DOTTORATO DI RICERCA IN
"CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE"
*Curriculum* Apprendimento permanente

XXXI CICLO

# ONLIFE GUIDANCE.
# METODI E STRUMENTI PER ORIENTARE NELL'ERA DIGITALE.

Coordinatore:
Chiar.mo Prof.
Lorenzo Cantatore

Docente Guida/Tutor:
Chiar.ma Prof.ssa
Isabella Loiodice

Dottoranda:
Silvia Della Posta

A Sarah, Gianmatteo e Chiara.
Perché siete la mia vita.

A mia madre, Mariella.
Perché sei una forza della natura.

A mio padre, Antonio.
Per tutte le volte che mi hai tirato su le spalle.

A mia zia, Raffaella.
Per avermi insegnato a tenere duro.

A Simone.
Per avermi mostrato nuovi mondi.
L'America e l'altro, un mondo dove non ci sono spigoli,
dove tutto quello che riesci a immaginare può diventare realtà.

Alla donna che sono oggi.
"Alla donna che sono stata voglio bene.
Anche se era fragile non è mai stata debole,
anche se era stanca e sfinita non ha mai smesso di lottare.
Ha saputo resistere.
Alla donna che sono stata
sento di dover riconoscere dei meriti, molti:
il coraggio di sbagliare, la volontà di esserci, la responsabilità di scegliersi".

(F. Volo, Le prime luci del mattino, 2011, Mondadori, Milano)

"The Eagle has wings"

(Apollo 11, Day 5, part 2: Undocking and the Descent orbit.
Neil Armstrong, Spoken on July 20, 1969)

"Insomma, non è possibile 'unire i puntini' guardando avanti;
si può unirli solo dopo, guardandoci all'indietro.
Così, bisogna aver sempre fiducia che in qualche modo, nel futuro, i puntini si potranno unire.
Bisogna credere in qualcosa: il nostro ombelico, il destino, la vita, il karma, qualsiasi cosa.
Perché credere che alla fine i puntini si uniranno ci darà la fiducia necessaria per seguire il
nostro cuore anche quando questo ci porterà lontano dalle strade più sicure e scontate,
e farà la differenza nella nostra vita. Questo approccio non mi ha mai lasciato a piedi
e, invece, ha sempre fatto la differenza nella mia vita"

(Steve Jobs, Commencement speech, Stanford University, June 12, 2005).

"Post fata resurgam"

(Erodoto, II, 73; Ovidio, Metamorfosi, XV, 392; Dante, Inferno, XXIV).

**Ringraziamenti**

È con sincera riconoscenza che voglio ringraziare tutti gli utenti-studenti che ho incontrato in questo mio percorso, perché con la loro fiduciosa apertura mi hanno insegnato ad ascoltare col cuore, imparando a leggere nel loro smarrimento il coraggio di persone disposte a rovistare nella propria vita per ritrovare a posteriori le ragioni, il senso e il non-senso di quanto accaduto loro.

Ringrazio vivamente la Prof.ssa Isabella Loiodice, responsabile e coordinatore scientifico del Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia e mia docente guida. Ricordo ancora quella prima lezione di Pedagogia dell'orientamento. Ecco quella è stata la mia epifania: un incontro che ha permesso di allargare i miei orizzonti conoscitivi e di nutrirli di anno in anno.

Ringrazio il Prof. Luis Carro dell'Università di Valladolid per ciò che ho avuto il privilegio di imparare da lui e per la sua capacità di avere la visione d'insieme.

Un ulteriore ringraziamento va a tutte quelle persone che ho avuto modo di incontrare durante questo percorso, all'equipe del Laboratorio di Bilancio delle Competenze ed a quanti hanno condiviso con me l'esperienza dottorale.

*Last but not least*, desidero ringraziare con affetto le mie cugine, le mie amiche, i miei amici ed il mio webmaster, per il loro prezioso incoraggiamento.

## Sommario

I bisogni orientativi dei giovani adulti del XXI secolo, sfidano le università a ripensare e riprogettare strumenti e modelli di orientamento con l'obiettivo di capacitare l'individuo in direzione di un apprendimento *life-long*, *life-wide* e *life-deep*.
In questa direzione le ICT offrono un'interessante opportunità, che consiste nel potenziare i servizi di orientamento tradizionali utilizzando sistemi "web based", aprendo al contempo nuove opportunità per migliorarne la qualità e la portata, nonché ampliarne i benefici.
Il presente progetto di ricerca intende sviluppare e implementare una metodologia che consenta l'erogazione di percorsi di orientamento formativo mediante l'applicazione delle tecnologie digitali nel contesto universitario.
L'obiettivo è progettare un'azione formativo/orientativa concretamente rivolta alla valorizzazione del patrimonio di risorse personali e al potenziamento della capacità progettuale, dell'occupabilità e delle prospettive di carriera dei partecipanti, attraverso lo sviluppo della *digital career literacy* degli studenti.
Più nello specifico, si è scelto di elaborare un modello di bilancio di competenze, quale intervento di elezione nell'orientamento formativo, in modalità blended, alternando momenti *onsite* a momenti *online*.
Destinatari del percorso sono gli studenti dei corsi di laurea di secondo livello dell'Università di Foggia. Questi giovani adulti, infatti, si trovano a dover affrontare un importante momento decisionale circa il loro futuro formativo-professionale e un dispositivo come il bilancio di competenze appare particolarmente utile per aiutarli a costruire i propri criteri di orientamento, per selezionare e accedere alle opportunità lavorative e ai percorsi formativi che meglio rispondono alle proprie mutevoli caratteristiche personali e aspirazioni professionali, anche grazie al supporto delle nuove tecnologie.

**Abstract**

Career counseling needs in young adults in the XXI century, have been challenging universities to reconsider and redesign counseling guidance tools and models with the purpose of leading the individual to a *life-long*, *life-wide* and *life-deep* learning direction. Through this direction, ICT provide an interesting opportunity which consists of developing the traditional career counseling guidance services using "web based" system, extending at the same time new opportunities to improve the quality and the range, besides enlarging benefits.

The current research project means to develop and implement a methodology that permits the distribution of counseling career guidance paths through the technological and digital application in the university context.

The aim is to design an educational/orientative action concretely addressed to the enhancement of the personal assets and to the building up of the project skills, the employability and the career perspectives of the participants, through the development of the students' *digital career literacy*.

Specifically, we have chosen to create a model of skill audit, as an intervention of election in the educational career counseling, in a blended method, interchanging onsite time to online time.

Beneficiaries of this path are students from second level degree of the University of Foggia. These young adults, as a matter of facts, have to cope an important decision about their own educational-professional future and such a tool as the skill audit appears particularly useful to help them to build their own career counseling criteria, select and access to the job opportunities and to the educational paths which better respond to their changeable personal features and professional ambitions, even thanks to the new technologies support.

**Resumen**

Las necesidades de orientación de los jóvenes adultos del siglo XXI, desafían las universidades en reconsiderar y rediseñar las herramientas y los modelos de asesoramiento con el intento de empujar al individuo hacia una educación permanente (*life-long*, *life-wide* y *life-deep*)

En este sentido le ICT ofrecen una interesante oportunidad, que se basa en potenciar los servicios de asesoramiento tradicionales empleando sistemas basados en web, "web based", abriendo al mismo tiempo nuevas oportunidades para mejorar la calidad y el alcance, así como ampliar los beneficios.

El siguiente proyecto de investigación quiere desarrollar e implementar una metodología que permita la distribución de los caminos de asesoramiento formativo por medio de las aplicaciones de las tecnologías digitales en el entorno universitario.

El objetivo es planear una acción formativa y de asesoramiento concretamente dirigida a la valorización del patrimonio de recursos personales y al potenciamiento de la capacidad para proyectar, para la empleabilidad y para las perspectivas de carrera de los participantes, través del desarrollo de la *digital career literacy* de los estudiantes.

Específicamente, se ha elegido elaborar un modelo de balance de competencias, o sea una intervención de elección en la orientación formativa con estrategia conjunta, alternando momentos *insitu* a momentos *en línea*.

El camino, implementado en una plataforma CMS, sistema de gestión de contenidos con acceso libre, estará articulado según las tres fases tradicionales previstas por la evaluación de las habilidades, o sea la fase preliminar, de acogida y análisis de la demanda, la fase de investigación y la fase de síntesis, de restitución y de conclusión de la evaluación de competencias, por cada una de ellas se prevee la posibilidad de beneficiar del asesoramiento en línea o en presencia.

Destinatarios del camino son los alumnos de los cursos de graduación de segundo nivel de la Universidad de Foggia. Estos jóvenes adultos, por cierto, se encuentran

en la condición de deber enfrentar un importante momento decisional sobre su propio futuro formativo- profesional y una herramienta como la evaluación de competencias aparece particularmente útil para ayudarles a construir su propios criterios de asesoramiento, para seleccionar y acceder a las oportunidades de empleo y a los itinerarios formativos que mejor responden a su propias variables características personales y aspiraciones profesionales, también gracias al suporto de las nuevas tecnologías.

ONLIFE GUIDANCE.
METODI E STRUMENTI PER ORIENTARE NELL'ERA DIGITALE

INDICE

Sommario IV
Nota Introduttiva XIV
Introduzione 1

PARTE PRIMA
Scenari

1. Alcune premesse 8
2. Percorsi accidentati 11
3. Pedagogia: sentinella dell'umanità 13
4. Tra formazione e orientamento 16
5. Formare ed orientare: verso un futuro sostenibile 19
6. Orientare alla Skills Revolution 27
7. Attualità del Bilancio di competenze 39
8. Il Bilancio di competenze all'Università 50

PARTE SECONDA
Orientarsi nell'era digitale

1. Alcune premesse 70
2. ICT e orientamento: quali intrecci? 81
3. Servizi di orientamento e ICT: tra cenni storici e questioni etiche 87
4. Nuove competenze per gli operatori di orientamento 94
5. Analisi della letteratura sull'uso delle ICT nei servizi di orientamento 98
6. Le buone pratiche dell'orientamento online 107
   6.1 Ariadne - A Guideline for Web-based Guidance 107
   6.2 JobTribu. New technologies for career guidance and mobility 110
   6.3 Guidance 4.0: innovative practice for new skills 112
   6.4 E-portfolio: uno strumento di auto-orientamento all'università 113
   6.5 ICT & career guidance and counseling 114
7. …E allora quale? 124

PARTE TERZA
A case study of a guidance tool

1. Premessa 131
2. Obiettivi e domande di ricerca 132
3. Metodologia della ricerca 135
4. Contesto della ricerca 138
5. Il percorso di orientamento "Bilancio di Competenze online" 145
6. Raccolta e analisi dei dati 157
7. Il percorso in numeri 180

Conclusioni 198

Appendici 204
Appendice A: Questionario inziale 205
Appendice B: Questionario finale 210
Appendice C: Locandina 216

Riferimenti bibliografici 217
Sitografia 250

**Elenco delle figure**

Figura 1: The OECD Learning Framework 2030 25
Figura 2: Top 10 Skills in 2015 and 2020 30
Figura 3: The Seven C's of digital career literacy 34
Figura 4: Objectives of the bilan de compétences 42
Figura 5: Staker and Horn's Blended Learning Taxnomy 127
Figura 6: Conceptualizing a model of blended careers practice 127
Figura 7: Homepage piattaforma (versione desktop) 147
Figura 8: Homepage piattaforma (versione mobile) 148
Figura 9: "Istruzioni per l'uso!" 150
Figura 10: Guida ePorfolio 153
Figura 11: Nvivo. Ricerca qualitativa come processo iterativo 167

**Elenco delle tabelle**

Tabella 1: Le competenze richieste dalle imprese nel 2017, % 32
Tabella 2: Studenti per tipologia di Corso di Laurea a.a. 2016/2017 140
Tabella 3: Popolazione studentesca straniera 141
Tabella 4: Indicatori relativi alle caratteristiche degli studenti iscritti 142
Tabella 5: Indicatori relativi a caratteristiche delle famiglie d'origine 143
Tabella 6: Fasi percorso di bilancio di competenze online 149
Tabella 7: Traccia focus group online 165
Tabella 8: Distribuzione per sesso e classi di età dei partecipanti 180
Tabella 9: Attuale condizione lavorativa 181
Tabella 10: Distribuzione per Dipartimento di provenienza dei partecipanti 181
Tabella 11: Frequenze motivazioni avvio percorso di bilancio 182
Tabella 12: Frequenze aspettative 183
Tabella 12: Frequenze motivazioni scelta servizio BdC online 184

**Elenco dei grafici**

Grafico 1: Perché le Aziende non riescono a trovare le professionalità di cui hanno bisogno? 31
Grafico 2: La classifica degli atenei statali piccoli (edizione 2018/2019) 139
Grafico 3: Dati e parametri di valutazione 140
Grafico 4: Provenienza geografica dei partecipanti 180
Grafico 5: Canali di conoscenza del percorso 181
Grafico 6: "É la prima volta che ti rivolgi al nostro Laboratorio?" 183
Grafico 7: Ricerca attiva del lavoro 184
Grafico 8: Strumenti di ricerca attiva del lavoro 185
Grafico 9: Tasso di abbandono del percorso 185
Grafico 10: Livello di soddisfazione del personale percorso di bilancio 186
Grafico 11: Sviluppo della capacità narrativa 186
Grafico 12: Acquisizione della capacità di auto-orientamento 187
Grafico 13: Punti di forza e punti di debolezza 187
Grafico 14: Acquisizione di ulteriori competenze strategiche 188
Grafico 15: Capacità di gestire eventuali transizioni? 188
Grafico 16: Incremento della ricerca attiva del lavoro 189
Grafico 17: Dati comparativi della capacità di utilizzo degli strumenti indicati prima e dopo la partecipazione al percorso di bilancio 189
Grafico 18: Capacità di gestire un colloquio di selezione 190
Grafico 19: Capacità di utilizzare i social network per la ricerca lavoro 190
Grafico 20: Capacità di realizzare CV creativi 191
Grafico 21: Acquisizione di informazioni utili per formulare e/o modificare il progetto di sviluppo personale (formativo/professionale) 191
Grafico 22: "L'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento, migliora l'immagine che hai dell'Università?" 192
Grafico 23: "Secondo te, erogare servizi di orientamento attraverso le nuove tecnologie è più vantaggioso rispetto ai canali tradizionali?" 192
Grafico 24: "In base alla tua esperienza, lutilizzo di un sistema web based facilita l'attività di bilancio?" 193
Grafico 25: "Il sito consente di contattare facilmente il consulente? " 193
Grafico 26: "Il consulente ha saputo fornire risposte coerenti e soddisfacenti rispetto alle tue richieste? " 194
Grafico 27: "Hai richiesto una consulenza online?" 194
Grafico 28: "Se la risposta è Sì, il servizio è stato erogato in tempi soddisfacenti?" 195
Grafico 29: Valutazione del sito web 195

Grafico 30: "Ti senti sicuro nell'inserire i tuoi dati all'interno del sito?" 196
Grafico 31: Soddisfazione complessiva per il sito web 196
Grafico 32: Soddisfazione complessiva per il servizio online 197

## Nota introduttiva

Il termine *onlife* è un neologismo coniato da Luciano Floridi[1] "in order to refer to the new experience of a hyperconnected reality within which it is no longer sensible to ask whether one may be online or offline" (Floridi 2015, 1).

Esso nasce dalla combinazione dei termini *online* e *offline* con lo scopo di indicare la natura ibrida delle nostre esperienze quotidiane, dove la distinzione fra reale e virtuale diventa fluttuante ed incerta.

