

# Employability skills

Riflessioni e strategie per la scuola secondaria

a cura di Concetta Tino e Daniela Frison



**Pearson**  
Academy

I Quaderni

I capitoli del volume, realizzato a più mani, sono stati scritti dai seguenti autori:

Giorgio Ricchiuti – 1. *Tecnologia e mercato del lavoro: le nuove sfide per l'istruzione*  
Nadia Angela Cattaneo e Manuele De Conti – 2. *Saper comunicare e saper parlare in pubblico: due distinte competenze*  
Daniela Frison – 3. *Saper lavorare in gruppo: dimensioni e trasformazioni del gruppo di lavoro*  
Concetta Tino – 4. *La leadership in giovani e adolescenti*  
Mario Giampaolo – 5. *Promuovere la responsabilità sociale a scuola: le competenze di insegnanti e studenti*  
Francesca Bracci e Alessandra Romano – 6. *Educare al pensiero critico*  
Maria Ranieri – 7. *Competenze digitali*

Un particolare ringraziamento va alle professoresse **Concetta Tino** e **Daniela Frison** che, oltre ai loro contributi, hanno scritto l'Introduzione al volume e svolto un prezioso ruolo di coordinamento.

*Progettazione editoriale:* Valentina Muttoni  
*Coordinamento e realizzazione editoriale:* Paola De Santis  
*Progetto grafico di copertina:* Roberta Levi  
*Realizzazione copertina:* Renata Cortese  
*Redazione:* Andrea Massi  
*Impaginazione:* Maria Calarco (Corpo4 Team)  
*Immagine di copertina:* Denphumi/Shutterstock

9788891907622 GU091900609M

Tutti i diritti riservati  
© 2018, Pearson Italia, Milano - Torino

Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche, cartografiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in quest'opera, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno didattico, con qualsiasi mezzo, non autorizzata.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume 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 CLEARedi, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Stampato per conto della casa editrice presso  
La Tipografica Varese, Varese (VA), Italia

Ristampa

Anno

0 1 2 3 4 5 6 7

18 19 20 21 22

#### LIBRI DI TESTO E SUPPORTI DIDATTICI

Il sistema di gestione per la qualità della Casa Editrice è certificato in conformità alla norma UNI EN ISO 9001:2008 per l'attività di progettazione, realizzazione e commercializzazione di: • prodotti editoriali scolastici, dizionari lessicografici, prodotti per l'editoria di varia ed università • materiali didattici multimediali off-line • corsi di formazione e specializzazione in aula, a distanza, e-learning.



# Indice

Introduzione	7
<i>di Concetta Tino e Daniela Frison</i>	
1. Employability: un costrutto complesso	7
2. La percezione di occupabilità e i suoi fattori determinanti	9
3. Alternanza Scuola-Lavoro: una metodologia a supporto dell'employability	12
4. Soft skills: la prospettiva delle organizzazioni	15
5. Soft skills e didattica: una relazione auspicabile	18
Bibliografia	21
<b>1</b> Tecnologia e mercato del lavoro: le nuove sfide per l'istruzione	25
<i>di Giorgio Ricchiuti</i>	
1. Introduzione	25
2. Il concetto di produttività	26
3. Tecnologia: perché questa volta potrebbe essere diverso	27
4. La geografia del lavoro: creatività e produttività coevolvono	31
5. Lavoro: produttività e flessibilità	34
6. Tecnologia e lavoro	38
7. Le sfide	41
Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	43
<b>2</b> Saper comunicare e saper parlare in pubblico: due distinte competenze	46
<i>di Nadia Angela Cattaneo e Manuele De Conti</i>	
1. Introduzione	46
2. Il public speaking come competenza	49

3.	Il Debate come metodologia per il public speaking: l'esperienza della rete WeDebate	56
	Il Debate e la rete WeDebate	57
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	57
<b>3</b>	<b>Saper lavorare in gruppo: dimensioni e trasformazioni del gruppo di lavoro</b>	<b>59</b>
	<i>di Daniela Frison</i>	
1.	Introduzione	59
2.	Il gruppo, oggetto di studio e di analisi	60
3.	Saper lavorare in gruppo: la prospettiva delle organizzazioni	62
4.	Le sottodimensioni della capacità di lavorare in gruppo	64
5.	Allenare la capacità di lavorare in gruppo	68
	The 'marshmallow challenge' per riflettere sul proprio ruolo nel gruppo	69
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	70
<b>4</b>	<b>La leadership in giovani e adolescenti</b>	<b>71</b>
	<i>di Concetta Tino</i>	
1.	Introduzione	71
2.	Che cos'è la leadership?	72
3.	Quali dimensioni caratterizzano la leadership?	74
4.	Perché è importante la leadership? Come sostenerla?	78
5.	Presentazione di una possibile strategia a sostegno dello sviluppo della leadership	81
	Definire obiettivi e prendere decisioni	82
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	83
<b>5</b>	<b>Promuovere la responsabilità sociale a scuola: le competenze di insegnanti e studenti</b>	<b>84</b>
	<i>di Mario Giampaolo</i>	
1.	Introduzione	84

