto che lo agisce, ma all'organizzazione che lo deve rendere un reale processo di vita, di apprendimento della vita. Nelle definizioni che si sono succedute è chiaro il riferimento all'educazione come aspetto portante del percorso, come altrettanto evidente è il ritenere il lavoro un luogo di realizzazione per l'uomo e le *capability* per tali finalità strumenti necessariamente rintracciabili nei piani delle offerte formative universitarie.

Il lavoro della Learning and Teaching Support Network (LTSN) e del Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) coordinato da Mantze Yorke 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 e all'educazione, 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 *evi-*

²⁸ Ivi, p. 13. T.d.A (Traduzione a cura dell'autore del presente saggio).

²⁹ Yorke M., Knight P.T., *The Undergraduate Curriculum and Employability*, York, Learning and Teaching Support Network, 2003, p. 3. T.d.A.

dence based si inizia a far strada la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici e formativi della categoria³⁰.

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

- L'Alta Formazione è connessa direttamente alle Economie Nazionali:
- *Employability* si riferisce alle potenzialità di un laureato di ottenere le posizioni lavorative del proprio livello. Sarebbe necessario riflettere sui contributi extra-curricolari che possono contribuire a migliorare l'*employability* di ciascun laureato.
- *Employability* è molto più delle capacità e delle competenze acquisite nel percorso di studio. Riguarda le *soft skills*, ma anche l'intelligenza accademica e la pratica di questa intelligenza.
- *Employability* e buon apprendimento sono visti come estremamente vicini e non opposti.
- Il *Curriculum* dovrebbe offrire un modo per testare come e dove l'apprendimento connesso all'*Employability* possa essere incorporato nell'insegnamento disciplinare. Ciò potrebbe comportare il ripensamento di pratiche didattiche e pedagogiche, come anche la valutazione di tali pratiche.
- Il supporto all' *Employability* dovrebbe essere all'interno dei *Curriculum* di studio, non esiste in tal senso un'unica soluzione.
- Non esiste un aspetto specifico che possa essere sviluppato e considerato come *employability*. Piuttosto tutto il programma di un Corso di Studio, in generale, dovrebbe essere attraversato dal miglioramento di questa *capability*.
- *Employability* e successo personale: non si tratta di un unico laureato, ma dell'insieme delle capacità dei Corsi di Studio o dell'Ateneo³¹.

³⁰ Il gruppo scientifico dell'*Higher Education Academy* è composto da: 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), Val Butcher da 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).

³¹ Yorke M., Knight P.T., *The Undergraduate Curriculum and Employability*, cit., pp. 2-4. T.d.A.

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 didattica³², non tanto genericamente definiti, quanto indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità, sia cognitive, sia emotive, sia affettive. Siamo convinti che la categoria di *employability*, per come è stata studiata, comporti non solo trasformazioni in ambito didattico-pedagogico, ma anche di cura della persona, coinvolgendo ogni aspetto dello studente e del laureato. Le cosiddette competenze trasversali, infatti, hanno più a che fare con aspetti emotivi che ogni altro tratto di formazione.

Quando parliamo di *employability come processo embedded* facciamo riferimento a una architettura formativa che trattiene al proprio interno il senso della cura per una formazione al lavoro, un lavoro come azione della trasformazione dell'apprendimento, un lavoro come apprendimento empirico vitale per la piena crescita di ogni uomo, un lavoro pieno e ricco, anche fine della vita sociale e umana. Siamo certi del nesso fra cura e *employability*. Non sembri arduo riflettere su una categoria apparentemente distante, eppure densa di significati pedagogici e educativi alla luce delle trasformazioni sociali e globali del mondo. L'università non può ignorare tali trasformazioni e la pedagogia può e deve dire qualcosa in merito.