In questo caso con l'espressione *onlife guidance* si intende affermare una idea di orientamento che utilizza, combinandoli tra loro, gli strumenti di comunicazione – digitali e tradizionali – al fine di individuare possibili strategie di accompagnamento del soggetto verso una vita attiva così come oggi questa si presenta potenzialmente, verso cioè uno scenario connotato da profonde innovazioni digitali e tecnologiche, oltre che da cambiamenti del mercato del lavoro e di carattere demografico.

In questo paradigma le tecnologie, al servizio dell'attività orientativa, diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie.

[1] Professore di Filosofia ed etica dell'informazione presso l'Università di Oxford.

## Introduzione

La complessità dei fattori in gioco nella società della conoscenza, nella società in rete, espone l'essere umano ad una insolita liquidità. L'inedita rilevanza di saperi e competenze evidenzia una condizione esistenziale nell'ambito della quale si richiedono abilità cognitive, metacognitive ed orientative, la cui disponibilità acuisce il rischio dell'esclusione sociale. Una condizione che riguarda soprattutto le giovani generazioni, le quali fortemente necessitano di una *bussola pedagogica* per affrontare una società che ha radicalmente trasformato il senso ed il modo di lavorare, che ha fatto dell'apprendimento una esigenza globale, rendendo necessari interventi formativi capaci di integrare conoscenze e competenze. In questo orizzonte, la pedagogia si pone quale disciplina in grado di ricomporre le due anime della formazione, quella che mira alla formazione globale e quella che mira alla formazione professionale dei soggetti (Alessandrini 2005).

Lo stesso Pati (2003) chiarisce che il ruolo della pedagogia è in direzione di una *progettualità evolutiva*, per cui essa assolve un compito che non è e non può essere soltanto descrittivo e interpretativo del dato esperienziale, ma che si specifica anche e soprattutto come compito normativo. Tale istanza, si specifica nell'esigenza di una "pedagogia della formazione e di un sistema formativo capace di rispondere ai bisogni di nuove intelligenze, di nuove competenze e di nuove abilità" (Macchietti 2005), una pedagogia che reclama il proprio spazio all'interno delle Università, alle quali – secondo quanto emerge dalle indicazioni comunitarie più significative – è demandato il compito di formare il capitale umano, produrre conoscenze, ma anche diffondere innovazione e cultura digitale.

D'altro canto le tecnologie digitali, non solo pervadono la vita di ciascuno di noi, ma sono parte integrante della complessità entro cui si sviluppa il processo di insegnamento/apprendimento. Su questo sfondo di esperienze mediali si proiettano anche i processi di orientamento:

> "Se, come ci ricordava Maria Luisa Pombeni (1996), i processi di scelta sono legati alle opportunità presenti nell'ambiente sociale e culturale di riferimento, i media rappresentano certamente una componente di rilievo, lo sfondo di *ogni* scelta, perché essi sono serbatoi di informazioni e di modelli […] Il giovane adulto che deve scegliere il proprio futuro professionale o universitario, infatti, affronta il problema attraverso le euristiche a lui familiari, che individua nell'insieme delle esperienze culturali, prevalentemente mediate da tecnologie della comunicazione" (Limone 2009, 247).

Un mutamento questo, che chiede a gran voce di ridefinire i processi di formazione e di orientamento del "nuovo individuo dell'era globale", per equipaggiarlo di *ali leggere* e *gambe solide* (Frabboni 2013a) con cui affrontare i sentieri dell'incertezza contemporanea.

La tensione che ne deriva è in direzione di una imprescindibile *educazione nella tecnologia*. In tale ottica, si comprende come la vita stessa di una istituzione come l'Università – intesa quale luogo motore della società della conoscenza – appare indissolubilmente legata alla possibilità/capacità di saper governare criticamente le nuove tecnologie inserendole produttivamente all'interno del proprio sistema di saperi e competenze e nell'organizzazione dei propri servizi, favorendo un ampliamento della qualità e della quantità della propria *mission* istituzionale. Missione che si sostanzia nella necessità di elaborare nuove rotte per diffondere il sapere all'interno della società, contribuendo in tal modo ad incrementare l'occupabilità, la crescita economica e l'inclusione sociale.

Ne discende l'immagine di una Università attenta ai valori dell'impegno e della responsabilità e che in quanto tale deve "essere in grado di trasformare e di trasformar-si e di orientare e di orientar-si" (Annacontini 2016, 568) monitorando la temperie storica entro cui opera e parimenti andando incontro alle esigenze dei suoi primi interlocutori, gli studenti.

Fedeli compagne di vita dei giovani adulti, le tecnologie digitali possono offrire in questa direzione un contributo talmente rilevante da non poter essere ignorato da parte delle Università: rispondere al bisogno dei propri interlocutori di fruire di un

orientamento che sia formativo, diacronico e distribuito lungo tutto l'arco della vita, *life-long, life-wide*, *life-deep*.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono, infatti, una interessante opportunità – come si evince dagli stessi documenti europei e nazionali sul tema – che consiste nel potenziare i servizi di orientamento tradizionali utilizzando sistemi "web based", aprendo al contempo nuove opportunità per migliorarne la qualità e la portata ed ampliarne i benefici.

In questa direzione, lo sforzo compiuto con il presente progetto di ricerca è stato sviluppare e implementare una metodologia che consentisse di erogare percorsi di orientamento formativo mediante l'applicazione delle tecnologie digitali nel contesto universitario. Obiettivo di tale iniziativa è stato progettare un'azione formativo/orientativa concretamente rivolta alla valorizzazione del patrimonio di risorse personali e al potenziamento della capacità progettuale, dell'occupabilità e delle prospettive di carriera degli utenti-studenti, attraverso lo sviluppo della *digital career literacy*, intesa quale capacità di utilizzare l'ambiente online per creare contenuti, raccogliere e valutare criticamente le informazioni reperite online, adattarsi agli sviluppi tecnologici in corso e sviluppare la capacità di costruire relazione significative in rete. Più nello specifico, si è scelto di elaborare un modello di bilancio di competenze, quale intervento di elezione nell'orientamento formativo, in modalità "blended", alternando momenti *onsite* a momenti *online*.

Pur riconoscendo, infatti, i vantaggi derivanti dall'uso delle ICT e il potenziale delle attività online, il dispositivo formativo progettato mira ad offrire una combinazione di tecnologia e interazione faccia a faccia quale soluzione più vantaggiosa in un processo di orientamento. Il percorso, pertanto, integra funzioni di autovalutazione con sistemi di supporto da parte del consulente di bilancio, il cui ruolo resta quello di accompagnare e supportare il soggetto durante tutto il processo. Destinatari dell'azione di orientamento proposta sono stati gli studenti dei corsi di laurea di secondo livello dell'Università di Foggia, in particolare dei Dipartimenti di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali e Scienze della

Formazione, Economia e Scienze Agrarie. Questi giovani adulti, infatti, si trovano a dover affrontare un importante momento decisionale circa il loro futuro formativo-professionale e un dispositivo come il bilancio di competenze appare particolarmente utile per aiutarli a costruire i propri criteri di orientamento, per selezionare ed accedere alle opportunità lavorative e/o ai percorsi formativi che meglio rispondono alle proprie mutevoli caratteristiche personali e aspirazioni professionali, anche grazie al supporto delle nuove tecnologie.

Il bilancio di competenze si avvale, infatti, di differenti approcci metodologici tra la consulenza orientativa e il *career counseling* associati ai paradigmi della narrazione, della riflessività, dell'autobiografia, in grado di attivare e supportare la persona nel processo di costruzione della propria identità professionale-competenziale; nell'elaborare una strategia d'azione formativa e/o professionale; nel misurare il proprio patrimonio professionale e riorientare la propria carriera; nel gestire eventuali transizioni (formazione-lavoro, lavoro-lavoro, lavoro-non lavoro) e cambiamenti vitali (relazioni familiari, contesti di vita, progetti).

Al fine di tracciare il percorso svolto nell'elaborazione della proposta di orientamento di cui sopra, il presente elaborato è stato diviso in tre parti.

La prima parte è dedicata ad approfondire gli scenari teorici e prassici entro cui e per mezzo dei quali si dispiega la dinamica del progetto di ricerca realizzato. Scenari ricchi, complessi e sfidanti, entro i quali *lifelong learning* e *lifelong guidance* diventano una soluzione possibile alle sfide poste dalla società dell'informazione e della conoscenza, che necessariamente richiedono l'acquisizione di competenze e capacità sempre nuove e diversificate, che consentano ai soggetti di fronteggiare l'imprevedibile, l'inedito, nonché situazioni problematiche e in continuo divenire. Simili scenari, entro cui si inscrive la condizione biografia del soggetto, volgono il discorso pedagogico sulla necessità di assumere la realtà prismatica quale ambito specifico di disamina critica e progettazione. Ciò significa che la pedagogia

> "deve essere in grado di rinforzare le competenze cognitive, etiche, immaginative, creative e critiche dei soggetti, per sostenere la capacità di pensare le trasformazioni

> e di pensarsi in trasformazione sullo sfondo di un mutamento antropologico ed ecologico tecnologicamente mediato […] Si tratta in sostanza di attivare, sollecitare e promuovere forme responsabili di cura di sé, del mondo e di tutte le alterità con cui si condividono processi di coevoluzione" (Ferrante 2014, 125)

In questa direzione il sistema educativo e formativo è chiamato ad elaborare strategie che consentano di sostenere e disseminare le opportunità di apprendimento, migliorare continuamente la qualità e la quantità dell'offerta dei servizi di orientamento, elevare le soglie di padronanza delle competenze chiave e trasversali, coltivare capitale umano e capitale sociale.

Un ruolo strategico in tal senso spetta alle Università, alle quali – in ottemperanza alla propria *mission* – è affidato il compito di valorizzare i saperi e trasformarli in risorsa strategica per la società. Rispetto allo scenario tracciato risulta allora necessario che, in ambito universitario, si inseriscano e si valorizzino forme di intervento – come il bilancio di competenze – volte ad aiutare i soggetti ad affrontare la complessità del mondo della formazione e del mondo del lavoro e maturare consapevolezza rispetto alla progettualità personale, al fine di poter conquistare spazi di autonomia, autodeterminazione e autorealizzazione.

Nella seconda parte la penetrazione rapida ed in via di accelerazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è tematizzata quale sfondo epocale con cui – per *lifelong learning* e *lifelong guidance* – risulta ineludibile confrontarsi. L'irrompere delle tecnologie digitali nella vita dei singoli, dei gruppi e delle istituzioni, infatti, ha inevitabilmente trasformato *formae mentis* e comportamenti, ha ridefinito l'organizzazione dei saperi e le strategie di insegnamento/apprendimento, ha modificato e moltiplicato abilità e competenze, ha scombinato e ricombinato dinamiche comunicative e relazionali.

Profondi mutamenti che non possono non provocare la pedagogia e chiederle un supplemento di teorizzazione. In questa seconda parte si delinea, pertanto, l'idea di una "pedagogia 2.0" (Lee & McLoughlin 2010) che sappia sfruttare a pieno il potenziale derivato dalle tecnologie mobili e di rete e metterle al servizio

dell'educazione, della formazione, dell'orientamento e soddisfare le stesse indicazioni comunitarie e nazionali che individuano nelle ICT un elemento fondamentale per assicurare opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione.

La cultura digitale, infatti, ha dato luogo ad una nuova *narrazione antropologica* che necessariamente richiede di ripensare pratiche educative e formative per far fronte alle esigenze di soggetti radicalmente cambiati. A partire da tale consapevolezza, emerge la necessità di elaborare e sperimentare nuove azioni formativo-orientative basate sull'uso delle tecnologie digitali al fine di individuare e soddisfare i bisogni orientativi emergenti. In tale ottica, questa seconda parte approfondisce, senza pretesa di esaustività, la letteratura rivolta all'analisi delle opportunità messe a disposizione dagli strumenti informatici ai servizi di orientamento e di consulenza ed alla disseminazione delle buone pratiche realizzate a riguardo. Il compendio di contributi considerati mira a definire il quadro generale di riferimento entro cui sviluppare e progettare interventi di orientamento basati sulle ICT.

La terza ed ultima parte illustra l'impianto euristico della ricerca presentata, con la quale si è voluto approfondire, da un punto di vista pedagogico e secondo un approccio qualitativo, il tema dell'implementazione delle nuove tecnologie digitali nelle pratiche di orientamento, con particolare riferimento per la metodologia del bilancio di competenze. In questa terza parte si procede pertanto alla disamina del potenziale della proposta di orientamento realizzata – "Bilancio di Competenze Online" – attraverso la rendicontazione delle scelte metodologiche, delle tecniche e degli strumenti utilizzati, la descrizione dell'ambiente digitale progettato e dei materiali realizzati ad *hoc*, fino ad arrivare alla discussione dei risultati mediante l'analisi dei dati raccolti.

# PARTE PRIMA

## Scenari

## 1. Alcune premesse

C'è oggi una domanda inevasa di senso non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo (Margiotta 2012, 45). L'attuale contesto economico, politico e sociale, espone la persona a situazioni di profondo disagio esistenziale: la vita liquida scorre, o si trascina, da una sfida all'altra, da un episodio all'altro, mentre i pericoli che innescano le paure appaiono compagni permanenti e inseparabili della vita umana, anche quando si sospetta che nessuno di essi sia insormontabile (Bauman 2017).

Di fatto, la vita della persona si svolge all'insegna del cambiamento, al quale "fa eco il timore del fallimento, della limitazione, della precarietà. Tutto questo esige dall'uomo coraggio morale nell'abbandonare le rassicuranti certezze acquisite, a vantaggio del 'rischio', della scommessa', della 'incognita esistenziale'" (Pati 2004, 25). E parimenti, a vantaggio di una progettualità evolutiva che, sottoposta agli influssi ambientali, suscettibile di permanenti variazioni e aggiustamenti, vincolata al trascorrere del tempo, alle difficoltà del vivere, deve essere intesa nei suoi molteplici aspetti non solo gratificanti ma anche frustranti, così come è appagante e, al tempo stesso, anche problematico il viaggio dell'uomo nel mondo. Il viaggio, infatti, inteso come "metafora educativa" (Milani 2016), invita ad abbracciare l'erranza come condizione per la trasformazione. Obiettivo del viaggio esistenziale, così come di quello educativo, è infatti il compimento, il ritrovamento di sé.

Quanto detto sollecita il sapere pedagogico a farsi interprete dei rinnovati bisogni umani e ad assolvere un compito improrogabile: rispondere a quell'interrogativo irrisolto per dar forma ad un uomo progettuale, ad una progettualità intesa come capacità di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla, proiettandola nel tempo e nello spazio. Il riferimento è ad una progettualità quale categoria ontologica costitutiva dell'essere umano, così come intesa dal personalismo pedagogico. Ne discende la necessità di mettere la persona in condizione di rispondere all'avveramento di Sé, di saper

immaginare, di produrre idee nuove, di decidere il cammino da perseguire, di soddisfare la propria sete di ricerca, di abreagire il cambiamento, di abitare la crisi, di saper dominare la complessità. Emerge, in sostanza, "l'esigenza di un nuovo paradigma dello sviluppo che ponga al centro non solo la dimensione economico-produttivistica ma la questione antropologica (ovvero il benessere degli individui, la loro felicità e lo sviluppo delle loro potenzialità)" (Alessandrini 2014a, 35), al fine di favorire la piena fioritura della persona all'interno della società: la natura umana, infatti, è come "un albero che ha bisogno di crescere e di svilupparsi in ogni direzione, secondo le tendenze delle forze interiori che lo rendono una creatura vivente" (Mill 1859/2012, 78). Si ravvisa in ciò, il concetto di *agency*, quella competenza ad agire che indica "la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale" (Costa 2012, 91-92). Una libertà auto-realizzativa (d'Aniello 2017) che, tuttavia, nella post-modernità (Bauman 1999) appare più che mai posta sotto condizione.