2.	Il contesto didattico e organizzativo per una scuola autonoma e responsabile	85
3.	La scuola come modello di responsabilità sociale	87
4.	Le competenze di responsabilità sociale	87
5.	Le competenze dell'insegnante	88
6.	Le competenze dello studente	90
7.	Conclusioni	93
	Copenaghen charter sul processo di apprendimento nella RSI	94
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	94
<b>6</b>	<b>Educare al pensiero critico e creativo</b>	96
	<i>di Francesca Bracci e Alessandra Romano</i>	
1.	Introduzione	96
2.	Verso una definizione di pensiero critico e creatività pratica. Ancoraggi teorici e riferimenti concettuali	98
3.	Le dimensioni del pensiero critico e creativo	102
	Un esempio: la bottega artigiana dell'ecocreatività	105
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	106
<b>7</b>	<b>Competenze digitali</b>	109
	<i>di Maria Ranieri</i>	
1.	Introduzione	109
2.	Perché è importante la competenza digitale?	110
3.	Che cos'è la competenza digitale?	112
4.	Di quali sottodimensioni si compone la competenza digitale?	115
	Promuovere la competenza digitale: un esempio di esperienza didattica per la scuola nel nuovo millennio	118
	Stimoli per la riflessione – Parole chiave – Bibliografia	118
	<b>Glossario delle parole chiave</b>	121

# 6 Educare al pensiero critico e creativo

di

Francesca Bracci<sup>1</sup>, Università della Valle d'Aosta  
Alessandra Romano<sup>2</sup>, Università degli Studi di Siena

## 1. Introduzione

Loretta è una studentessa al terzo anno di liceo classico che ha deciso di leggere per un progetto estivo l'intera Enciclopedia del Novecento, dalla A alla Z, così da migliorare la conoscenza storica di fatti, avvenimenti e persone. Ciò le ha permesso di ampliare il suo bagaglio di saperi, di accrescere la fiducia in se stessa e di percepirsi come *learner* rigorosa ed esperta almeno in alcune aree. Il suo appetito, la sua memoria e la capacità di coltivare il proprio interesse e di esposizione orale dei temi incontrati sono impressionanti. Chiunque sarebbe d'accordo nel ritenere questi apprendimenti potenzialmente desiderabili, meritevoli e rilevanti.

Qualsiasi insegnante, d'altro canto, riconoscerebbe l'esigenza di progettare esperienze didattiche che sollecitino Loretta non solo ad applicare le proprie capacità cognitive ad ambiti sconosciuti, ma a sviluppare competenze di pensiero critico che le consentano di interrogare il sapere storico con cui si è confrontata, di analizzare i punti di vista, i *bias*<sup>3</sup>, i propositi ideologici di coloro che l'hanno costruito e di riflettere sulle connessioni tra eventi passati, contemporaneità e vita quotidiana. Questo perché gli sforzi conoscitivi di Loretta sono da ritenersi funzionali alla sua crescita personale, culturale e professionale se inseriti in traiettorie di apprendimento che la supportino nell'acquisizione di competenze

---

1 Francesca Bracci è assegnista di ricerca in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta. Ha scritto i seguenti paragrafi: 1. *Introduzione* e 3. *Le dimensioni del pensiero critico e creativo*.

2 Alessandra Romano è ricercatrice in Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università degli Studi di Siena. Ha scritto i seguenti paragrafi: 2. *Verso una definizione di pensiero critico e creatività pratica. Ancoraggi teorici e riferimenti concettuali* e *Un esempio. La bottega artigiana dell'eco-creatività*.

3 Il termine *bias* indica un giudizio basato sull'interpretazione delle informazioni di cui si è in possesso, anche se non logicamente connesse tra loro, che determina un errore di valutazione o la mancanza di oggettività di giudizio.

strategiche per partecipare in modo attivo allo sviluppo dell'attuale società della conoscenza, diventandone creativa costruttrice e interprete consapevole (Marsick & Maltbia, 2009; Perla, 2010).

Una sfida particolarmente rilevante, posta dalle strategie europee in materia di istruzione e formazione e che sta attraversando la realtà nazionale, consiste nel rendere la scuola capace di supportare le studentesse e gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave per potenziarne l'employability e costruire forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo polifonico, multiculturale, caratterizzato da complessità e descritto spesso come postmoderno<sup>4</sup>.

Nell'ultimo decennio i documenti e le indicazioni prodotti in ambito europeo hanno delineato nuovi traguardi e orizzonti culturali a cui i sistemi di istruzione sono chiamati a fare riferimento, sollecitando il dibattito scientifico e l'interesse di diverse comunità di ricerca. Le competenze chiave, di cittadinanza, trasversali, le *soft* e le *life skills* sono andate configurandosi come costrutti che hanno acquisito grande centralità nelle tassonomie internazionali. Nonostante le variazioni di senso rispetto a concetti e retoriche in uso, l'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere:

- l'esigenza epistemologica di contaminazione tra gli studi sui processi di costruzione della conoscenza scolastica e quelli sull'apprendimento organizzativo, esperienziale, situato, informale e che accade nel corso della vita quotidiana (Argyris & Schön, 1998; Lave & Wenger, 2006; O'Neil & Marsick, 2007);
- la necessità di ripensare i modi consueti di fare didattica così da renderli funzionali allo sviluppo di competenze che sostengano una piena partecipazione alla vita sociale, professionale, politica e democratica.

La rivalutazione del valore dell'apprendere *da* e *attraverso* l'esperienza ha concorso a legittimare l'idea secondo cui insegnare significa saper organizzare ambienti di apprendimento in contesti espansi, tecnologicamente densi e caratterizzati (anche) dalla presenza di una pluralità di comunità informali che possono supportare i processi di costruzione della conoscenza. Di qui, il bisogno di trasformare le modalità e le condizioni attraverso le quali nell'attività didattica sono riconosciuti, utilizzati e articolati saperi teorico-disciplinari e pratici, conoscenze esplicite e tacite, dimensioni materiali e immateriali, dispositivi tecnici e produzioni discorsivo-conversazionali che danno senso e significato all'apprendere dei soggetti.