Per una prospettiva educativa in Alta Formazione

Il naturale sviluppo della categoria di *employability* per affrontare con cura il percorso di transizione dalla laurea al primo lavoro risiede nella costruzione di percorsi curriculari che mettano al centro l'azione educativa sul luogo di lavoro, percorsi nei luoghi di lavoro, ma anche percorsi che accompagnino a formarsi per stare nei luoghi di lavoro. All'interno dell'offerta formativa universitaria le norme che regolano la costruzione dei Corsi di Studio regolamentano la presenza di tirocini formativi, come anche di stage, l'istituzione di un Comitato di Indirizzo che collabori all'andamento dei percorsi curriculari, altrettanto vincolano i CdS a orientare l'apprendimento in modo da avere dati sostan-

³² Ivi, p. 4.

ziali sugli inserimenti lavorativi. Le università richiamano i Presidenti dei Corsi di Studio a inserire nelle Schede SUA³³ dei corsi i mezzi di raccordo con il mondo delle professioni e, di fatto, alcuni indicatori di valutazione dell'andamento dell'inserimento lavorativo dei laureati. Nota è l'indagine AlmaLaurea che fornisce ogni anno lo stato della condizione occupazionale dei laureati a un anno, tre e cinque anni dalla laurea. Oltre alla presenza, dunque, dei Tirocini e delle altre forme di controllo/formazione che l'Istituzione mette a disposizione per ripensare il rapporto fra Alta Formazione e Mondo del lavoro, si è avuta la diffusione degli ultimi anni dei Servizi di *Placement* altresì chiamati "Career Service". I servizi sono pensati come luoghi di supporto al pari degli altri servizi dell'Orientamento in Ingresso o della Mobilità Internazionale, come per esempio l'Erasmus.

Se seguiamo l'idea della cura del processo formativo del laureato come una cura della persona umana e dell'ambiente, possiamo considerare il livello meso e macro della cura applicata ai Servizi di *Placement* che sostengono l'*Employability*. Come afferma Harvey³⁴, i servizi di *Placement* universitari sono uno dei luoghi privilegiati dove è possibile costruire la connessione e la corretta integrazione fra percorsi curricolari e mondo del lavoro. Con queste premesse, si stanno sviluppando anche nelle Università Italiane tali tipologia di Servizi.

Il Ministero del lavoro, tramite ItaliaLavoro³⁵, si è fatto carico della costruzione di una rete italiana dei Servizi di *Placement* fin dalla metà degli anni Duemila³⁶ quando le Università divennero, a tutti gli effetti, centri preposti anche all'intermediazione fra domanda e offer-

³³ La scheda SUA, Scheda Unica Annuale, fotografa il Corso di Studio attraverso la propria offerta formativa: http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=386&Itemid=434&lang=it (12/2016).

³⁴ Harvey L., a cura di, *Transitions from higher education to work, A briefing paper*, 2003, <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf> (consultato il 6 ottobre 2016).

³⁵ ItaliaLavoro è l'agenzia nazionale per il lavoro, dal 1 gennaio 2017 è stata trasformata in ANPAL, Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro. Ha una linea specifica per l'Università e si è occupata dal 2006 circa di collegare in rete gli Uffici di *Placement* delle Università Italiane. Come recita il Rapporto *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*: «Lo sviluppo di FIxO, in questi dieci anni di attività e nelle sue diverse edizioni, ha attraversato alcune fasi che possono essere ricondotte schematicamente a: 1. Il supporto all'avvio dei servizi negli atenei (fornendo le strutture, il personale e la formazione degli operatori); 2. La promozione dell'uso degli strumenti di politica attiva (tirocini extracurricolari, apprendistato di alta formazione e ricerca) e il raccordo con i sistemi regionali dei servizi per il lavoro; 3. Il supporto per un consolidamento e il miglioramento della qualità dei servizi attivi». Cfr. Cumbo T., *Introduzione* in Candia G., Cumbo T., «Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015», Roma, ItaliaLavoro, 2015, p. 4.