L'era postmoderna è, infatti, contraddistinta dal tratto pervasivo della crisi, che diviene nuovo paradigma interpretativo della realtà: "crisi economica, crisi sociale, crisi imprenditoriale, crisi occupazionale, crisi d'identità, crisi nelle scelte, e dunque crisi sul futuro" (ISFOL 2011, 18).

Una crisi che si sostanzia nella difficoltà per le persone di gestire il passaggio dalla determinazione del presente all'indeterminazione fenomenica di un futuro che sembra eclissarsi.

Contro questo paralizzante senso di deriva, la necessità di concepire il futuro non come luogo verso il quale ci dirigiamo, bensì come luogo che stiamo costruendo attraverso un atto di morfogenesi (Margiotta 2005), inteso quale progressiva acquisizione di forma che avviene nel tempo e che assume

l'esistente per trasformarlo in senso virtuoso. Ciò porta, inevitabilmente, a ribaltare il significato della parola *crisi*, normalmente associata ad una idea di declino e smarrimento. D'altra parte, l'etimologia stessa della parola – dal verbo greco κρίνω discernere, giudicare, valutare – rimanda a quel processo di valutazione che conduce alla soluzione migliore del problema, quale che esso fosse. Così intesa, la crisi "contiene in sé il senso dell'oltre: essa si propone come terreno aperto alla germinazione di nuovi scenari possibili" (Cornacchia & Madriz 2014, 142).

## 2. Percorsi accidentati

Se è vero, dunque, che i processi in atto nella società contemporanea, fanno sì che il cammino dell'uomo si snodi tra incertezze e dilemmi disorientanti (Mezirow 2003), è anche vero che da una situazione disorientante può prendere avvio quel cambiamento trasformativo, per cui la persona si trova a mettere in discussione, validare e rinegoziare i propri quadri di riferimento divenuti disfunzionali. Crisi, dunque, come sfida, come dubbio metodico che mette spesso in discussione dei valori profondamente radicati e minaccia lo stesso senso del Sé. Nella postmodernità, infatti, la costruzione dell'identità perde gli equilibrati connotati architettonici che la caratterizzavano in precedenza, al punto che i progetti di vita individuali non hanno più un terreno stabile cui ancorarsi e la persona è chiamata a formulare ipotesi di inediti percorsi esistenziali, a compiere azioni di aggiustamento della propria biografia. In conseguenza di ciò, occorre equipaggiare le persone affinché diventino *capaci di vivere* (Brezinka 2000, 43).

"Compito della riflessione pedagogica è, allora, per Frabboni […] riorientare e reinventare, alla luce di nuove finalità, formae mentis in grado di sovvertire il potere dell'Uno e dell'Identico, per l'affermazione di una pluralità di alfabeti, di versioni del mondo, di linguaggi, di idee" (Pinto Minerva 2015, 71). Ne consegue la cura per i principi di responsabilità, impegno, coraggio esistenziale, fantastici sconfinamenti, intesi come apertura al lontano e al non ancora, come capacità di divergere dal percorso già tracciato.

Una pedagogia, dunque, "capace di portare avanti un'azione di contrasto contro una globalizzazione disumanizzante e che si fa occasione irripetibile per liberare l'umanità, educarla a saper vedere, a saper pensare e a esprimersi in tutte le possibili direzioni dell'esperienza vicina e lontana" (Pinto Minerva 2015, 72). In ciò si esprime "l'a-priori pedagogico della cura per il farsi uomo in diretta connessione con il mondo in cui questo 'farsi' si realizza"

(Annacontini 2013, 18), nonché la frabboniana fiducia nell'educabilità permanente dell'umano, processo costantemente *in fieri*, che richiede necessariamente di essere sostenuto da una istanza pedagogica forte e da opportune strategie di ottimizzazione del potenziale di sviluppo-apprendimento-formazione. D'altra parte la pedagogia, intesa come pedagogia critica e problematica, disvela il mondo come è – con le sue contraddizioni – per portare alla luce un mondo sommerso, che non è ma che può divenire.

Pedagogia come utopia, dunque, come movimento dalla potenza all'atto. Al centro di questo processo il *soggetto risvegliato* (Cambi 2013), il cui *farsi* si sostanzia nell'intenzionalità, nella decisionalità, nella curiosità, nella ricerca del significato della vita, nell'inclinazione al sogno, nel coraggio e nell'entusiasmo per una distintività sempre nuova. Accanto ad una pedagogia pronta ad esplorare nuovi mondi, dunque, soggetti *riflessivi e pensosi* (Demetrio 2009), impegnati a costruire con consapevolezza e responsabilità il proprio avvenire incamminandosi lungo un percorso che conduce verso quello che potremmo definire "il tempo della persona" (Tempesta 2013).

## 3. Pedagogia: sentinella dell'umanità

"Per una civiltà in cammino – tanto per riprendere un'espressione di Kilpatrick – non potrà che darsi un'educazione continua, capace di tenere il passo con i mutamenti in atto; ma, viceversa, solo un'educazione continua diventa e può diventare la garanzia e la tutela di un cambiamento del mondo […]" (Bellatalla, Marescotti & Russo 2004, 38). D'altra parte, l'educazione "è progettualità, modalità operativa dell'originario orientamento alla vita dell'uomo, e come tale è attività che definisce il modo di farsi e di darsi nel futuro" (Margiotta 2015, 152). Educazione, dunque, come costante compagna dell'uomo nei suoi perenni sforzi di interpretazione e trasformazione del mondo, connotandosi, in tal senso, come "ideale di una formazione integrale che dura tutta la vita" (Bertolini 1996, 172). La formazione – intesa come *lifelong*, *lifewide, lifedeep* – costituisce, pertanto, il nuovo scenario entro cui collocare lo sviluppo umano. A fronte di tutto ciò, però, occorre coltivare una pedagogia "in grande […] che fissi la formazione come propria regola e come proprio traguardo. Di ciascuno e di tutti. Come è compito specifico della pedagogia. Specifico e più alto" (Cambi 2012, 57). D'altra parte, come sostiene lo stesso Cambi, viviamo in un tempo in cui la formazione si proietta in ogni ambito della vita educativa dei soggetti e lo fa per tutta la vita. In questa prospettiva, si fa riferimento ad una formazione basata sui concetti di *continuum*, di cambiamento, di potenzialità apprenditiva *lifelong*, di esperienza, facendo proprie le dimensioni della problematicità e del dinamismo (Alberici 2013).

Una formazione che – basata su una logica di tipo locale riflessivo/trasformativo possibilitante/capacitante – oltre a favorire l'apprendimento attraverso la trasmissione di saperi e conoscenze, sia capace di trasformare le esperienze in acquisizioni e apprendimenti che favoriscano un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei

diversi contesti e tempi della vita "in quella galassia che da ospitalità a generazioni nuove: contagiate dalla voglia di conoscere, di partecipare e di trasformare il proprio universo di cose e di valori" (Frabboni 2013a, 10).

Ed è proprio a queste nuove generazioni che la pedagogia porge la propria mano, per dotarle di ali con cui librarsi verso l'altrove. Sotto l'aspetto pedagogico-educativo s'impone allora l'esigenza di sostenere il valore della singolarità, della progettualità esistenziale, dei metodi critico-utopici "per combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della personalità della donna e dell'uomo" (Frabboni 2013a, 12). Accade, infatti, che, nella complessità della società contemporanea, l'identità personale e professionale delle persone si ponga come una inarrestabile sperimentazione, costretta come è a rispondere alle sfide connesse ai cambiamenti economici e alla globalizzazione; all'instabilità del mondo del lavoro; alla discontinuità; alle transizioni lavorative; alla pervasività delle nuove tecnologie (Savickas et al. 2010), le quali impongono di acquisire capacità di apprendimento continuo; capacità nell'uso delle nuove tecnologie; competenze di occupabilità; creazione delle proprie opportunità; flessibilità e capacità di adattamento.

La persona deve, in sostanza, acquisire la competenza strategica di "apprendere ad apprendere" e di riapprendere durante tutto il corso della vita, come risorsa per lo sviluppo umano, anche in funzione dello sviluppo e della crescita delle comunità. L'idea fondante è, dunque, quella di una formazione intesa come bene per ciascun soggetto e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine e cittadini alla vita sociale e politica (Ulivieri & Dozza 2016). In questa prospettiva si fa riferimento alla capacità di apprendere ad apprendere come metacompetenza, "intesa anche nel senso di potere di apprendere (learning power) o energia apprenditiva (learning energy), che è il risultato della capacità di mobilitazione di un complesso di

dimensioni/direttrici del sapere, e dell'agire, integrate in modo significativo" (Alberici 2013, 47), capaci di dar vita ad un processo di apprendimento in costante evoluzione nella forma e nel contenuto. Ciò equivale, pedagogicamente, alla capacità per le persone, di imparare a muoversi tra permanenza e cambiamento, secondo un agire formativo che non è dato come apriori, ma che si realizza in azione.

## 4. Tra formazione e orientamento

Alla luce di quanto detto in precedenza, si comprende come la formazione – *lifelong* – si configuri quale congegno teorico e prassico fondamentale per affrontare le turbolenze che caratterizzano la realtà contemporanea, assumendo, in quanto tale, la specifica funzione di guida e di supporto alle persone (Loiodice 2016). In questa direzione, il processo formativo si confronta con la necessità di mettere le persone in condizione di creare, acquisire e utilizzare conoscenze e competenze in maniera efficace ed intelligente, di modo che "siano in grado di sfruttare un arco di possibilità nella loro vita" (Nussbaum 2012, 29).

Il riferimento, in particolare, è a quelle competenze e abilità fondamentali per vivere il tempo della postmodernità – tempo di un "presente permanente" (Cavana 2015) – le cosiddette *life skills* (WHO 1994), abilità per la vita, trasversali per definizione, trasferibili non solo da un compito all'altro, ma anche da un ambito all'altro dell'esistenza. Esse fanno, appunto, riferimento oltre che ad abilità di ordine cognitivo, ad attitudini, motivazioni, valori, emozioni, collocandosi, pertanto, nell'orizzonte più ampio di quella capacità di *agire in modo autonomo*, che implica "lo svilupo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare questa autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa" (Ciappei & Cinque 2014, 165).

Essa comprende, infatti, al suo interno la capacità di agire "within the big picture", nonché la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali (OECD 2005). Ne consegue che il concetto di formazione si arricchisce di una dimensione orientativa e autorealizzativa volta a far progredire la persona verso il proprio personale *well-being*, letteralmente *star*

*bene*, condizione che include la realizzazione delle possibilità di ciò che il soggetto può fare e/o può essere (Corsi & Ulivieri 2013). In tale orizzonte, formazione e orientamento si attestano quali dimensioni fondamentali che, pur distinguendosi sul piano operativo, confluiscono in un identico processo finalizzato a sostenere ed accompagnare il soggetto nella costruzione della sua identità personale, formativa e professionale, favorendo al contempo l'*empowerment* e l'emancipazione dello stesso. L'orientamento, pertanto, si caratterizza come "questione squisitamente educativa, proiettata nella direzione della progettualità e della decisionalità, dotata di una esplicita intenzionalità pedagogica" (Loiodice 2009, VII). Orientamento, allora, come processo formativo permanente che si caratterizza per la dimensione pedagogica della narratività: un processo che si costruisce nel tempo, trasformativo e metabletico, in cui eventi focali, storie di vita e relazioni con il mondo tracciano il *fil rouge* che accompagna il soggetto durante l'intero percorso di vita, mettendolo in condizione di rispondere a domande del tipo "Chi sono io?", "Quali sono i miei punti di forza?", "Come si affrontano questi cambiamenti e dove voglio andare?". Di qui la connotazione emotiva del processo orientativo che si sostanzia nel dialogare con se stessi:

> "in gioco è un ascoltarsi destinato a farsi valida opportunità di preoccupazione di sé […], apprezzabile dispositivo pedagogico finalizzato alla costruzione di un 'sapere di sé' concepito come saper esistenziale, prezioso impegno di conoscenza di sé e fedeltà a sé, di analisi e riepilogo interiore, di autochiarificazione e cura sui in quanto efficace esperienza di reinterpretazione e ritrascrizione di sé, scomposizione e ricomposizione, vicenda trasformativa di (re)incontro con sé […], di conoscenza della propria della forma di vita e delle direzioni di senso del proprio esistere, evento facilitante destrutturazione e ristrutturazione, decostruzione e ricostruzione, e dunque autoapprendimento" (Rossi 2016, 77).

L'orientamento si configura, pertanto, come possibilità di crescita personale, oltre che professionale. Emerge, così, l'esigenza di "riconsiderare nella sua accezione più ampia la dimensione clinica della formazione in riferimento al ruolo imprescindibile che giocano gli impliciti emotivi e le relazioni, la comunicazione, la comprensione, la cura verso se stessi e gli altri" (Dato 2007, 148). Il riferimento, ovviamente, è alla macrocategoria pedagogica della clinica che, "lungi dall'essere interpretata nella sua accezione oggettivo-terapeutica, rimanda a una dimensione esistenziale, individuale e soggettiva configurandosi come 'tentativo di costruire una scienza oggettiva dell'individuale' (Massa 2002, p. 320)" (Dato 2014, 38).

## 5. Formare ed orientare: verso un futuro sostenibile

Globalizzazione, cambiamenti climatici, sviluppi tecnologici, economici e demografici, hanno creato nuove esigenze e opportunità, mettendo al centro delle prospettive pedagogiche la riflessione sui processi di apprendimento e orientamento *lifelong*, *lifewide*, *lifedeep*. Agendo in sinergia, infatti, *lifelong learning* e *lifelong guidance* risultano un'efficace risposta alle sfide poste dalla globalizzazione, alla pressione sulle risorse, al mercato del lavoro in continuo cambiamento, alla precarietà della condizione personale e professionale della persona.

La crescente importanza dei concetti di *lifelong learning* e *lifelong guidance* è testimoniata da una serie di documenti comunitari che sempre più ne sanciscono lo stretto legame. Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi di Lisbona 2010[2] e, successivamente, anche delle strategie Europa 2020[3], l'orientamento lungo il corso della vita è stato, infatti, considerato uno degli aspetti chiave, in quanto azione volta a promuovere l'apprendimento permanente, l'occupazione attiva e l'equità sociale. A rafforzare tale ruolo, la Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale del 20 dicembre 2012[4], promossa dal Consiglio e dal Parlamento europeo, dove in un'ottica di apprendimento permanente, viene sottolineata l'importanza che l'acquisizione di conoscenze e competenze in ambiti informali e non formali ha per lo sviluppo dell'individuo, valorizzando la funzione stessa dell'orientamento come azione trasversale ai diversi contesti di apprendimento. Ma, l'orientamento permanente va ben oltre il rafforzamento dell'apprendimento continuo ed il potenziamento delle

---

[2] Conclusioni della presidenza Consiglio Europeo di Lisbona 23/24 marzo 2000.

[3] Commissione delle Comunità europee (2010). *Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.*

[4] Consiglio dell'Unione Europea (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

competenze di occupabilità: attualmente, infatti, esso si configura come "bene sociale" (Dato 2015), volto a sostenere il soggetto nel suo più complesso processo di socializzazione e lotta contro l'esclusione sociale (Pavoncello & Fonzo 2013). A tal proposito nelle "Linee guida per l'orientamento permanente" (MIUR 2014) si legge che l'intervento orientativo deve assumere "un ruolo strategico con un impatto crescente sull'intera società, e soprattutto, sul futuro di ogni persona".