La realtà scolastica, tuttavia, offre una trama ancora insufficiente a sostenere una pratica di trasformazione dei processi di apprendimento e di accesso alla conoscenza, rischiando di privare la competenza della sua complessità sociale e di tradurla nel compiacere l'insegnante, nell'alzare la mano per primi e nell'ottenere buoni voti. Non c'è da sorprendersi se di solito i cortili diventano il centro di riferimento della vita e dell'apprendimento scolastici, se l'aula continua a essere un

---

<sup>4</sup> Cfr. la raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18.12.2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente al link: <http://eur-lex.europa.eu>.

mondo duale ancorato a un paradigma trasmissivo-riproduttivo e se qualche adolescente ricerca la propria identità di partecipazione in comportamenti sovversivi o di rifiuto (Wenger, 2006).

All'interno di questo quadro, la scuola è sempre più impegnata a conoscere e valutare gli esiti degli apprendimenti effettivi e i risultati raggiunti dai *learner* in termini di competenze generaliste, specialistiche e trasversali. La sua rilevanza non è tanto legata ai contenuti degli insegnamenti quanto alla capacità di preparare persone in grado di imparare in modo adattivo e avere prestazioni efficaci anche di fronte a situazioni imprevedibili e compiti che richiedono cambiamenti. Ciò richiede di sviluppare pensiero critico e creativo, spirito di iniziativa e imprenditorialità, capacità di problem solving, decision making, team working, espressione culturale e gestione emotiva.

Il capitolo analizza le competenze di pensiero critico e creativo e le assume come processi di partecipazione ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da *umani*, artefatti, tecnologie, regole organizzative e quant'altro *non-umano*, o meglio *più che umano*, tenuto assieme da relazioni sociomateriali (Gherardi, 2012). Il pensiero critico e creativo sono presentati sia come processi sociali, culturali e contestualizzati sia come competenze messe in atto attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, soluzioni e innovazioni all'interno delle interazioni quotidiane (Fedeli & Tino, 2017; Rossi, 2009).

Insegnanti e dirigenti scolastici possono raccogliere suggerimenti utili su come aiutare i *learner* a riconoscere i modi e i luoghi in cui si apprende a pensare criticamente e creativamente, a divenirne attivi costruttori e ad accrescere la consapevolezza di aver attraversato tali processi.

I prossimi paragrafi affrontano:

- gli approcci teorico-concettuali e i riferimenti epistemologici che definiscono i costrutti di pensiero critico e creativo;
- le dimensioni di cui si compongono e i processi di apprendimento che è promettente facilitare per promuoverne lo sviluppo;
- un esempio per metterne a fuoco le implicazioni didattiche.

## 2. Verso una definizione di pensiero critico e creatività pratica. Ancoraggi teorici e riferimenti concettuali

Il reticolo concettuale attraverso il quale si esprime lo scenario di riferimenti che consentono di definire il pensiero critico e creativo è legato agli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 1987), sull'apprendimento trasformativo (Mezirow,



2006), sulle pratiche (Gherardi, 2012; Fabbri, 2007) e a quelli di matrice postcostruttivista (Roth, 2015)<sup>5</sup>.

Questi framework teorici hanno arricchito la riflessione sull'apprendimento dentro i contesti scolastici e hanno consolidato il riconoscimento del pensiero critico come dispositivo in grado di sollecitare i processi di analisi dei modi in cui si apprende, si conosce e si costruisce chiavi di interpretazione degli eventi (Fabbri & Melacarne, 2015).

Gli orientamenti proposti convergono nel definire il pensiero critico come un processo che interroga i modi attraverso cui i soggetti conferiscono significato alla realtà e lo rendono accessibile ad altri, dando forma al loro modo di apprendere e di essere nel mondo. Si tratta di una condizione riflessiva che chiama in causa *learner*, insegnanti, dirigenti scolastici, comunità e territori come interlocutori cui è affidato il compito di reinterpretare modalità di innovazione e generalizzazione, assumendo rischi, utilizzando il potere derivante dalla loro discrezionalità e autonomia, non delegando ad altri l'esercizio della propria intelligenza in situazione.

È qui accolta l'eredità di Schön, che riprende da Dewey (1938) l'idea di indagine come processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale per fondare la possibilità di un pensiero critico che è riflessione *nel corso dell'azione* e riflessione *sull'azione*<sup>6</sup>. La riflessione *sull'azione* coinvolge il pensare a una situazione dopo che questa si è verificata; quella *nel corso dell'azione* ristruttura invece ciò che stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo.

La sollecitazione della riflessività nella pratica didattica introduce questioni circa i modi in cui è concepito il sapere scolastico e pone interrogativi sulle modalità di produrre conoscenze in grado di cogliere gli aspetti di complessità, relazionalità e costante emergenza delle esperienze di apprendimento. L'esito della riflessione non è riconducibile a quello scolastico, ma alla possibilità di rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati nonché le strategie concettuali messe in atto dagli studenti e dalle studentesse per risolvere problemi complessi e mutevoli.

Gli studi di matrice postcostruttivista caratterizzano il pensiero critico come: attività creativa, che include il formulare ipotesi e domande, il porre alternative, il validare i giudizi formulati, e pratica, che attiene al saper fare e alla conoscenza in situazione (Roth, 2015).