³⁶ In seguito alla legge del 14 febbraio 2003 n. 30, detta Legge Biagi, le Università sono state ritenute centri di intermediazione per favorire il *placement* dei propri laureati.

ta. In Italia, la ricerca su tali Servizi è ancora agli esordi, anche se a livello mondiale sappiamo che i primi Servizi di *Placement* nacquero nelle Università Statunitensi alla fine dell'Ottocento. In effetti, come abbiamo visto con lo sviluppo della categoria di *employability* nella letteratura di matrice anglosassone troviamo le ricerche più interessanti e più avanzate sul ruolo dei Career Service all'interno delle Università. I Servizi rivestono una parte centrale nella transizione al lavoro come afferma Cumbo riguardo al Programma FixO di ItaliaLavoro:

Sin dall'inizio il Programma, che non a caso si chiama "Formazione e innovazione per l'occupazione", ha avuto l'obiettivo di ridurre i tempi della transizione istruzione-lavoro e di valorizzare il capitale umano formato nelle università, sostenendo tutti quei servizi che negli atenei favoriscono l'ingresso nel mercato del lavoro dei laureati, in modo coerente con i percorsi di studio e di ricerca effettuati. [...] Lavorando sull'occupabilità dello studente e del laureato nel corso di tutto il percorso di studi, attraverso l'orientamento, i percorsi di alternanza (tirocini, apprendistato di alta formazione e ricerca) etc., è lecito aspettarsi che il lavoro di mediazione tra domanda e offerta di lavoro dopo la laurea sia facilitato³⁷.

I servizi rappresentano una nuova frontiera dello sviluppo delle Università del futuro. In tal senso, quegli Atenei che investiranno in tali contesti saranno Atenei che si prenderanno cura dei propri studenti avendo compreso la trasformazione necessaria e inevitabile che i luoghi di Alta Formazione devono agire³⁸. Quanto affermato dai documenti citati ci deve sollecitare tanto più perché giunge dopo una ricognizione approfondita e capillare sul territorio italiano:

Questi servizi, unici nel panorama degli operatori del mercato del lavoro, hanno la possibilità di lavorare con gli studenti e con i laureati alla

³⁷ Cumbo T., *Introduzione*, cit., p. 4.

³⁸ Come esempio, si riporta la trasformazione effettuata nell'arco degli ultimi cinque anni del Servizio di Orientamento al lavoro e *Job Placement* dell'Università degli Studi di Firenze. Il modello di *Career Service* costruito all'Università di Firenze segue quattro linee di Servizi. Una prima linea di azione riguarda il soggetto, formazione del soggetto Significa *Career Counseling*. Un secondo filone di ricerca di servizi di formazione lavoro: come si costruisce un curriculum, come si fa una lettera di presentazione, come si costruisce un Video CV e come ci si prepara ad entrare nel mondo del lavoro, attraverso servizi di *Assessment*. Una terza linea di azione per i nostri servizi: il contatto con il mondo del lavoro. Un altro filone, il quarto, è quello in cui ci impegniamo come Università a costruire servizi che portino il lavoro dei nostri studenti, laureandi, laureati e dottori di ricerca, con un lavoro delle imprese, di innovazione. L'impresa vuole innovare un certo prodotto, un certo processo.

costruzione di percorsi di inserimento professionale di qualità, attraverso l'ampia gamma di opportunità che possono offrire: dall'orientamento di base e specialistico all'accompagnamento al lavoro, l'attivazione di tirocini curriculari ed extracurriculari, fino alla realizzazione di percorsi di apprendistato di alta formazione e ricerca³⁹.

Conclusioni

A partire dal tema della cura è possibile pensare a un diverso orizzonte all'interno del quale collocare le azioni formative dell'Università Italiana. Riflettere e operare strategicamente sulle strutture portanti è un compito di cura che riflette pienamente il modello classico di Joan Tronto⁴⁰. Il primo livello di tale modello è identificato dalla cura come attenzione, potremo affermare, attenzione al problema che, in tal caso, è l'occupabilità dei giovani laureati, ma è anche l'orizzonte di crescita delle risorse umane di ogni laureato, il secondo livello è la competenza ovvero la capacità di costruire strategie adeguate per la risoluzione del problema, il terzo livello è la responsabilità, voler davvero portare il problema a soluzione e, infine, il quarto livello è occuparsi degli esiti dell'azione educativa sui laureati.