D'altra parte, la portata dei cambiamenti in atto mette in luce l'importanza delle persone come leva principale dell'avanzamento socioculturale ed economico della società verso un *futuro sostenibile*. È, infatti, "la prospettiva della sostenibilità a connettere significanza delle scelte pedagogico-educative e progresso tecnologico, equità nei rapporti di produzione-consumo e dignità della persona" (Birbes 2010, 9). Ciò in quanto essa implica l'attivazione di processi che possono offrire alle persone percorsi di sviluppo che rispondono il più possibile alle loro esigenze e bisogni, tenendo conto, sia dei vincoli, sia delle opportunità (Martelloni 2011). Di conseguenza, la formazione e l'orientamento si qualificano oggi sempre più come processi in cui è il futuro ad influenzare il presente e non il presente ad influenzare il futuro. La nozione stessa di sostenibilità implica uno sviluppo in grado di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri (WCED 1987/1988, 71).

La nuova "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" (GA 2015)[5] riflette chiaramente questa visione – riorientare l'umanità verso un cammino sostenibile – riconoscendo appieno lo stretto legame tra il benessere umano e la salute dei sistemi naturali, nonché la presenza di sfide comuni che tutti i Paesi sono chiamati ad affrontare. In questa prospettiva, con la Comunicazione del 22 novembre 2016 "Proposta relativa a un nuovo

[5] Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 - *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.*

consenso europeo in materia di sviluppo. Il nostro mondo, la nostra dignità, il nostro futuro"[6], l'Unione europea e i suoi Stati membri si sono impegnati fermamente ad attuare l'Agenda per conseguire lo sviluppo sostenibile nelle sue tre dimensioni: economica, sociale e ambientale, in modo equilibrato e integrato. Al centro dell'Agenda 2030 vi sono, infatti, 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) – universali, trasformazionali e inclusivi – il cui scopo è quello di assicurare una vita sostenibile, pacifica, prospera ed equa per tutti, nel presente e nel futuro.

Un ruolo cruciale per il raggiungimento degli OSS è affidato all'educazione, la quale, peraltro, è parte integrate degli stessi, Goal 4 *Quality Education* "Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti". In conseguenza di ciò, il Goal 4 enuncia quali punti programmatici:

- garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione sia primaria che secondaria, sì da conseguire risultati di apprendimento adeguati e concreti;
- garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbia uno sviluppo infantile di qualità ed abbia accesso a cure ed istruzione prescolastiche che li preparino adeguatamente ad intraprendere la scuola primaria;
- garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità;
- incrementare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche – anche tecniche e professionali – per l'occupazione in posti di lavoro dignitosi o per l'imprenditoria;
- eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle

[6] Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2016). *Proposta relativa a un nuovo consenso europeo in materia di sviluppo: Il nostro mondo, la nostra dignità, il nostro futuro.*

categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità.

Irina Bokova, Direttrice Generale dell'UNESCO, afferma in proposito che è necessario un cambiamento fondamentale del modo in cui pensiamo al ruolo dell'educazione nello sviluppo globale, perché essa ha un impatto catalitico sul benessere degli individui e sul futuro del nostro pianeta. Del resto, il raggiungimento dello sviluppo sostenibile è essenzialmente un processo di apprendimento (UNESCO 2002) che avviene in un'ampia varietà di contesti sociali – comprende ciò che accade nel sistema di istruzione formale, ma si estende anche alla vita quotidiana e professionale – e fa riferimento alla capacità di porre domande critiche, illustrare i propri valori, immaginare futuri più positivi e sostenibili, pensare sistematicamente, intervenire utilizzando il sapere acquisito (*applied learning*), analizzare il rapporto dialettico tra tradizione e innovazione (UNESCO 2011). Ora, più che mai, l'educazione ha la responsabilità di essere in grado di affrontare le sfide e le aspirazioni del XXI secolo e di promuovere i giusti tipi di valori e capacità che condurranno ad una crescita sostenibile ed inclusiva e ad un'esistenza collettiva pacifica. "Intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile e impegnarsi sui temi concernenti la sostenibilità […] gli individui devono diventare agenti del cambiamento […]. Essi hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini" (UNESCO 2017a, 7) che li rendano capaci di prendere decisioni informate, di riflettere sulle proprie azioni, di agire responsabilmente, prendendo in considerazione il loro attuale e futuro impatto sociale, culturale, economico e ambientale, da una prospettiva sia locale, sia globale. Con ciò si intende aiutare i *learners* a sviluppare un pensiero capace di stimolare una visione proattiva del futuro a tutti i livelli di istruzione, nei

contesti sociali e aziendali. Una simile educazione richiede necessariamente un approccio pedagogico trasformazionale, orientato all'azione, che favorisca lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze chiave necessarie alla promozione dello sviluppo sostenibile[7].

A tal fine risultano fondamentali metodologie di *active learning* (Cotton & Winter 2010), "capaci di cogliere e valorizzare gli studenti, rispetto ai loro tempi, alla loro esigenza di apprendere insieme con gli altri, di sentirsi protagonisti dell'attività educativa" (Fabbri & Melacarne 2015, 19). Tra queste sono il *role-playing*, la simulazione, la discussione di gruppo, il dibattito, l'incidente critico, i *case study*, la scrittura e la lettura critica, l'apprendimento basato su problemi, le buone prassi, la narrazione (UNESCO 2011, 26-27). Accanto ad esse, anche le tecnologie interattive, i social network e Internet costituiscono una risorsa fondamentale per coinvolgere le giovani generazioni nell'apprendimento e per lo sviluppo sostenibile (*ibidem,* 28). Si tratta, allora, di ipotizzare percorsi formativi e orientativi capaci di preparare adeguatamente i nuovi "cittadini della sostenibilità" (Wals & Lenglet 2016). In questa direzione si pensi al recente progetto avviato dall'OECD "Education 2030: Il futuro dell'istruzione e delle competenze"[8], il quale solleva una grande e fondamentale questione: cosa dovrebbero fare i paesi per preparare le persone a comprendere un mondo che cambia, impegnarsi in esso e modellarlo? A partire da questo interrogativo, il quadro di riferimento per l'apprendimento elaborato dall'OECD si fonda su un modello concettuale complesso che vede l'attivazione di saperi, abilità, atteggiamenti e valori, attraverso un processo di pratica riflessiva, previsione e azione, per costruire competenze trasformative e interrelate, che ci rendono capaci di impegnarci nel mondo, e che, nel loro insieme, costituiscono una risposta all'esigenza che in futuro le persone siano:

---

[7] Per un approfondimento sulle *Competenze fondamentali per la sostenibilità* si veda il manuale UNESCO *Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento* (2017a).
[8] OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030.*

- *innovative*: creare nuovo valore, come competenza trasformativa, richiama l'idea di imprenditorialità, intesa come capacità della persona di iniziativa e di autonomia, di essere disposta ad andare incontro e a lasciarsi sfidare dal possibile e dal nuovo senza farsi impaurire dall'incerto e dall'ignoto, nonché di essere intenzionata a oltrepassare le barriere costruite e imposte dal pensiero logico-razionale. I costrutti che rafforzano questa competenza sono la creatività, la curiosità intellettuale, la costanza, la collaborazione e il self-regulation. La possibilità per le persone di dare forma al futuro dipenderà, almeno in parte, dalla loro capacità di creare nuovo valore;
- *consapevoli*: fare i conti con tensioni, dilemmi e negoziati, riconciliare tra loro interessi e prospettive differenti. Per farlo, le persone dovranno pensare in modo integrato, prestare attenzione alle interconnessioni, dovranno, in sostanza, sviluppare un pensiero laterale, divergente, inteso quale riflesso del pensiero libero, non focalizzato sulla ricerca esclusiva di soluzioni giuste, un pensiero fluido, non condizionato da criteri prestabiliti. I costrutti che rafforzano tale competenza includono l'empatia; la resilienza; l'adattabilità; la fiducia. Nel mondo del 2030, fatto di interdipendenze e conflitti, questa competenza trasformativa potrebbe, dunque, assumere la potenzialità di rinnovare continuamente se stessi in risposta a nuovi bisogni, nella prospettiva di valore umano e di *lifelong learning*;
- *responsabili*: sviluppare responsabilità si attesta quale competenza trasformativa prerequisito delle precedenti. La creatività e il problem solving richiedono, infatti, la capacità di prendere in considerazione le conseguenze delle proprie azioni, di valutarne rischi e i benefici. Questo suggerisce l'esigenza di un senso di responsabilità, di maturità morale ed intellettuale, che consenta alla persona di riflettere sulle proprie azioni e valutarle alla luce dell'esperienza e degli obiettivi individuali e sociali. Punto focale di questa competenza è il concetto di auto-reagolazione, negli ambiti della responsabilità individuale, interpersonale e sociale, il quale si basa, a sua volta,

su costrutti quali l'auto-efficacia, la responsabilità, il problem solving e l'adattabilità.

Un modo per visualizzare questo modello concettuale è quello di pensare ad esso come ad una bussola (Figura 1).

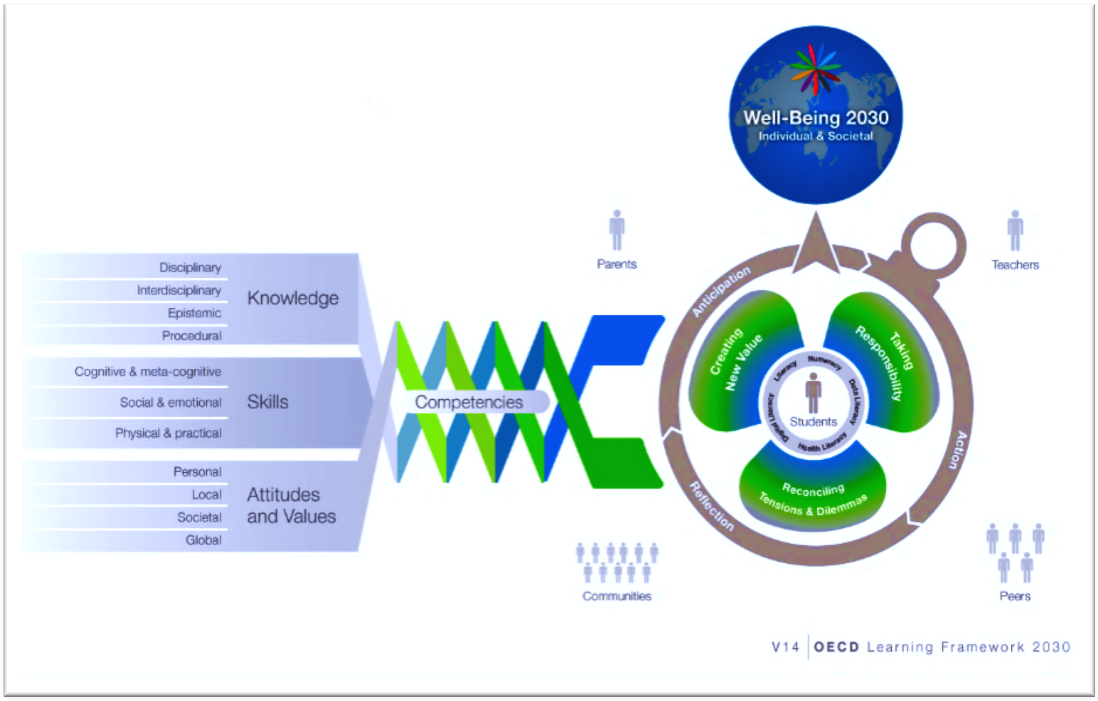



Figura 1: The OECD Learning Framework 2030

Tale immagine possiede una doppia suggestione: da una parte suggerisce che le persone apprendono *per* navigare in un contesto difficile, dall'altra sottolinea anche la crescente importanza della loro *capacità di scegliere*, *decidere e formulare giudizi di valore* (Stevenson 2017), in direzione del benessere dei singoli e parimenti dei contesti sociali. In un simile orizzonte, l'educazione – e di conseguenza la formazione e l'orientamento – rappresenta l'elemento vitale per avviare uno sviluppo sostenibile nei termini di una concezione esistenziale di *well-being*. L'educazione, infatti, "needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip learners with agency and a sense of purpose, and the competencies they need, to shape

their own lives, to contribute to the lives of others and become active, responsible and engaged citizens" (OEDC 2018)[9].

Con ciò sembra si faccia riferimento a quelle istanze care a Visalberghi: istanze insieme culturali ed educative che sottendono una ricca rosa di valori intrecciati con atteggiamenti e disposizioni emotive aperte anche alle scelte rischiose, alla "scommessa" incerta e precaria, ma doverosa, sulla possibilità di muovere verso un mondo più umano e più giusto, verso un futuro che è l'essenza stessa dell'educazione "come promessa: 'se oggi…allora domani'. Un domani di bene (auspicabile e da costruire, da scegliere e da decidere), un domani con sé e con gli altri, un domani di solidarietà e di lavoro, di affetti stabili e sereni" (Corsi & Poro Llorente 2012, 5).

[9] "L'educazione deve fare ben più che preparare i giovani al mondo del lavoro; deve dotare coloro che apprendono di agentività e di un senso di scopo, e delle competenze necessarie, per dare forma alla propria vita, per contribuire alla vita degli altri e per diventare cittadini attivi, responsabili e impegnati." Traduzione italiana da OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

## 6. Orientare alla *Skills Revolution*

"Dire sviluppo è in effetti dire qualcosa che investe tanto il progresso sociale che la crescita economica […] l'uomo non è veramente uomo che nella misura in cui, padrone delle proprie azioni e giudice del loro valore, diventa egli stesso autore del proprio progresso" (Paolo VI 1967, 34). La questione dello sviluppo trova, dunque, la sua chiave di volta nel riconoscimento della persona umana come unica meta e unica protagonista di un processo volto ad un "autentico sviluppo umano" (*ibidem*). In questa direzione, emerge fortemente la necessità di attrezzare le persone per affrontare positivamente le sfide del domani, nonché la problematicità dell'orizzonte attuale a cui ci si espone in una *Stimmung* caratterizzata da un riverberarsi planetario (Acone 2016) di quella che è la discontinuità dei percorsi di formazione e di carriera, che – oggi frequente – genera una "messa a repentaglio" dei processi di costruzione dell'identità e delle radici etico-sociali personali e, di conseguenza, dello sviluppo integrale della persona (Alessandrini 2012a). Alla luce di questa considerazione, per auspicare autenticamente ad una pedagogia trasformativa e ad un sistema formativo che favorisca la promozione e l'emancipazione della persona secondo un'ottica inclusiva e democratica, bisogna aiutare le persone a muoversi attraverso "traiettorie non lineari" (Sibilio 2015), nonché identificare strategie orientative che le supportino a sviluppare la propria identità personale e professionale anche in un'ottica di *lifelong learning* e *lifelong guidance*. La centralità che assume, oggi, l'orientamento è dovuta sicuramente alla complessità che distingue il sistema economico e sociale che influenza il mondo del lavoro e la vita di ognuno a vari livelli e che richiede costante aggiornamento delle proprie competenze e riadattamento alle situazioni mutevoli (Uliveiri & Martini 2015).

L'orientamento, infatti, inteso come processo continuo e pratica di educazione permanente volta allo sviluppo di *soft skills* o competenze

trasversali e specifiche, si lega sempre più ad un percorso personale di sviluppo e si rivela un efficace setting per formare soggetti consapevoli delle proprie attitudini e responsabili nel compiere le scelte che riguardano il loro futuro. Soggetti capaci di instaurare un rapporto dialettico con l'ambiente, piuttosto che una relazione passiva, rigida, stereotipata. Del resto, le *soft skills*,

"rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche […] aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana" (Ciappei & Cinque 2014, 136).