La *Tabella 1* mostra, a scopo esemplificativo, i domini di sviluppo del pensiero critico.

---

5 L'elemento trasversale che accomuna le coordinate teoriche dentro le quali è costruito il presente discorso sul pensiero critico è che sia possibile realizzare processi di sviluppo professionale, culturale e organizzativo attraverso congegni riflessivi che accompagnino i percorsi di apprendimento e di costruzione di conoscenze dentro i contesti scolastici.

6 Il contributo di Schön (2006) fa capo a quelle ricerche secondo cui il sapere professionale si costruisce dentro un contesto di pratica, cioè dentro campi di esperienza problematica da esplorare e indagare. L'autore definisce il sapere professionale come empiricamente situato e sostenuto da forme di razionalità riflessiva cui corrisponde un'epistemologia della pratica intesa come accompagnamento dei processi riflessivi che le comunità mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per formulare giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti.

Dominio affettivo	Dominio cognitivo	Dominio comportamentale
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tollerare l'ambiguità</li> <li>• Riconoscere i propri <i>bias</i></li> <li>• Avere interesse a valutare ciò che si ritiene vero</li> <li>• Empatizzare</li> <li>• Accogliere visioni divergenti</li> <li>• Accettare i cambiamenti</li> <li>• Coltivare flessibilità</li> <li>• Essere aperti alle novità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensare indipendentemente</li> <li>• Definire i problemi in modo accurato</li> <li>• Analizzare il valore e il contenuto dei dati a disposizione</li> <li>• Impiegare differenti tipologie di processi di pensiero (ad esempio, pensiero induttivo, deduttivo, dialogico, dialettico)</li> <li>• Scandagliare i propri assunti</li> <li>• Evitare semplificazioni e generalizzazioni</li> <li>• Mettere in atto processi metacognitivi</li> <li>• Sintetizzare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascoltare attentamente</li> <li>• Coltivare il dialogo critico</li> <li>• Adoperare termini precisi</li> <li>• Triangolare le fonti da cui raccogliere informazioni</li> <li>• Distinguere i fatti dalle opinioni</li> <li>• Sospendere la formulazione di giudizi fino a quando non si raccolgono dati</li> <li>• Modificare i giudizi alla luce di nuove informazioni</li> <li>• Applicare le conoscenze a nuove situazioni</li> </ul>

Tabella 1 – Domini di sviluppo del pensiero critico (Sergeant & Cannon, 2016)

I processi di riflessione critica consentono ai *learner* di mettere in discussione la validità dei presupposti fondanti il loro modo di interpretare la realtà e di esaminare rapporti, previsioni, spiegazioni e pretese implicite di validità su cui si fonda ciò che leggono nei libri e ciò che apprendono con i pari.

I docenti possono costruire spazi discorsivi in cui creare le condizioni per sviluppare pensiero critico attraverso la discussione, la collaborazione, la valorizzazione delle diversità di prospettive che caratterizzano il gruppo-classe. Ciò che accomuna questi approcci è il superamento dell'idea che il pensiero critico sia ascrivibile a un processo puramente individuale, una sorta di introspezione cognitiva che ci rende consapevoli e critici.

Dall'altra parte, le coordinate teoriche dentro le quali collocare il discorso sul pensiero creativo rinviano all'approccio *practice-based* (Gherardi, 2012)<sup>7</sup>. Questo ci ha spinto ad assumere posizioni distanti da visioni eccessivamente romantiche della creatività che enfatizzano l'eccezionalità di una dote particolare o di un individuo fuori dal normale. La creatività costituisce un'attività, qualcosa che si fa mentre si

<sup>7</sup> L'approccio *practice-based* contribuisce a tematizzare che l'apprendimento non possa essere inteso come processo unicamente cognitivo né disincarnato dai contesti in cui accade, ma sia un processo sociale che implica lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica. Il suo valore è evidenziato nella possibilità di sviluppare un approccio sensibile alla conoscenza in azione, in cui pratiche lavorative e saperi disciplinari entrino in dialogo, allontanandosi da quanti credono, anche in campo umano e sociale, che una buona pratica consista nell'applicazione di una buona teoria.

lavora, che si apprende a fare e che può essere trasmesso ad altri e incorporato in gruppi, comunità e organizzazioni.

Il pensiero creativo *non* permette di:

- ritenere lineare la relazione tra concezione mentale e realizzazione di un prodotto, di un artefatto o di un'azione;
- separare il pensare dal fare;
- ignorare il ruolo attivo del *sapere materiale*.

La creatività pratica è un sapere materiale che si attualizza nell'inventare modi di fare nell'incontro con la materia, mentre il prodotto prende forma. I significati che vi sono attribuiti richiamano ciò che le persone fanno insieme nel quotidiano, i gesti delle mani, l'uso di strumenti, il valore della loro esperienza la cui diversità deve essere messa a confronto. Si tratta dell'apprendimento graduale di una competenza collettiva ed esperta che si oggettivizza in un prodotto.

È interessante riportare la narrazione fornita dal direttore dello stile pelletteria di un'azienda del lusso *Made in Italy* intervistato nell'ambito di una ricerca più ampia finalizzata a indagare i processi di cambiamento organizzativo e di diffusione dell'innovazione che hanno portato un'organizzazione, prevalentemente a carattere artigianale, a divenire in un decennio un'eccellenza internazionale.