I servizi lavorano per ogni soggetto, per l'accompagnamento e per l'integrazione con i percorsi disciplinari. Si tratta di incidere sui percorsi individuali, perché non ci sarà servizio ottimo senza il cambiamento dentro la didattica, che dovrà essere una didattica cosiddetta *work-related*, cioè, una didattica che prepara, fin dal primo giorno di corso, gli studenti ad un piano professionale e all'ingresso nel mondo del lavoro. Questa è una sfida per l'Università. È una sfida per noi come docenti, ma è una sfida per noi anche come ricercatori. Perché la terza missione non si costruisce se non a partire da una sinergia forte tra didattica e ricerca, attraverso il trasferimento del nostro lavoro nel *mondo del lavoro*.

Il compito di cura della realtà nella quale operiamo, quella universitaria, non è solo fare ricerca, didattica o trasferimento tecnologico/innovativo, è fondamentale dare ai nostri laureati e dottori di ricerca gli strumenti per continuare a formarsi *nel, attraverso e con* il lavoro, per tutto l'arco della vita.

³⁹ Ivi, p. 7.

⁴⁰ Tronto J.C., *Confini Morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia, Diabasis, 2006.

Bibliografia

ANVUR, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Roma, Anvur, 2016.

Boffo V., *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», Firenze, Firenze University Press, 2015.

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

Candia G., Cumbo T., a cura di, *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, Roma, ItaliaLavoro, 2015.

Catarsi C., *Competenza e capacità*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

Cepollaro G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini, 2008.

Cumbo T., *Introduzione* in Candia G., Cumbo T., «Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015», Roma, ItaliaLavoro, 2015

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

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

Di Francesco G., *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

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

Europa 2020, http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_en (12/2016).

European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2012*, Bologna Process Implementation Report. Brussels, EACEA, 2012.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014.

- Federighi P., *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Lussemburgo, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, 2013.
- Federighi P., *Training in Organisations*, in Pejatovic A., Egetenmeyer R., Slowey M., a cura di, «Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality», Belgrade, Institute for Pedagogy and Andragogy, 2016.
- Foucault M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2005.
- Harvey L., *New Realities: the Relationship between Higher Education and Employment*, Keynote presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, 1999 <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf> (consultato 23 Ottobre 2016).
- Harvey L., a cura di, *Transitions from Higher Education to Work, A Briefing Paper*, <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf>, 2003, (consultato il 6 ottobre 2016).
- Harvey L., *On employability*, York, The Higher Education Academy, 2004.
- Harvey L., Locke W., Morey A., *Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the world of work*, Manchester, Universities UK, 2002.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Milano, Bompiani, 2005.
- Hillage J., Pollard E., *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Brief 85, Londra, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment, 1998, http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=386&Itemid=434&lang=it (12/2016).
- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 1978.
- Knight P.T., Yorke M., *Employability through the Curriculum*, in «Tertiary Education and Management», 4/2002, pp. 261-276.
- Kolb D.A., *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984.
- Le Boterf G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition de l'Organisation, 1999.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Pegg A., Waldo J., Henty-Isaac S., Lawton R., *Pedagogy for employability*, York, The Higher Education Academy, 2012.
- Rossi B., *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006.
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Guerini, 2008.
- Rossi B., *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Rossi B., *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci, 2011.
- Rossi B., *Il lavoro felice. Formazione benessere organizzativo*, Brescia, La Scuola, 2012.
- Rousseau J.-J., *Emilio o Dell'Educazione*, Roma, Armando, 1997.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A., Jhatibi A., *Review of Literature on Graduate Employability*, in «Journal of Studies in Education», 3, 2015, pp. 75-88.
- Teichler U., *Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 77, 2013, pp. 421-428.
- Tronto J.C., *Confini Morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Reggio Emilia, Diabasis, 2006.
- Yorke M., *Employability in Higher Education: What it is – What it is not*, York, The Higher Education Academy, 2005.
- Yorke M., Knight P.T., *The Undergraduate Curriculum and Employability*, York, Learning and Teaching Support Network, 2003.
- Yorke M., Knight P.T., *Self-theories: some Implications for Teaching and Learning in Higher Education*, in «Studies in Higher Education», 29, 1/2004, pp. 25-37.
- Yorke M., Knight P.T., *Embedding Employability into the Curriculum*, York, The Higher Education Academy, 2006.