Tale definizione implica, dunque, una riscoperta dell'umano e del suo agire che recupera spazio rispetto ai sistemi ed al loro funzionamento. Proprio le competenze rappresentano oggi un nodo critico per il benessere futuro della persona sia come cittadino, sia come lavoratore. In accordo con le riflessioni di Cambi (2004), possiamo affermare che "nella congiuntura storico-sociale odierna le competenze sono costantemente in itinere, vengono rinnovate e ristrutturate, anche radicalmente. Quindi tali competenze vanno definite nel presente e nel futuro, e in un futuro contrassegnato dall'innovazione e dalla trasformazione" (p. 24). La domanda di competenze specie nei paesi sviluppati, infatti, risente e si adatta continuamente alla globalizzazione, al cambiamento tecnologico, allo sviluppo demografico, evidenziando il radicamento di tali capacità nei diversi contesti di vita, lavorativa e personale. A conferma di ciò, diversi studi condotti per individuare le attese di competenze da parte del mondo imprenditoriale, dimostrano come le *soft skills* sono sempre più oggetto di attenzione da parte dei selezionatori del personale e delle imprese (Hogan, Chamorro-Premuzic & Kaiser, 2013).

Negli ultimi decenni sembra, dunque, emergere in maniera progressivamente più accentuata l'attenzione alla persona, giudicata spesso secondo qualità più soggettive (Pellerey 2010) a discapito di logiche di mercato prettamente funzionaliste. Ciò è quanto sostiene anche Goleman (1998), secondo il quale

> "le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri […]. La nuova misura di eccellenza dà per scontato il possesso di capacità intellettuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere il proprio lavoro. Invece punta principalmente su qualità personali come l'iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e di essere persuasivi" (p. 13).

Se, dunque, il possesso delle competenze di tipo tecnico-professionali rappresenta una sorta di prerequisito o premessa essenziale per l'accesso ad una determinata posizione professionale, il possesso delle competenze trasversali costituisce, invece, un elemento distintivo, capace di dar luogo ad una performance efficace o superiore (Boyatzis 1982). Elementi fondamentali del carattere trasversale delle competenze, secondo Pellerey, sono, infatti, la disponibilità a considerare da un punto di vista superiore le proprie competenze; la sensibilità per avvertire la distanza tra le competenze acquisite e quelle richieste dalla nuova situazione; capacità di tipo analitico-prospettico per individuare le risorse interne; e la capacità di assumere una decisione e di impegnarsi per affrontare un compito (Alberici & Serreri 2003). Tali competenze risultano, dunque, fondamentali per far fronte all'impatto della forza dirompente e trasformatrice di quella che Schawb (2016) definisce *quarta rivoluzione industriale* – scaturita da una convergenza di fenomeni tecnologici diversi, dove applicazioni digitali, studi sui materiali, automazione meccanica, ricerche sulla genetica umana e animale, intelligenza artificiale e soprattutto le reti in grado di collegare persone e oggetti si

intersecano in continuazione e con estrema rapidità – sul panorama occupazionale (WEF 2016). A tal proposito, il World Economic Forum (2017) indica tra le competenze più richieste per il futuro la capacità di risolvere problemi, il pensiero critico, la creatività, l'intelligenza emotiva (Figura 2).

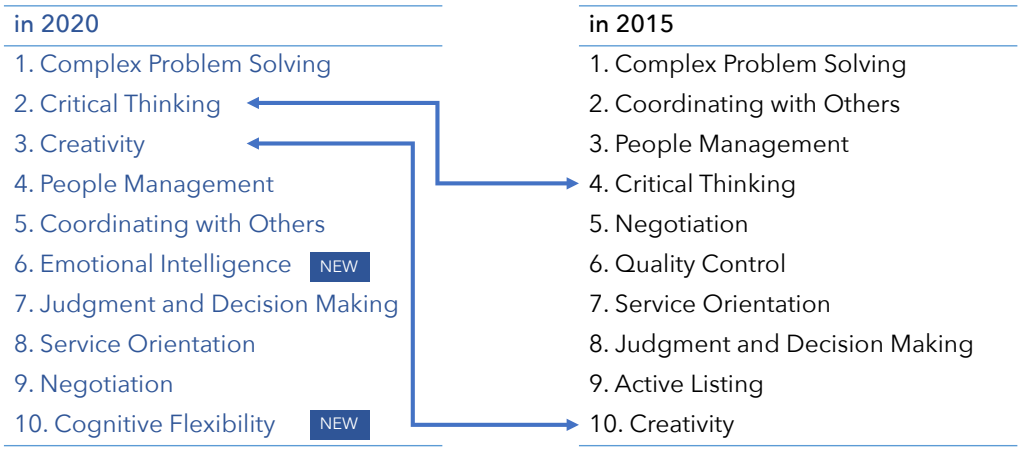



Figura 2: Top 10 Skills in 2015 and 2020

A ribadire l'importanza di capacità squisitamente umane come la leadership, la creatività, o ancora l'intelligenza emotiva, è lo studio di Accenture Strategy "Harnessing Revolution: Creating the Future Workforce" (Shook & Knickrehm 2017) secondo cui lo sviluppo di tali competenze consentirebbe di contrastare notevolmente la riduzione dei posti di lavoro legata alla crescente automazione. Ciò è quanto sostenuto anche nello studio annuale condotto da Manpower Group "Talent Shortage Survey" (2018), nel quale si legge "human strenght are are the soft skills – including communication, collaboration, relationship-building, creativity, empathy and a desire to learn – that will augment technological capabilities and reduce the risk of replacement by automation" (p.5)[10].

[10] "Le *soft skill* rappresentano il punto di forza delle persone – comprese la capacità di comunicare, la capacità di collaborare, la capacità di costruire relazioni, la creatività, l'empatia e il desiderio di

Altro dato interessante che emerge dal report è che in Italia il 37% dei datori di lavoro ha difficoltà nel trovare le persone con le giuste competenze. Tra i principali motivi del "talent shortage" in Italia la mancanza di esperienza, la scarsità di candidati e di competenze tecniche, la mancanza di *soft skills* (Grafico 1).

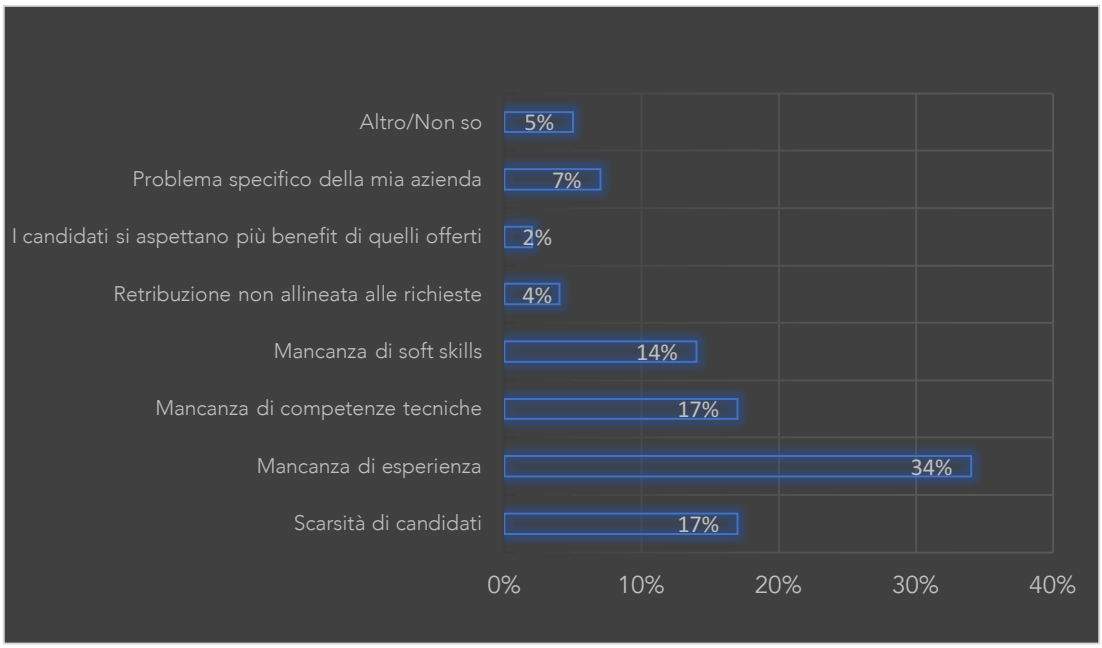



Grafico 1: Perché le Aziende non riescono a trovare le professionalità di cui hanno bisogno?

Parimenti a ciò, i risultati dell'indagine Excelsior 2017 (Unioncamere, ANPAL 2017) confermano l'ampia richiesta di competenze trasversali anche nel mercato del lavoro italiano. In particolare, dai dati raccolti emerge che le competenze trasversali maggiormente ricercate, sono:

- Flessibilità e adattamento;
- Capacità di lavorare in gruppo;
- Capacità di lavorare in autonomia;

imparare - che aumenteranno le capacità tecnologiche e ridurranno il rischio di sostituzione con l'automazione" Traduzione italiana da ManpowerGroup (2018) *Talent Shortage Survey*.

- Capacità di risolvere problemi.

Accanto ad esse, è indicata un'ulteriore competenza, definita "Attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale", segno della crescente attenzione che imprese e società rivolgono a queste tematiche (Tabella 1).

| | |
|---|---|
| Capacità di lavorare in gruppo | 85,5 |
| Capacità di risolvere i problemi | 78 |
| Capacità di lavorare in autonomia | 81,8 |
| Flessibilità e adattamento | 95,1 |
| Attitudine al risparmio energetico e alla sostenibilità ambientale | 76,8 |

Tabella 1: Le competenze richieste dalle imprese nel 2017, %

Alla luce di quanto detto, si comprende come la portata "disruptive" della rivoluzione in atto riporti in auge i concetti di capitale umano e di valorizzazione-sviluppo dello stesso:

> "il fine ultimo è quello di enfatizzare le modalità di coesistenza tra la tecnologia e la società. Non bisogna infatti pensare alla prima come a una forza esogena sulla quale non possa essere esercitato nessun controllo. Non siamo costretti a dover scegliere tra convivere o meno con la tecnologia. Piuttosto, è importante guardare all'incredibile cambiamento in atto come a un invito a riflettere su chi siamo e sulla nostra visione del mondo. Più ci soffermiamo a pensare a come gestire la rivoluzione tecnologica, maggiore sarà l'analisi su noi stessi e sui modelli sociali che queste tecnologie rappresentano e favoriscono, e maggiori saranno le opportunità che tale rivoluzione migliori la società umana" (Schawb 2016, 16).

È questo il tempo della "skill revolution", un tempo in cui prepararsi al futuro implica l'acquisizione di nuove competenze, *hard and soft*, in cui parole chiave della forza lavoro di domani saranno *reskilling* e adattabilità. Più che arginare

la pervasività delle nuove tecnologie, come suggerito da alcune suggestive posizioni di retroguardia nel dibattito in corso, diventa piuttosto strategico investire in politiche attive efficaci, che guidino la forza lavoro attraverso una "riqualificazione permanente" e attraverso l'acquisizione e l'identificazione di *soft-skill* effettivamente spendibili in un mercato del lavoro in continua trasformazione (CNEL, ANPAL & INAPP 2017).

L'accelerazione impressa dalle nuove tecnologie alla realtà, infatti, genera cambiamenti in ogni ambito della nostra vita – dalla formazione al lavoro, dall'economia alla cultura, dalle modalità relazionali a quelle comunicative – tali per cui si impone la necessità di sviluppare nuove competenze, al fine di interpretare al meglio le nuove opportunità offerte dal digitale, di fronteggiare adeguatamente i cambiamenti da esso generati e, di conseguenza, di gestire in maniera efficace la propria carriera formativa e professionale. In tal senso il concetto di *digital career literacy skills* (Hooley 2012; Longridge, Hooley, & Staunton 2013; Hooley, Sultana & Thomsen 2017) va ad integrare il complesso delle *career management skills* (CMS)[11] – letteralmente "capacità di gestione della propria carriera formativa e professionale" – le quali fanno riferimento alla capacità del soggetto di raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente le informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché di individuare e potenziare le capacità di cui ha bisogno per affrontare momenti di transizione e per compiere scelte fondamentali per il proprio futuro. Nello specifico, la *digital career literacy* fa riferimento alla capacità del soggetto di creare contenuti, raccogliere e valutare criticamente le informazioni reperite online, adattarsi agli sviluppi tecnologici in corso e sviluppare la capacità di costruire relazione significative in rete (Figura 3)[12].

---

[11] Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 - *Better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*.

[12] Hooley, T. (2012), *op. cit.*

The Career Management Skills for wired world

- **Changing** describes the ability to understand and adapt to changing online career contexts and to learn to use new technologies for the purpose of career building.
- **Collecting** describes the ability to source, manage and retrieve career information and resources.
- **Critiquing** describes the ability to understand the nature of online career information and resources to analyse its provenance and to consider its usefulness for a career.
- **Connecting** describes the ability to build relationships and networks online that can support career development.
- **Communicating** describes the ability to interact effectively across a range of different platforms, to understand the genre and netiquette of different interactions and to use them in the context of career.
- **Creating** describes the ability to create online content that effectively represents the individual, their interests and their career history.
- **Curating** describes the ability of an individual to reflect on and develop their digital footprint and online networks as part of their career building.

Figura 3: The Seven C's of digital career literacy

D'altra parte, il concetto contemporaneo di competenza esprime quel potenziale individuale e collettivo che può scaturire solo da una interiorizzazione profonda di contenuti, abilità e capacità, quali strumenti di cui la persona dispone per affrontare la vita, i mutamenti storici, economici e sociali. Aiutare le persone in questo processo, nonché ad adattarsi a un mercato del lavoro sempre più competitivo e in rapida evoluzione (Artess, Hooley & Mellors-Bourne 2017), rappresenta la sfida decisiva del nostro tempo. Una sfida alla quale i policy maker del nostro Paese hanno cercato di rispondere ridefinendo l'organizzazione della rete dei servizi per il lavoro e le modalità di gestione delle politiche attive mediante il Decreto Legislativo n. 150/15[13], che riorganizza i Servizi per il lavoro e istituisce l'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL), al fine di garantire una gestione ed erogazione dei servizi più omogenea, implementando le

[13] Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 150 – Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

politiche attive per il lavoro attraverso un più efficace coordinamento a livello nazionale.

In coerenza con quella "riconversione della mission" dei servizi per il lavoro già assunta anche a livello europeo nei vari documenti di indirizzo e di programmazione e che mira, non tanto a creare occupazione, quanto piuttosto a migliorare il funzionamento del mercato del lavoro (Bresciani & Varesi 2017) il nuovo sistema, è in direzione della centratura di tali servizi sui bisogni soggettivi di ogni singola persona, tale per cui essa sia in grado di ridefinire (mediante informazioni, percorsi di orientamento individuali e di gruppo, esperienze guidate in contesti di lavoro quali tirocini e work-experience, percorsi di formazione professionale) le proprie rappresentazioni, aspettative, motivazioni, competenze in relazione al lavoro; sviluppare relazioni e capitale sociale; ridefinire in progress i propri obiettivi formativi, professionali e occupazionali; identificare e utilizzare risorse per la propria occupabilità.

Tale sistema agisce, infatti, in direzione delle quattro direttrici fondamentali indicate nella Strategia europea per l'occupazione (SEO) e nell'Agenda di Lisbona:

- occupabilità: migliorare le capacità di un individuo di inserirsi nel mercato del lavoro (capacità di trovare un lavoro; capacità di saper mantenere il lavoro; capacità di miglioralo; capacità di cambiarlo);
- adattabilità: aggiornare le conoscenze individuali per renderle compatibili con le esigenze del mercato;
- imprenditorialità: sviluppare qualità e spirito imprenditoriali per avviare un'azienda e contribuire all'autoimpiego
- pari opportunità: favorire politiche di uguaglianza e parità per aumentare i tassi di occupazione giovanile e femminile.