Nell'immaginario collettivo, la creatività è nella testa del creativo. In realtà, un prodotto creativo non nasce di fronte a un computer in una stanza vuota. Le cose riescono più a caso che se ci provi a tavolino: se ti metti a pensare a come realizzare una borsa, un manico, una cucitura, è sicuro che non venga fuori nulla; se invece provi a farla, ci lavori e magari scopri di aver fatto una cosa che rimane nel tempo. Riuscire a produrre opere che sono un miscuglio di artigianalità e arte richiede di pensare a come un'idea possa essere realizzabile dal materiale. Questa eccellenza parte dagli artigiani: sono loro che sanno come fare a manipolare la pelle, non lo stilista. Chi disegna un prodotto deve stare attento a non rimanere chiuso a fare disegni inutili, perché rischia di progettare una cosa che crede bellissima, ma di sbagliare la lavorazione, e la borsa viene male. Un prodotto creativo nasce dalla materialità, dalla manualità, ed è frutto di un lavoro condiviso e di gruppo. Tutti qui impariamo dalle cose e con le mani sporche, e impariamo insieme (Bracci, 2016).

Idee, ispirazioni, artefatti materiali, esperienze fortuite delineano il viaggio sociale che si compie per arrivare al prodotto. Il segmento riportato tratteggia una teoria sociale e situata del processo creativo che parte da un assunto condiviso: l'ideazione di un prodotto creativo è l'esito di un processo sociale di costruzione della conoscenza, in cui i processi di riflessione critica consentono di validare le proprie prospettive e apprendere punti di vista divergenti.

In questo quadro, la creatività pratica è appresa attraverso dimensioni socio-materiali, collaborative, dialogiche e critico-riflessive del fare quotidiano in situazione.

Il processo critico-creativo dentro e fuori l'aula si fonda sulla capacità di:

- considerare punti di vista alternativi e divergenti;
- coniugare abilità tecniche, capacità di apprendere attraverso e dall'esperienza, impegno e passione;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materiali.

### 3. Le dimensioni del pensiero critico e creativo

Analizzare le componenti del pensiero critico e creativo richiede di soffermarsi sulle relazioni che intercorrono tra i due costrutti e sulle implicazioni pedagogiche per il loro insegnamento.

L'ipotesi sostenuta è che nei processi di apprendimento scolastico il pensiero critico e creativo siano elementi reciprocamente costitutivi e necessitino l'uno dell'altro per rendersi vicendevolmente possibili. La loro complementarietà definisce un'unità concettuale costituita da dualità interagenti e connesse in termini implicativi, quali esplicito e tacito, formale e informale, individuale e collettivo, conscio e inconscio, pensare e sentire, razionalità e intuizione, materialità e immaterialità, persone e artefatti.

Da una parte, il pensiero critico consente di esaminare in modo consapevole gli assunti taciti e dati per scontati che supportano visioni del mondo, credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per (provare a) renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile (Taylor, 2009).

Dall'altra, il pensiero creativo rappresenta un processo di partecipazione culturale perché:

- i *set* di abilità e i tipi di conoscenza che le persone possiedono si sviluppano attraverso l'interazione sociale;
- è situato in un'ecologia di elementi materiali, relazionali e discorsivi;
- è comprensibile solo in rapporto all'insieme di norme e prodotti culturali e simbolici all'interno del quale prende forma e che concorrono a definirne i possibili *outcome* (Glăveanu, 2010).

Ciò implica che l'acquisizione del pensiero critico e creativo richieda sia un intenso coinvolgimento nei formalismi degli specifici ambiti disciplinari sia una profonda intuizione partecipativa di ciò che sottendono queste concezioni e una loro trasformazione. Del resto, Albert Einstein insisteva sulla necessità di esplorare intuitivamente le idee e al contempo di riuscire a dare loro un'espressione matematica. Johann Sebastian Bach combinava intricate forme di struttura musicale con l'ispirazione melodica.

Le competenze di pensiero critico e creativo sono costruite attraverso l'alternanza di processi di *internalizzazione*, in cui appropriarsi di pratiche, *routine*, rituali, simboli, convenzioni e vicende storiche delle comunità di appartenenza, e momenti di *esternalizzazione* creativa. Quanto più l'internalizzazione assume la forma di riflessione critica su motivazioni, ragioni e conseguenze dell'esistente, tanto più l'esternalizzazione può configurarsi come ricerca di soluzioni creative, insolite e risolutive da costruire e validare collettivamente (Engeström, 2001).

La dualità tra pensiero critico e creativo non racchiude intenti classificatori, ma suggerisce uno schema concettuale per supportarne lo sviluppo nei contesti scolastici. Le modalità con cui organizzare curricula innovativi per promuovere pensiero critico e creativo e, in generale, l'insieme di competenze chiave, trasversali, di cittadinanza, le *soft* e le *life skills*, sono riconducibili a una duplice logica di azione progettuale: *parallel* ed *embedded* (Melacarne, 2017; Yorke & Knight, 2004).

Il primo approccio, si caratterizza per offrire alle studentesse e agli studenti attività, quali *workshop*, seminari, laboratori, che siano focalizzate sulla costruzione di specifiche *soft skills* e siano proposte in modo parallelo (e separato) dalla didattica delle discipline.

Nella seconda logica, queste competenze sono interpretate come caratteristiche trasversali ai diversi ambiti disciplinari (Ajello, Chiellini & Ghione, 2005). Ciò implica innovare le pratiche didattiche, più che aumentare l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, facendo propri i suggerimenti forniti dalle *active learning methodologies*, cioè da quelle metodologie interessate a valorizzare la centralità del *learner*, i suoi tempi di apprendimento e l'esigenza degli studenti e delle studentesse di apprendere con gli altri e di sentirsi protagonisti dell'attività educativa (Watkins, Eileen & Lodge, 2007).

L'analisi della letteratura empirica sull'argomento consente di enucleare le dimensioni ricorrenti e caratterizzanti i processi di apprendimento delle competenze di pensiero critico e creativo. Questi elementi, tra cui intercorre una relazione di interdipendenza reciproca, sono: l'*esperienza individuale*, la *riflessione*, il *dialogo*, la *consapevolezza del contesto*, l'*autenticità della pratica* e l'*incidentalità*. L'obiettivo è fornire basi promettenti per la progettazione didattica, la costruzione del gruppo-classe e la definizione di ambienti di apprendimento in cui gli studenti e le studentesse possano sentirsi legittimati a osservare se stessi con altri occhi, esporre all'insolito, ideare nuove prospettive, ritessere modelli di significato e costruire identità che rappresentino immagini in espansione del mondo.

L'*esperienza individuale* si riferisce a ciò che ogni *learner* porta e sperimenta all'interno della classe. Essa costituisce il punto di partenza di processi discorsivi che possono portare a un esame critico degli assunti sottesi a giudizi di valore e aspettative normative. L'esperienza, inoltre, riguarda ciò che accade nel corso delle attività didattiche, mentre studenti e insegnanti riflettono sui processi di apprendimento in cui sono più o meno impegnati e sulle conoscenze sul mondo che stanno acquisendo.

La *riflessione critica* interroga la giustificazione delle premesse su cui i problemi sono definiti, posti e costruiti. È il processo di analisi razionale degli assunti che

giustificano le proprie convinzioni. Un insegnante, per esempio, può cogliere suggerimenti utili su come esaminare, validare e valorizzare il proprio sapere professionale, interrogandone i contenuti, i processi e le premesse su cui si basano i diversi domini, da quello didattico (cioè la progettazione e la gestione della costruzione di conoscenze e competenze), a quello pedagogico (cioè l'apprendimento dello studente) e curricolare (cioè le finalità e gli obiettivi disciplinari).

Il *dialogo* con se stessi e con gli altri rappresenta lo strumento che permette alla riflessione critica di essere agita. Le condizioni ideali per coinvolgere i *learner* in un dialogo riflessivo includono:

- fornire informazioni accurate e complete;
- garantire libertà da possibili coercizioni esterne;
- favorire un'apertura a punti di vista alternativi e un'analisi razionale delle prove e delle argomentazioni portate a loro sostegno;
- mostrare empatia e preoccuparsi di cosa pensano le persone coinvolte e di come si sentono;
- assicurare a tutti l'opportunità di partecipare e di assumere vari ruoli;
- sostenere la costruzione di conoscenze socialmente condivise e accettarne la validità finché nuove argomentazioni, evidenze e prospettive emergenti potranno essere ritenute maggiormente promettenti (Mezirow, 2006).

La *consapevolezza del contesto* implica il riconoscimento dell'influenza che fattori personali e socioculturali esercitano nel promuovere e ostacolare i processi di apprendimento. Questi fattori includono le caratteristiche degli ambienti direttamente coinvolti nell'evento, le esperienze di vita del *learner*, cioè i precedenti autobiografici, e i mutevoli scenari che plasmano la società. La resistenza al cambiamento può essere interpretata anche da un punto di vista contestuale, in termini di barriere che lo inibiscono. Ad esempio, le barriere all'accesso al lavoro per le donne dovute a carichi familiari, testimoniate dal variare dei tassi di occupazione femminile al modificarsi del ruolo in famiglia e del numero dei figli.

L'*autenticità della pratica* indica che promuovere competenze di pensiero critico e creativo dipende in larga misura dalla capacità di stabilire relazioni autentiche con gli attori coinvolti. Questo stimola a condividere informazioni apertamente, a raggiungere una comprensione reciproca e a partecipare a processi riflessivi che senza l'aspetto relazionale sarebbero inutili e sterili. Il significato di autenticità in ambito scolastico comporta:

- un forte senso di consapevolezza di sé e del proprio ruolo da parte del docente;
- una coscienza dei bisogni e degli interessi dei *learner* e di come questi possano confliggere e divergere dai propri;
- comprendere come le dimensioni contestuali influenzino la costruzione del *setting* di apprendimento;
- creare spazi di analisi critica sulle pratiche didattiche proposte (Cranton & Caru-setta, 2004).

L'*incidentalità* si riferisce alla capacità di rendere visibili e validare gli apprendimenti che emergono come effetto collaterale di qualche altra attività, come la realizzazione di un compito, le interazioni interpersonali, la percezione e la graduale comprensione di una cultura scolastica e le esperienze di apprendimento per prove ed errori. L'apprendimento incidentale accade al di là della consapevolezza dei soggetti in modo del tutto inaspettato, casuale, idiosincratico e in occasioni di serendipità (Marsick & Volpe, 1999).

Nonostante l'impossibilità di pianificarne compiutamente l'evoluzione e gli esiti, è promettente interrogarsi su quali siano le condizioni che consentano di facilitarne lo sviluppo. Il problema metodologico consiste nel delineare interventi educativi che aiutino i *learner* a identificare i quadri di riferimento e le strutture sottostanti agli assunti che influenzano le modalità di elaborazione di pensieri, azioni, decisioni, sentimenti ed esperienze. Marsick e Watkins (1999) utilizzano l'aforisma di Oscar Wilde secondo cui "l'esperienza è il tipo di insegnante più difficile: prima ti fa l'esame e poi ti spiega la lezione" per sottolineare l'importanza di studiare come apprendere questa lezione in modo che l'esperienza arricchisca i saperi su cui gli studenti e le studentesse ritengono di poter contare.