In questa direzione, l'art. 18 del D.lgs. 150/2015 individua come misure e servizi di politica attiva del lavoro le seguenti attività:

- orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e profilazione (*profiling*);
- ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo;
- orientamento specialistico e individualizzato, mediante bilancio delle competenze ed analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro;
- orientamento individualizzato all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- accompagnamento al lavoro, anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;
- promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- gestione di incentivi alla mobilità territoriale;
- gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile.

Obiettivo sostanziale dei servizi e delle misure appena indicati è agevolare l'incontro tra persone e imprese, "riuscendo […] ad informare, orientare e se del caso consigliare, supportare, accompagnare, sostenere, valorizzare gli uni e gli altri, aiutandoli a 'leggere meglio' sé stessi e gli altri, e a modificarsi reciprocamente" (Bresciani & Varesi 2017, 24). Un obiettivo questo, che nasce dalla consapevolezza dell'influenza esercitata al contempo da variabili

di contesto – per citarne alcune, la congiuntura economica, gli eventi internazionali, gli andamenti settoriali, la disponibilità di credito e servizi, i sistemi di regolazione legislativa e contrattuale, i comportamenti concreti delle imprese – e da variabili personali – quali rappresentazioni, aspettative, motivazioni, competenze, comportamenti concreti degli individui – sul percorso di riuscita della ricerca lavoro. Un obiettivo, ancora, che – a mio avviso – si sostanzia in una "conversazione riflessiva" (Schön 1983/1993) tra la persona e una situazione unica e incerta (*ibidem*), quale è quella generata dalla *skill revolution*. Nell'ambito di questo scenario si evidenzia la necessità di prendere in più chiara e diretta considerazione il consolidamento e la valorizzazione di "competenze rilevanti" (OEDC 2017a), quelle competenze per la vita che aprono ad una cultura del pensare, del conoscere, del sentire (Dato 2009) e dell'agire che attiene ad una concezione olistica della persona, come obiettivi formativi e caratteristiche dell'orientamento *lifelong*. In conseguenza di ciò, emerge una rinnovata e crescente attenzione per strumenti e metodologie orientativi che consentano alla persona di "raggiungere in profondità ciò che De Carlo chiama 'competenze invisibili' e consapevolmente costruire la propria identità professionale e personale che emerge dagli apprendimenti precedenti e dai saperi dell'esperienza" (Light 2012, 9). Identificare, definire ed auto-valutare le competenze invisibili attraverso tali strumenti e metodologie, infatti, risulta utile non solo ai fini di un collocamento nel mondo del lavoro, ma è garanzia di un'occupabilità qualitativa e competitiva, garantita dalla partecipazione attiva della persona, durante tutto il ciclo di vita. Agire nell'ottica dell'occupabilità significa, infatti, sviluppare competenze che aiutino la persona ad auto-leggersi, a compiere un processo di riflessione su di sé, a rendere espliciti gli apprendimenti conseguiti in modo informale e tacito e, di conseguenza, a poterli capitalizzare, nonché a saperli svincolare dal contesto di acquisizione e trasferirli a nuovi contesti d'azione. E significa anche – in una società più

giusta – "riconoscere lo specifico potenziale di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo con il merito, il talento, il potenziale (Margiotta, 2009)" (Alessandrini 2014b, 33). Considerazioni queste, che conducono a sottolineare la centralità della dimensione del sé e la presenza rilevante di un nucleo emotivo nel concetto di competenza. Si delinea così l'idea di un soggetto *capabilted* e parimenti *empowered*, capace di perseguire i propri obiettivi, di riuscire, di mettere in gioco le sue potenzialità e i suoi talenti, di ampliare il suo ventaglio di possibilità, consapevole che occorre prepararsi al futuro con la forza delle competenze sia professionali che trasversali (Boffo 2018).

## 7. Attualità del Bilancio di competenze

In un contesto come quello appena descritto, caratterizzato dalla pressante necessità di acquisire competenze sempre nuove e di ridefinire la propria identità personale e professionale, particolare importanza assume una tipologia di intervento orientativo quale il Bilancio di competenze, che – come sostenuto da Alberici e Serreri (2003) – "trova la sua giusta collocazione nel panorama dei processi educativi e formativi focalizzati sulla valorizzazione del capitale umano e sulla produzione del capitale intellettuale con l'obiettivo di rispondere alle sollecitazioni competitive della società, di ampliare le opportunità individuali e di contenere i rischi dell'esclusione sociale" (p. 121). Esso si attesta, pertanto, come azione finalizzata allo sviluppo della persona, correlata ai sistemi di formazione e orientamento permanente e alle azioni di politica attiva del lavoro, posizionandosi al centro di una domanda individuale e sociale che non può che aumentare. D'altra parte, la gestione dell'occupabilità per mezzo delle competenze richiede che ogni persona sia in grado di individuarle.

Le origini del bilancio di competenze risalgono agli anni immediatamente successivi la seconda guerra mondiale nell'America del Nord, ma è in Francia – intorno alla prima metà degli anni ottanta del secolo scorso – che esso si afferma sul piano legislativo, quale azione mirata all'analisi delle competenze professionali e personali, delle attitudini e delle motivazioni dei lavoratori in funzione della definizione di un progetto di sviluppo professionale e/o formativo. Da circa quindici anni esso è divenuto una realtà sociale ed una pratica professionale anche in Italia e in diversi paesi europei, dove è impiegato come strumento di accompagnamento e di orientamento nelle transizioni in età adulta; nella gestione e sviluppo delle risorse umane e, in particolare, nella gestione delle carriere in azienda; ed infine, nel riconoscimento e nella convalida dell'esperienza personale e professionale

come credito formativo (Serreri 2015). Le molteplici applicazioni del dispositivo di bilancio hanno favorito la nascita della Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (Fecbop): al fine di garantire l'omogeneità delle pratiche deontologiche e metodologiche, la Federazione ha messo a punto la "Carta Qualità Europea" che definisce linee guida comuni da seguire nell'erogazione del bilancio di competenze.
La stessa Federazione, durante la conferenza organizzata dal Cedefop (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) "Maximing skills for jobs and jobs fors skills. The power of partnerships", tenutasi a Salonicco nel 2015, ha ribadito come il bilancio di competenze, nella prospettiva del *lifelong learning* e del *lifelong guidance*, rappresenti uno strumento efficace rispetto alla riduzione del fenomeno dello *skills mismatch* – "definito come la mancata corrispondenza tra le competenze e le abilità di cui è dotato un individuo e quelle richieste dall'impresa per lo svolgimento del lavoro (CEDEFOP, 2010; McGuinness, 2006; Ricci, 2011; Curtarelli e Gualtieri, 2011)" (ISFOL 2013, 156) – fenomeno spesso determinato da una scarsa conoscenza del mercato del lavoro e delle proprie capacità, nonché dalla paura del cambiamento. In questa occasione si afferma, infatti, che

"the global approach of the bilan de compétences allows for a comprehensive analysis of a person's potential and the labour market needs; the educational approach leads to long-term solutions in career management skills" (CEDEFOP & FECBOP 2015)[14].

In ragione di ciò, il bilancio di competenze rappresenta per la persona un'occasione per trovare risposta ai seguenti interrogativi: "Quali

[14] "L'approccio globale del bilancio di competenze favorisce un'analisi approfondita del potenziale di una persona e delle esigenze del mercato del lavoro; l'approccio educativo consente di individuare soluzioni a lungo termine nelle capacità di gestione della carriera formativa e professionale" Traduzione da CEDEFOP, FECBOP (2015), *Bilan de compétence. Accessible career guidance drives career change and supports career management skills development*. Greece.

opportunità ci sono nel mercato del lavoro e quali opportunità offre il mio contesto di riferimento?"; "Quali opportunità potrebbero esserci per me?"; "Quali conoscenze, abilità e competenze possiedo rispetto a queste opportunità?"; "Come posso avviare e gestire il cambiamento?". Ciò in quanto, come ricordano D'Amario e Di Cola (2012), il bilancio di competenze è, innanzitutto, "un'azione di mutamento che ricade sul complesso di raffigurazione del soggetto e sull'esplicitazione delle realtà e degli obiettivi che vi rappresenta" (p.71).

La stessa Fecbop definisce poi diverse tipologie di obiettivi perseguiti dal bilancio (Figura 4):

- obiettivi operativi, quali la creazione di un portfolio delle competenze, la definizione di un progetto di sviluppo formativo-professionale e di un piano d'azione;
- obiettivi istituzionali/sistemici, quali l'aumento del capitale umano, la creazione di forza-lavoro più flessibile, il monitoraggio del percorso professionale, il riconoscimento dell'apprendimento precedente (formale, non formale e informale);
- obiettivi cognitivi, quali la valutazione/valorizzazione del proprio patrimonio di conoscenze e competenze, lo sviluppo della fiducia verso se stessi e le proprie capacità, l'aumento della percezione di efficacia personale;
- obiettivi formativi, quali sviluppare l'autonomia e le *career management skills*, mantenere e prolungare l'*employability* nel lungo termine.

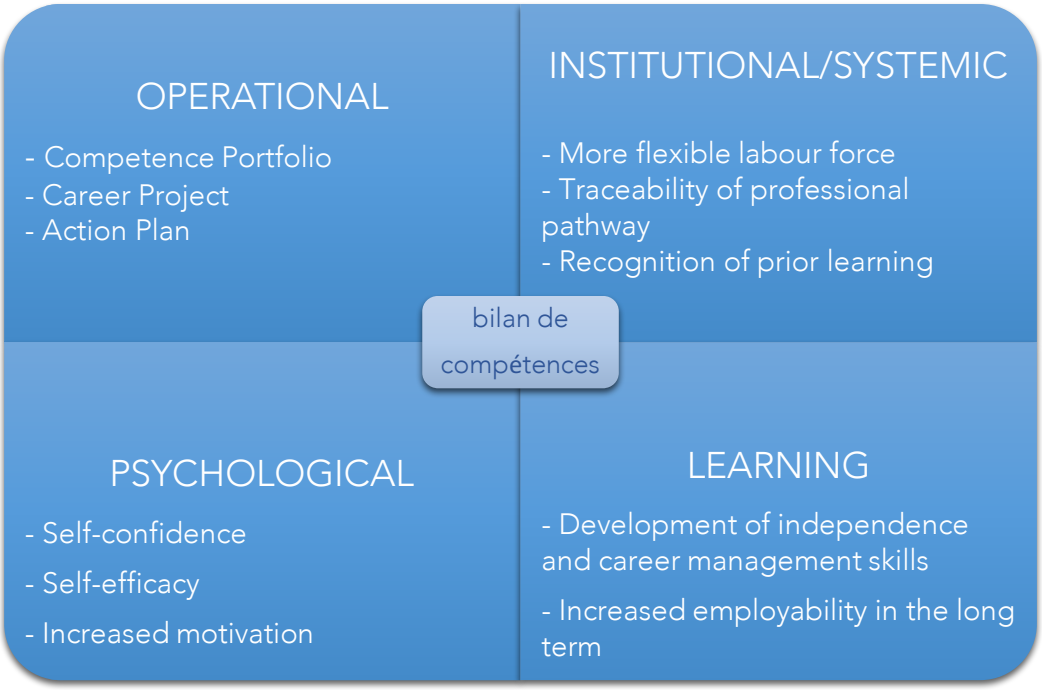



Figura 4: Objectives of the bilan de compétences

Il bilancio di competenze rientra tra "quei metodi di orientamento personalizzato che intendono far leva proprio sulla maggiore consapevolezza del soggetto rispetto alle proprie conoscenze/capacità/competenze possedute e rispetto a quelle acquisibili, funzionalizzandola alla costruzione di un progetto di sviluppo professionale e formativo" (Loiodice 2004, 113). Occorre, tuttavia, precisare che qui non si fa riferimento solamente alle competenze possedute in termini di titoli di studio e di esperienze professionali, bensì ai vissuti emotivi e relazionali, alle attitudini e predisposizioni cognitive ed emozionali che consentono al soggetto – impegnato nel bilancio – di conoscersi meglio, di sviluppare gradualmente maggiore fiducia in se stesso, nonché di assumersi maggiore responsabilità in vista di una ulteriore maturazione personale e professionale (*ibidem*). Tale riflessione mette in luce le diverse dimensioni (Serreri 2007a) che connotano la metodologia di bilancio:

- la *dimensione progettuale*, costitutiva del percorso di bilancio. La trasformazione del progetto in uno scopo comporta, infatti, il sopraggiungere dell'intenzione di *eseguire* il progetto, quale atto realizzato e realizzabile, per cui vengono presi in considerazione solo fini e mezzi che la persona reputa siano alla sua portata attuale o potenziale (Frega 2012). Ciò si traduce in una progettualità che assume come fondamento l'atto immaginativo, l'intenzione, l'analisi di fattibilità, ovvero che consenta di tener conto dei vincoli e delle risorse interni ed esterni, degli orizzonti temporali e di pensare a se stessi come soggetti competenti (*ibidem*);
- la *dimensione autoattiva e proattiva*, la quale sta ad indicare che il beneficiario dell'intervento è soggetto attivo del percorso ed è proattivo in quanto, impegnandosi a costruire il proprio futuro, è motore di cambiamento;
- la *dimensione dell'individualizzazione e della personalizzazione*, che sta a significare che ogni bilancio è impostato a misura della singola persona, dei suoi bisogni, della sua storia personale e professionale;
- la *dimensione formativa*, dal momento che il percorso di bilancio si attesta come occasione di crescita integrale e integrata finalizzata ad una formazione maturativa e orientativa della persona, e in quanto tale produce *empowerment*. In questa prospettiva esso "aiuta la persona a crescere, a riconoscere le opportunità, darsi obiettivi, a scegliere tra alternative diverse" (Alberici & Serreri 2003, 82);
- la *dimensione ecologica*, con la quale si fa riferimento da una parte alle conseguenze sistemiche delle azioni (Bateson 1972/2000), cioè a dire che i comportamenti umani possono essere compresi solo mediante l'analisi dell'interazione persona/ambiente, dall'altra all'evolversi delle capacità di rimodellare la realtà perché si accordi alle esigenze e aspirazioni della persona stessa quale più alta espressione dello sviluppo individuale (Bronfenbrenner 1979/2002). Tale dimensione è, pertanto, indicativa di un "soggetto in

transizione ecologica" (Serreri 2007b), inteso quale realtà dinamica e, potenzialmente, in crescita per mezzo del cambiamento.

Le caratteristiche principali del bilancio di competenze provengono da una sintesi di differenti approcci metodologici tra la consulenza orientativa e il *career counseling*, associati ai paradigmi della narrazione, della riflessività, dell'autobiografia. Una commistione che è presto spiegata, dal momento che la scelta di intraprendere una determinata carriera solleva inevitabilmente la questione del significato che le persone intendono dare alle proprie vite:

"To choose their work or sector in which they want to evolve, is also to consider the purpose of their existence, the priorities (physical, spiritual, social, aesthetic, etc.) that they want to give, the choices that they wish to operate, the overall style of life that they wish to give themselves" (Bernaud 2014, 36).