### UN ESEMPIO: LA BOTTEGA ARTIGIANA DELL'ECOCREATIVITÀ

È presentata un'esperienza laboratoriale condotta nell'ambito dei progetti di Alternanza Scuola-Lavoro realizzati da un istituto tecnico superiore della provincia di Firenze nel 2016. L'esperienza fornisce un esempio promettente per capire come (iniziare a) promuovere competenze di pensiero creativo in una logica progettuale *parallela*.

Il laboratorio, dal titolo *La bottega artigiana dell'eco-creatività*, è stato strutturato in sei incontri pomeridiani della durata di quattro ore ciascuno e coordinato da due professori di tecnica del triennio. Il termine bottega richiama sia le botteghe artigiane, sia le conoscenze che a livello tacito, non detto e non codificato in parole si sommano fino a formare un sapere pratico e socialmente sedimentato.

L'iniziativa è stata presentata come occasione per *apprendere facendo*, finalizzata a supportare lo sviluppo delle competenze trasversali critico-creative, partendo dalla costruzione di un artefatto materiale. Come coniugare creatività e pensiero critico, innovazione e utilità, occupabilità e sostegno alla crescita personale e professionale nella formazione degli studenti? L'adesione al laboratorio è avvenuta su base volontaria: sono stati ammessi venticinque studenti delle classi del quarto anno dell'istituto. Il numero massimo d'iscrizioni consentito è stato subito raggiunto. Agli studenti è stato chiesto di progettare e realizzare il prototipo di un manufatto artigianale innovativo ed *eco-friendly*, con materiali da riciclo. L'idea di adottare *materiali imperfetti* (Sennett, 2008) obbliga chi li utilizza a pensare in termini di rigeneratività, oltre che di creazione, di riuso prospettico e di inventiva.

Gli studenti hanno lavorato in gruppi da cinque persone composti casualmente, al cui interno ognuno ha avuto un compito differente. Nei primi tre incontri, organizzati all'interno dei laboratori di design della scuola, erano presenti i due professori di tecnica del

segue

triennio ed esperti esterni, quali progettisti, orafi, produttori di piccole-medie imprese nel campo dell'industria del gioiello, artigiani, modellisti. Gli esperti artigiani erano lì per rispondere alle richieste degli studenti e per aiutarli ad avviare il lavoro e comprendere il loro saper fare.

Nel quarto incontro, gli studenti del laboratorio sono stati ammessi per un giorno all'interno di un'azienda manifatturiera conosciuta nel campo delle produzioni artigianali orafe, la cui sede di produzione era a pochi chilometri dall'istituto. Hanno potuto seguire da vicino le fasi della catena produttiva: dal contatto con i fornitori alla selezione dei materiali, dall'ideazione del prodotto alla lavorazione delle materie prime e della pietra, sino alla produzione del gioiello e alla sua limatura.

Nel quinto incontro è stato chiesto agli studenti di completare la modellizzazione del loro prototipo di prodotto utilizzando la stampante 3D, alla luce anche dei suggerimenti e delle indicazioni apprese durante l'esperienza presso l'azienda manifatturiera orafa.

Nel sesto incontro sono stati invitati gli esperti artigiani che hanno preso parte agli incontri precedenti: questi hanno formato una giuria che, insieme ai docenti e ai compagni di classe di coloro che hanno partecipato al laboratorio, ha avuto il compito di premiare il prodotto ritenuto più innovativo e potenzialmente brevettabile.

Il laboratorio ha permesso agli studenti e alle studentesse che vi hanno partecipato di intraprendere traiettorie di apprendimento utili ad acquisire competenze di pensiero creativo. Il percorso laboratoriale è stato progettato come un percorso di apprendistato critico, una piattaforma di apprendimento da e attraverso l'esperienza a crescente densità di complessità e interattività. L'introduzione graduale di stimoli, problemi e le proposte diversificate di ruoli, strumenti e luoghi hanno consentito di facilitare il processo di personalizzazione collettiva ed elaborazione critico-riflessiva dei saperi artigiani condivisi. La richiesta di produrre un artefatto e la possibilità di confrontarsi con esperti ha consentito agli studenti di acquisire le capacità di gestire i problemi emergenti dalla pratica e di testare possibili proposte attraverso costruzioni discorsive e collaborative di compiti, soluzioni e innovazioni.

## STIMOLI PER LA RIFLESSIONE

- Come insegnante come faciliterebbe la costruzione da parte delle studentesse e degli studenti di competenze che consentano loro di agire forme di cittadinanza attiva e critico-riflessiva?
- In base alla sua esperienza, quali esperienze didattiche sono in grado di modificare la percezione che gli studenti e le studentesse hanno di sé come *learner* e, quindi, la capacità di spostarsi in modo critico e creativo da una pratica educativa all'altra imparando tutto ciò che è richiesto loro di apprendere?
- Qual è, secondo lei, il setting di apprendimento in aula in grado di sviluppare pensiero critico e creativo?

## PAROLE CHIAVE

Creatività pratica • Didattica situata • Riflessione critica



## BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C., Schön, D.A. (1978). *Organizational learning*. San Francisco: Jossey-Bass, trad. it. 1998. *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Ajello, A. M., Chiorrini, P., Ghione, V. (2005). La scuola dell'autonomia come sistema complesso. Un modello di analisi. *Università e Scuola*, (1), pp. 25-41.
- Bracci, F. (2016). Innovazione e creatività pratica. Il caso di un'organizzazione artigiana. *Educational Reflective Practices*, (2), pp. 86-97.
- Cranton, P., Carusetta E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, pp. 5-22.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), pp. 133-156.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci: Roma.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M., Tino, C. (2017). *Alternanza Scuola-Lavoro. Il terzo spazio per un'alleanza trasformativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), pp. 48-67.
- Grange, T., Onorati, M. G. (2006) (a cura di). *La sfida della comunicazione all'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, trad. it. 2006. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Marsick, V. J., Maltbia, T. E. (2009). *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*. In J. Mezirow, E. Taylor (a cura di). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 160-171.
- Marsick, V. J., Volpe, M. (1999) (a cura di), *Informal learning on the job*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Marsick, V. J., Watkins, K. (1999). *Facilitating learning organizations: making learning count*. Aldershot, England: Gower Publishers.
- Melacarne, C. (2017). Transforming the University through the Students' Voice. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(20), 5 pp. 3-12.

- Mezirow, J. (2006). *An overview of transformative learning*. In P. Sutherland, J. Crowther (a cura di). *Lifelong learning: Concepts and contexts*. New York: Routledge, pp. 24-38.
- O'Neil, J., Marsick, V. J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: American Management Association.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività*. Roma-Bari: Laterza.
- Roth, W. M. (2015). *Becoming aware: towards a post-constructivist theory of learning*. *Learning: Research and Practice*, 1(1), pp. 38-50.
- Schön, D. A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, trad. it. 2006. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, trad. it. 1993. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Taylor, E. (2009). *Fostering transformative learning*. In J. Mezirow, E. Taylor (a cura di). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 3-17.
- Watkins, C., Eileen, C., Lodge, C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- 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 Editore.
- Yorke, M., Knight, P.T. (2004). *Embedding employability into the curriculum*. *Learning and Employability into the curriculum*, 3, pp. 1-28.
- Zucchermaglio, C., Alby, F. (2006) (a cura di). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Le trasformazioni tecnologiche ed economico-sociali che influenzano la vita e il lavoro delle persone, investono evidentemente anche la scuola, che si trova a interagire con saperi in evoluzione e con studenti che mutano in abitudini e stili relazionali. Queste trasformazioni sollecitano le istituzioni scolastiche e gli insegnanti a innovare strategie didattiche, metodi e approcci alle discipline in relazione ai bisogni dei singoli e della società.

È in questa prospettiva di cambiamento che si inserisce il concetto di *employability*, intesa come processo determinato da una molteplicità di variabili – personali, relazionali, contestuali, sociali, organizzative – che consente alle persone non solo di trovare e conservare una posizione lavorativa, ma anche di essere pronte a ricollocarsi in un'altra completamente nuova.

Il volume offre un'aggiornata mappa teorica del concetto di *employability* e delle *skills* necessarie per promuoverla, fornendo diversi spunti di riflessione anche alla luce dell'ampia e documentata elaborazione internazionale sull'argomento.

Dopo una prima riflessione sulla relazione tra tecnologia e mercato del lavoro, ogni capitolo è dedicato a una *employability skill* (comunicazione, lavoro di gruppo, leadership, responsabilità sociale, pensiero critico e creativo, competenze digitali), dando ai lettori la possibilità di approfondire le dimensioni costitutive di ciascuna e possibili strategie per il loro sviluppo.

**Concetta Tino**, PhD in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, è assegnista di ricerca presso l'Università di Padova. I suoi ambiti di ricerca riguardano il paradigma dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), la valutazione, lo sviluppo e la valutazione delle *soft skills*, la formazione dei docenti con particolare riferimento alla formazione delle figure dell'ASL nel ruolo di *boundary spanners*. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Alternanza Scuola-Lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa* (2017) (con M. Fedeli); *Progettare e valutare per competenze: conoscenze e percezioni di insegnanti italiani* (2017) (con V. Grion & F. Dettori).

**Daniela Frison**, PhD in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, è assegnista di ricerca presso l'Università di Padova, dove insegna Metodologia della formazione e Didattiche e metodi di intervento nelle organizzazioni. I suoi ambiti di ricerca riguardano la didattica e le metodologie della formazione, con particolare riferimento al *work-related learning* e alle metodologie di dialogo università-mondo del lavoro. Tra le sue pubblicazioni più recenti su questi temi *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (2016) (con M. Fedeli & V. Grion).



**Employability skills**

A cura di Concetta Tino  
e Daniela Frison



9788891907622

978 88 9190 7622

Questo volume è da considerarsi SAGGIO – CAMPIONE GRATUITO ai sensi dell'art. 17 Legge 633/1941 e dell'art. 2.3(d) del D.P.R. 633/1972 qualora sprovvisto di talloncino in quarta di copertina. Ogni USO COMMERCIALE O DIVERSO DA QUELLO PREVISTO DALLA CITATA NORMATIVA di un volume saggio è da considerarsi in VIOLAZIONE DELLA LEGGE, ANCHE PENALE, e determina a carico del soggetto che commette l'illecito l'applicazione delle sanzioni ivi previste, nonché responsabilità per danni verso l'Editore e l'Autore.

€ 10,00