Si tratta, in sostanza, di un approccio orientato al paradigma del *Life Design* (Savickas et al. 2010; Savickas 2015): gli interventi di orientamento realizzati nell'ambito di questo approccio svolgono una duplice funzione, vale a dire una funzione di riflessione e una funzione di progettazione. Tale modello sostiene, infatti, l'idea di un processo orientativo che si costruisce nel tempo, trasformativo e metabletico, in cui eventi focali (Levinson 1978), storie di vita e relazioni con il mondo tracciano il *fil rouge* che accompagna il soggetto durante l'intero percorso di vita. Tali elementi, infatti, ricomposti attraverso la narrazione in sequenze, insiemi, pregnanze, varianze, sono in grado di fornire "ponti autobiografici" (Maree & Twigge 2016) che consentono alle persone di attraversare molteplici transizioni (formazione-lavoro, lavoro-lavoro, lavoro-non lavoro) e cambiamenti vitali (relazioni familiari, contesti di vita, progetti). D'altro canto, la teoria della narrativa sottolinea come le

storie che raccontiamo e le letture che diamo alle situazioni vissute, giochino un ruolo fondamentale nella gestione delle difficoltà che si frappongono fra noi e i nostri obiettivi. La principale strategia umana per dare ordine al caos generato dal cambiamento consiste, infatti, nel raccontare, classificare, descrivere, inventare teorie, attribuire significati, al fine di costruire storie alternative che forniscano una via d'uscita rispetto ai mutamenti in atto. Ciò equivale a considerare che "la vita è cambiamento, è dinamica, è interazione, e perciò è piena di novità. Possiamo scorrere con essa, cavalcarla, godercela oppure sentirci schiavi, minacciati e indifesi. Ciò che fa la differenza è il modo in cui descriviamo e viviamo il cambiamento, da che storia scegliamo di lasciarci guidare nell'attribuire significati agli eventi" (Meier 2010, 34-35).

In quanto intervento di orientamento associato alla narrazione, il BdC si fonda su una relazione dialogica attraverso la quale il consulente sostiene e aiuta la persona a costruire una storia che parla del suo futuro, del suo lavoro, della sua vita con coerenza e continuità, rivolgendosi ad essa con quello "sguardo positivo incondizionato" (Mears & Thorne 2006) che equivale a riconoscere il valore profondo della sua umanità, ed equivale, altresì, alla convinzione che ciascuna persona abbia in se stessa le risorse necessarie al proprio di sviluppo. Secondo una istanza clinico-relazionale di attenzione verso l'altro, di ascolto e coltivazione dell'umanità. Mancinelli (2000), afferma in proposito che il colloquio di orientamento consiste in un supporto fornito all'individuo, protagonista della propria vita e delle proprie decisioni, affinché sia in grado di operare autonomamente e responsabilmente le proprie scelte. In questa prospettiva ciascuno, se adeguatamente supportato, sarà in grado di essere autore e interprete del romanzo della propria vita (Batini 2012):

> "Adulti: storie di 'sé distribuiti' (Bruner, 1992) erranti, nomadi (Maffesoli, 2000) che sfidano la precarietà sociale con la precarietà esistenziale; grovigli di interpretazioni possibili (Gadamer, 2000) tra testi, con-testi e pre-testi cognitivi, biografico-emotivi, dai quali i meta-apprendimenti non possono

> prescindere […] Unici, come unico è il loro modo di comunicare e di sentire, così come unico diventa il loro apprendere ad apprendere, più o meno critico, più o meno divergente, più o meno creativo" (De Carlo 2011, 40).

Durante il percorso di BdC, accanto alla narrazione di sé si affianca un continuo processo di riflessione:

> "una riflessione che mentre ricostruisce, trasforma e progetta. Ciò, perché la riflessività consente di trasformare il vissuto in esperienza e le acquisizioni dell'esperienza in saperi e conoscenze; consente al fare di diventare consapevole e significativo; nonché di dare ordine alle esperienze, di metterle in una sequenza significativa, di dare loro un ritmo, di indicare tempi e scadenze recuperando e annodando i fili del passato, spesso dispersi, con quelli che andranno a tessere la trama del futuro" (Serreri 2015, 17).

La dimensione riflessiva implica – come sostiene Mortari (2003) – un "essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza" (p.13), facendo con ciò riferimento alla capacità della persona di monitorare il proprio agire e il proprio pensare. La narrazione e la riflessività, invitando a guardare indietro e allo stesso tempo avanti, portano alla luce il patrimonio sommerso della persona – intendendo con ciò esperienze di vita, valori, apprendimenti, desideri, aspirazioni – attestandosi sia come "percorsi di cura", sia come "itinerari di apprendimento continuo" (Demetrio 1996), per mezzo di quel potere ricompositivo e inventivo che le contraddistingue. Si palesa, così, quella "pedagogia dell'appropriazione" (Lemoine 2002) propria del dispositivo di bilancio e che consiste nella possibilità per la persona di appropriarsi di nuovi elementi di informazione su di sé.

La rilettura della propria narrazione all'interno del percorso di BdC consente, dunque, di ripensare il proprio percorso esperienziale, in funzione di una nuova costruzione cognitiva, capace di fornire nuovi universi di significato e quindi un nuovo orientamento professionale ed esistenziale. Prendendo in

prestito le parole del filosofo Kirkegaard (1962), possiamo allora affermare che: "Soltanto quando l'uomo ha compreso se stesso, in questo modo intimo, e si vede ormai in cammino sulla propria strada, solo allora la vita si placa e prende senso" (p. 48). Come confermato empiricamente da numerose ricerche, il percorso di BdC produce un miglioramento nella percezione della propria autoefficacia, immagine e stima di sé, favorisce una più profonda e reale conoscenza di sé, crea una dinaminazzazione delle abilità possedute e favorisce l'acquisizione di una nuova competenza: riconoscere e analizzare le proprie competenze (Di Fabio 2009). In ciò si ravvisa quello che potremmo definire come obiettivo *pedagogico* del percorso di bilancio, inteso come capacità delle persone di compiere un'autoanalisi in merito alle proprie motivazioni e competenze, di analizzare la realtà esterna, di agire in modo efficace per il raggiungimento dei propri obiettivi (Gallo & Boerchi 2011).
Un obiettivo, in linea con un'idea di "pedagogia militante", come la definisce Baldacci (2014a), la quale non si pone una questione di teoria pura, bensì un problema storico-pratico che, in questo caso, richiede l'impegno a ricercare il valore della persona nel suo essere profondo, a sostenere l'autentico sviluppo della persona in armonia simbiotica con un contesto storico e sociale pluralistico e complesso, affinché essa si riappropri di sé e della capacità di fronteggiare le sfide della contemporaneità globale (Bruni 2008). Lo stesso Adriani (2015) in proposito afferma:

> "La riflessione pedagogica, nel seguire la sua tensione utopico, manifesta, da una *pars destruens*, avviando una puntuale lettura, revisione ed interpretazione critica della realtà; dall'altra rivela la sua *pars construens*, impegnandosi in una continua progettualità. La pedagogia si trova così coinvolta nella trasformazione antropologica e culturale degli scenari in cui milita, vivendo l'impegno e la sfida di un cambiamento continuo" (p. 280).

In questa direzione, il BdC si propone di preservare le identità degli individui dal rischio di frammentazione a partire da un'analisi sociale e personale

disincantata (Cinquepalmi 2009). La stessa Lévy-Leboyer (1993), in proposito afferma che il bilancio consiste "in una domanda individuale di informazione sul sé, domanda motivata dalla volontà di fare il punto e dalla volontà di gestire la propria carriera conducendo una doppia esplorazione: delle competenze che si possiedono, da una parte, del mercato del lavoro e delle competenze che da quello sono richieste, dall'altro" (p. 61).
Per raggiungere tale scopo, il percorso di bilancio – con una durata che va dalle 16 alle 30 ore spalmate nell'arco di 10 settimane – si articola in tre fasi operative:

- la fase preliminare, di accoglienza e analisi della domanda;
- la fase investigativa;
- la fase di sintesi, di restituzione e conclusione del bilancio.

La prima fase è preparatoria al percorso di bilancio. Essa mira, infatti, a verificare l'adesione e il coinvolgimento volontario della persona, quali condizioni imprescindibili per l'avvio dello stesso. Durante questa fase il consulente fornisce informazioni sugli obiettivi, le tappe e lo svolgimento del bilancio al fine di favorire l'esplicitazione di motivazioni ed aspettative da parte della persona interessata. La decodifica di questi aspetti consentirà di definire gli obiettivi e la fattibilità del percorso di bilancio. Si giunge così alla stipula del "patto consulenziale", il quale definisce diritti e doveri dei soggetti coinvolti e da avvio alla seconda fase del percorso.
La seconda fase, più lunga e articolata della precedente, costituisce il "cuore dell'intervento" (Frasca 2012, 31), in quanto ha l'obiettivo di ricostruire la storia personale e professionale della persona. Mediante l'approccio autobiografico, infatti, la persona è in grado sia di cogliere i nessi tra gli eventi che hanno costituito la sua storia sia di individuare i risultati prodotti da tali eventi in termini di competenze acquisite e risorse sviluppate (Gargiulo Labriola 2007). La raccolta dell'insieme di competenze e risorse disponibili,

mira a facilitare e sostenere il processo di costruzione di ipotesi formative e professionali da parte della persona.

La fase finale del bilancio è dedicata all'elaborazione del progetto di sviluppo, alla verifica della sua fattibilità e alla stesura e consegna – da parte del consulente – del "documento di sintesi", riepilogativo dello svolgimento del percorso di bilancio. A tal fine, si rende innanzitutto necessario rielaborare e sistematizzare quanto emerso durante le fasi precedenti del percorso così che la persona possa elaborare un piano d'azione – accettabile e realista – volto a definire le modalità di attuazione del proprio progetto di sviluppo. Questa fase, come detto in precedenza, comprende anche la redazione di una sintesi che marca l'esito del bilancio, formalizzando quanto emerso, sia dal punto di vista delle competenze individuate sia dal punto di vista della definizione del progetto di sviluppo personale e professionale, assumendo, in virtù di ciò, una prospettiva di apertura verso il futuro.

Occorre precisare che, a queste tre fasi può seguirne una quarta detta "di accompagnamento", per cui a distanza di alcuni mesi dal termine della realizzazione del percorso di bilancio il soggetto ha la possibilità di richiedere un nuovo intervento come verifica od eventuale rimessa a punto del proprio progetto di sviluppo.

## 8. Il Bilancio di competenze all'Università

L'elevato livello di complessità e l'alto grado di contraddizioni e trasformazioni che caratterizzano "gli scenari" entro cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria fanno sì che l'orientamento e le metodologie ad esso correlate assumano una rilevanza sempre più strategica nel contesto delle politiche educative dell'istruzione e della formazione e del lavoro.
L'attuale modello economico e la struttura del mercato del lavoro, infatti, danno luogo ad un intreccio articolato di momenti di lavoro e momenti di formazione, che inducono a riconsiderare i processi educativi e formativi quali luoghi di elezione entro cui stimolare il potenziamento delle capacità della persona (Di Nuovo 2008):

"scuola/università e mondo del lavoro come due fuochi della stessa ellisse, dunque, unificati da un continuo moto di rivoluzione dei soggetti, non più due diversi e separati sistemi solari" (Bertagna 2012, 108).

La stessa OECD (2017b) sottolinea la necessità di una strategia globale che rafforzi le competenze delle persone attraverso programmi di istruzione e formazione calibrati sulle mutevoli esigenze del mercato del lavoro. Ne deriva, una idea di *learning society* che si configura anche come società della riflessività, della costruzione significante, della reciprocità. Dice Ellerani (2013) in proposito:

> "Nello scenario della *knowledge society*, sostenere e disseminare le opportunità di apprendimento, migliorare continuamente la qualità del sistema educativo e formativo, elevare le soglie di padronanza delle competenze chiave, coltivare capitale umano e capitale sociale, permettere l'espressione sostanziale dei diritti di cittadinanza, divengono – ma potremmo dire

> permangono, almeno per l'Europa – obiettivi irrinunciabili per ogni Stato" (p. 19).

L'istruzione e la formazione si confermano, quindi, quali strumenti centrali del *learnfare*, ovvero "della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – a opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia e con i progetti personali di vita, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio" (Margiotta 2012).

Si rendono, pertanto, necessarie strategie che permettano alla complessità che caratterizza inevitabilmente il reale, di essere accolta, in modo da affrontare prontamente le contraddizioni e superare le alternative giudicate insuperabili, per vivere secondo le personali inclinazioni, i propri potenziali talenti e le proprie attitudini in funzione sia del ben-essere personale sia delle opportunità di sviluppo e di crescita collettiva (Morin 2014).

Si delinea così la necessità di un'epoca formativa che si concretizzi in azioni di orientamento volte a promuovere un progetto di Sé che si faccia progetto coerente di vita (Perrucca 2003): l'orientamento, infatti, si connota sempre più come "collante attivo" tra le opportunità di sviluppo individuale e le oggettive necessità di sicurezza e accoglienza di cui la persona ha bisogno nel suo percorso integrativo e realizzativo della sua esistenza (Vinci 2011).

In questa prospettiva, un'istituzione formativa come l'università, è chiamata ad elaborare nuove e più incisive prospettive che siano in grado di spostare l'attenzione verso prassi costruttive e progettuali, che impegnino il divenire personale in direzione dell'*empowerment*. Orientare all'università, infatti, significa "valorizzare le storie di vita dei singoli, la biograficità delle storie di formazione e la dimensione capacitante che queste ultime possono avere rispetto al progetto di sviluppo di un soggetto" (Loiodice & Dato 2015a, 4). Ne deriva una interpretazione del percorso universitario come "macroevento focale" capace di incidere esso stesso sul progetto di sviluppo personale e

professionale dei soggetti: da qui l'immagine dell'università come "esperienza di vita" (Brettoni & Messeri 2001), come luogo in cui si verifica la capacità di scelta e la capacità di assumere iniziative e decisioni, quale coinvolgente esperienza di Sé, quale processo emotivo e mentale.

Intesa in questo senso, "the university becomes different – 'another entity' corresponding to the new 'version of the world"'(Lapteva & Efimov 2016): una università di quarta generazione – *University 4.0* – espressione diretta della società cognitiva e della rivoluzione digitale, che si configura come *open environment*, un nodo all'incrocio di più reti (terza *mission* dell'università); come *intelligent park* (per analogia con l'espressione *industrial park*), tempo e spazio dinamico e autopoietico che consente di acquisire un *habitus* che da luogo ad un "mondo significante, dotato di senso e di valore, nel quale vale la pena investire le proprie energie" (Bourdieu 1992, 94) e che sviluppa la capacità di gestire la complessità del vivere contemporaneo.

L'università rappresenta un punto nodale per la progettualità futura dei suoi studenti: i laureati godono di vantaggi occupazionali rispetto ai diplomati di scuola secondaria superiore durante l'arco di vita lavorativa. Si pensi che nel 2017, il tasso di occupazione della fascia d'età 20-64 è 78,3% tra i laureati, contro il 65,5% di chi è in possesso di un diploma (AlmaLaurea 2018). L'indagine di AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati nelle università italiane evidenzia, inoltre, un tendenziale miglioramento del tasso di occupazione che, nell'ultimo anno è pari al 71,1% tra i laureati di primo livello e al 73,9% tra i magistrali biennali, con un aumento di 2,9 punti per i primi e di 3,1 punti per i secondi: segnali positivi che, tuttavia, non cancellano le difficoltà incontrate nel periodo 2008-2013. Il Rapporto mostra miglioramenti anche rispetto all'efficacia del titolo – che combina l'utilizzo delle competenze acquisite durante gli studi e la necessità formale o sostanziale del titolo ai fini dell'assunzione – che a un anno dalla laurea risulta "molto efficace o efficace" per il 51,4% dei laureati triennali e per il 48,4%

dei laureati magistrali: percentuali entrambe in aumento rispetto ai laureati nel 2014, ma che permangono comunque ancora sensibilmente inferiori rispetto alle analoghe rilevazioni nel 2007 (che indicavano un 57,9% per il primo livello e un 51,2% per i magistrali biennali).

Durante un periodo di recessione come quello attuale e di aumento dei livelli di competenze e qualifiche in tutta la popolazione, il titolo di laurea non garantisce più l'accesso automatico a lavori soddisfacenti sia dal punto di vista remunerativo che dell'*engagement*. In tale orizzonte, le università giocano un ruolo delicato e, parimenti, ineludibile, volto a favorire i processi di acquisizione e sviluppo di quelle conoscenze, capacità e competenze che permettano alla persona di gestire il proprio percorso professionale, formativo e di vita in modo autonomo e competente.

Fortune, Ryan e Adamson (2013) osservano che è sempre più importante che i laureati non siano solo *"work ready"* in termini di capacità di applicare le loro specifiche competenze professionali, ma anche *"job ready"* facendo con ciò riferimento alla capacità di condurre se stessi al successo, di sentirsi *empowered*, di cambiare e adattarsi e di sviluppare *skills for life* – abilità per la vita. Con il termine *life skills* si fa, infatti, riferimento alla capacità di assumere comportamenti positivi che consentano di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. Si pensi, ad esempio, che elevati livelli di autostima e auto-efficacia possono influenzare la valutazione delle esperienze lavorative, delle competenze personali e favorire un utilizzo efficace dei social network per la ricerca attiva del lavoro (Mäkikangas et al. 2013). Appare allora evidente che "the learner in a supercomplex world needs new dispositions, preparing them to cope with questions that have no answers, situations that have no solutions" (Fortune, Ryan & Adamson 2013).

In conseguenza di ciò, l'università è chiamata ad offrire spazi per riflettere su se stessi e sulle proprie conoscenze e competenze al fine di sviluppare e

attuare queste disposizioni in direzione di apprendimento e orientamento permanente. Come afferma Baldacci (2014b), "oggi all'università si chiede di ingranarsi strettamente con le esigenze del Paese, producendo il capitale umano necessario per la sua competitività economica e per garantire l'occupabilità dei nuovi laureati", ma soprattutto, si chiede di "formare in un solo percorso l'uomo, il cittadino e il produttore" (*ibidem*). Il tentativo è quello di favorire un modello di occupabilità "sostenibile", ovvero volto a riconoscere il potenziale di risorse interne del soggetto nell'intreccio con variabili contestuali, curricolari e biografiche in modo da esaltare il rapporto tra individuo e ambiente come legame imprescindibile per studiare e mettere in valore le reali competenze espresse dai soggetti (ISFOL 2016). Il potenziale di occupabilità di un individuo, infatti, non equivale in modo diretto a maggiori possibilità di occupazione, ma deve associarsi allo sviluppo di specifiche strategie adattive (Grimaldi, Porcelli & Rossi 2014).

Si tratta, pertanto, di aiutare gli studenti ad utilizzare il loro tempo all'università per prepararsi al futuro, per acquisire gli strumenti con cui ritagliarsi uno spazio tra sfide incessanti e imprevedibili (Barnett 2006). All'interno di questo scenario, l'orientamento e la consulenza possono svolgere un ruolo chiave per il raggiungimento delle finalità sopra indicate, quali "mezzi idonei per (auto)valutare le proprie competenze e presentare in modo efficace le competenze e le qualifiche di cui si è in possesso", come sottolineato dalla Nuova Agenda per le Competenze per l'Europa (2016)[15] promossa dalla Commissione europea. Nel documento si legge che:

> "è necessaria un'ampia gamma di competenze per esprimere appieno le proprie potenzialità sul posto di lavoro e nella società […] Tutti dovrebbero avere la possibilità di mettere a frutto tutte le competenze che possiedono a fini di carriera o ulteriori opportunità di apprendimento. Sempre più spesso

[15] Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2016). *Una Nuova Agenda per le Competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività.*

> si apprendono e si sviluppano competenze in una vasta gamma di contesti che esulano dai sistemi formali di istruzione e formazione, attraverso esperienze lavorative, iniziative di formazione in azienda, risorse digitali o volontariato. Tali competenze possono essere convalidate, se vengono individuate, documentate, valutate e certificate, con opzioni che conducono ad una qualifica parziale o completa".

Su questa stessa linea si pone la Raccomandazione sui percorsi di miglioramento delle competenze degli adulti (2016)[16], auspicando l'offerta di misure di orientamento a sostegno dei *learners* lungo tutto il processo di miglioramento del proprio livello di competenze. Peraltro, nel documento si fa esplicito riferimento al bilancio di competenze, quale strumento atto a ricostruire, razionalizzare e sistematizzare le proprie conoscenze, abilità e competenze. Il riferimento a tale Raccomandazione appare particolarmente importante considerata la "molteplice e differenziata utenza universitaria che, accanto a studenti giovani, incontra studenti adulti, interloquisce con occupati, disoccupati e inoccupati, con persone differentemente connotate sul piano esistenziale, professionale e sociale" (Loiodice 2015, 15). Differenze che danno luogo ad una domanda formativa e orientativa che sia ricorrente e permanente, individualizzata e personalizzata, nella quale si manifesti

> "un'attenzione del tutto inedita per l'esperienza di vita degli individui, le biografie, nelle quali si realizzano i vissuti e si manifestano le possibilità non vissute e i potenziali di sviluppo, anche formativi. La costruzione dell'identità personale e professionale assume così la forma di un'inarrestabile sperimentazione che mette in evidenza i caratteri dei processi culturali e sociali attraverso i quali gli individui entrano nelle categorie sociali dell'essere donne e uomini nei diversi ruoli e nelle diverse realtà professionali" (Di Rienzo & Serreri 2015).

[16] Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti.

Al fine di soddisfare questo tipo di domanda, si rende necessario un approccio qualitativo di matrice narrativo-biografica per mezzo del quale sia possibile identificare e ricostruire il patrimonio di competenze di cui dispone il *learner* attraverso un ancoraggio a eventi e situazioni reali di abilità, conoscenze e risorse personali. In questa prospettiva, il bilancio di competenze rappresenta il "vettore educativo" privilegiato, capace di mettere lo studente in condizione di sintetizzare il sapere in una dimensione unitaria, flessibile, costantemente *in fieri*, che lo renda capace di:

- interrogarsi sul proprio divenire e individuare percorsi adeguati;
- realizzare una valida azione conoscitiva rispetto a se stesso e all'ambiente naturale ed antropico che lo circonda;
- orientarsi nella complessità e nell'incertezza;
- adattarsi al cambiamento;
- progettarsi e riprogettarsi.

L'idea centrale è la costruzione di una immagine competente del *learner*, mediante l'utilizzo di *learning narrative* (Gargiulo Labriola 2007) e mediante il recupero delle emozioni, delle passioni "senza le quali né la *ratio* né l'*actio* si strutturano, si definiscono, in quanto implicano scelte, orientamenti valoriali, disposizioni soggettive ecc." (Cambi 1998, 9). Un percorso euristico, quindi, che si snoda per mezzo della narrazione e che consente ai giovani adulti di soddisfare il bisogno di sentirsi ascoltati, riconosciuti e rispettati, quale condizione imprescindibile perché percepiscano di poter mettere in gioco le loro capacità di apprendimento (Mortari 2013). In questa direzione il bilancio di competenze implica che lo studente metta in atto quella che Batini (2007) definisce "competenza memoriale", la quale si traduce "in una capacità di leggere la morfogenesi del contesto culturale d'appartenenza, quindi di capire, alla luce di questo, l'oggi, di potervisi inserire e potervi progettare. La memoria si nutre di narrazioni" (*ibidem*).

Malavasi (2007), in proposito, osserva che "fare memoria, in modo intenzionalmente educativo, segna un inedito recupero poetico dell'esperienza vissuta che rifugge dalla ripetitività e dall'omologazione; esige di proiettarsi nel futuro, custodendo il presente" (p. 204).

Alla luce di quanto detto, risulta particolarmente evidente il legame che intercorre fra narrazione, formazione e memoria: "la formazione di sé, lungo tutto il corso della vita, s'impernia sulla risorsa della memoria che dischiude la possibilità di vivere ogni istante in modo consapevole" (*ibidem*). Attraverso la narrazione autobiografica, infatti, il soggetto assume con consapevolezza, responsabilità e autonomia le proprie scelte (formative e professionali), acquista fiducia nelle proprie possibilità, avverte la sensazione di poter influire sugli eventi della propria vita e di poter governare il cambiamento (Girotti 2006). Ciò è possibile, perché per mezzo del percorso di bilancio il *learner* ha l'opportunità di scoprire, di sondare, l'intero patrimonio delle risorse possedute e accumulate negli anni e di trasformarle in risorse da reinvestire nella costruzione del proprio progetto di sviluppo, quindi, nel futuro. In questo senso il bilancio di competenze non deve essere inteso come necessariamente finalizzato al fronteggiamento *in* e *di* specifiche transizioni, bensì come intervento che facilita la conoscenza di se stessi e delle proprie risorse e competenze che, in quanto tale, si afferma come diritto della persona a cui si può accedere ogni volta e in qualsiasi momento sia necessario (ri)pensare al proprio futuro (Grimaldi 2009).

Non è un caso che, in ambito universitario, il bilancio di competenze si configuri contemporaneamente come strumento di orientamento in entrata, assolvendo quindi una finalità di tipo preventivo rispetto al fenomeno del *drop-out* e dell'adattamento personale e sociale; *in itinere*, configurandosi come attività di costante identificazione, monitoraggio e riallineamento delle abilità dello studente; e in uscita, attestandosi come attività di orientamento

formativo e maturativo finalizzata ad accompagnare e promuovere lo sviluppo dell'identità formativa e professionale del *learner*.
Ad oggi sono diverse le realtà universitarie del nostro Paese che promuovono strumenti di orientamento come il bilancio di competenze, consapevoli che

> "l'università, oltre a configurarsi come officina di saperi e centro propulsore di cultura, deve sapersi attrezzare anche come laboratorio di formazione di cittadini e professionisti esperti, in grado di muoversi consapevolmente e criticamente in una società che muta permanentemente e che quindi richiede una gestione consapevole di saperi, di competenze e di esperienze" (Loiodice & Dato 2015b, 52).

A partire proprio da tali riflessioni, il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia, ha istituito nel 2004 il Laboratorio di Bilancio delle Competenze – di cui è responsabile Isabella Loiodice – che sin dall'inizio si è contraddistinto per la duplice natura della sua *mission*, teorica e prassica. Il laboratorio – con il quale collaboro personalmente a partire dal 2014 – nasce, infatti, dalla volontà di tradurre la ricerca accademica in azioni didattiche e servizi rivolti agli studenti, con particolare riguardo per la metodologia di bilancio. Il servizio di bilancio – erogato secondo le indicazioni della Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP), alla quale il Laboratorio ha aderito dal 2007 – inizialmente destinato a studenti lavoratori rientrati in formazione, è stato poi esteso anche a studenti più giovani, laureati e laureandi di tutti i Dipartimenti dell'Università di Foggia, intenzionati a fare il punto su se stessi, ad individuare il patrimonio di risorse personali possedute, da sviluppare o da acquisire *ex novo* in vista di un progetto di vita futuro. Attraverso il percorso, inoltre, gli studenti hanno modo di allenare le proprie competenze orientative e trasversali, conoscere i principali canali di *self-marketing* e migliorare la propria capacità di *placement*.

Accanto alle tre fasi tradizionali del bilancio sono, infatti, previsti una serie di Atelier – di documentazione e comunicazione – volti a favorire la costruzione della propria occupabilità nello studente. Al fine di sostenere lo studente in questo percorso – che prevede sette incontri, per una durata totale di quindici ore – l'equipe del Laboratorio di bilancio ha elaborato un dispositivo, il *Portfolio delle competenze*, adattando e capitolando strumenti scientificamente accreditati, volto a raccoglie le "tracce" del percorso svolto dal soggetto. Il Portfolio si compone di quattro parti:

- *I Parte: Conoscenza del Sé*, una serie di domande-stimolo che aiutano il soggetto a ricostruire la propria storia collegando narrativamente eventi del passato al presente e proiettandoli nel futuro;
- *II Parte: Conoscenze e competenze acquisite in campo formativo/professionale/extraprofessionale*, domande il cui obiettivo è tradurre in competenze, conoscenze e abilità le esperienze svolte nei diversi contesti di vita;
- *III Parte: Interessi e profili professionali*, quesiti attraverso i quali si procede alla identificazione e puntualizzazione di desideri, aspettative e orientamenti professionali;
- *IV Parte: Il progetto di sviluppo*, definizione del progetto professionale, verifica della sua fattibilità e messa a punto di un piano di azione che definisca le strategie operative, i tempi, le modalità e gli strumenti per la realizzazione del progetto stesso.

Appare evidente che tale dispositivo richiede un impegno attivo da parte dell'utente e vuole facilitare il processo di riflessione e di narrazione volto al riconoscimento di Sé e di quanto appreso e sedimentato nel corso della propria storia di vita, favorendo così una gestione efficace ed argomentata delle scelte progettuali.

A partire dal 2014, il Laboratorio, forte dell'ormai decennale esperienza e dell'elevato numero di richieste di bilancio pervenute da parte degli studenti, ha deciso di progettare e sperimentare percorsi di bilancio di competenze di gruppo indirizzati agli studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale dell'Università di Foggia. L'iniziativa ha permesso di estendere la possibilità di effettuare il percorso con un numero sempre maggiore di studenti (dieci/dodici partecipanti per gruppo), ma soprattutto di approfondire ed arricchire la metodologia di bilancio integrandola con la dimensione di gruppo che "attraverso la condivisione ed il confronto dei vissuti, delle esperienze professionali e formative, delle aspirazioni dei partecipanti, costituisce un setting privilegiato per l'analisi di sé, l'esplicitazione e la progettazione di obiettivi formativi e professionali, l'apprendimento di comportamenti attivi e rappresenta un potente strumento di rinforzo dell'autostima e della motivazione" (D'Amario & Di Cola 2012, 63).

Inoltre, come sostiene De Carlo (2011), l'alternanza di momenti di riflessione individuali e di condivisione di gruppo garantisce una prospettiva "multipla" che fa emergere differenze e attiva competenze personali e intrapersonali.

Il percorso di bilancio di competenze di gruppo è articolato secondo le fasi previste dal percorso individuale, ma a differenza di questo prevede otto incontri, per un ammontare di venti ore totali, e dà agli studenti l'opportunità di richiedere una ulteriore consulenza individuale. Circa gli strumenti ed i materiali utilizzati nel percorso di gruppo, il Portfolio di competenze, costruito e pensato per i percorsi individuali, è stato modificato e integrato in alcune parti per essere utilizzato in gruppo. Inoltre, nel percorso di gruppo sono state introdotte ulteriori metodologie, particolarmente efficaci nella consulenza e nell'orientamento, quali l'uso di immagini cinematografiche ed il *Photolangage*, giustificate dalla consapevolezza che l'emozionalità e le dichiarazioni interpretative generate dalla visione di una foto o di una opera cinematografica, sono sistematicamente ed intimamente connesse con i

richiami intrapsichici relativi alla propria esperienza soggettiva e con le prefigurazioni di scenari in cui il soggetto s'identifica e proietta la propria mappa percettiva. Susan Sontag (2004), a proposito afferma che "ogni fotografia è soltanto un frammento, il suo peso morale ed emotivo dipende da dove viene inserita" (p. 93). Ed è a partire da questi frammenti fotografici o filmici che siano, che si dà avvio a narrazioni, connessioni, interpretazioni personali, fluide, ricche di dettagli. Si comprende, dunque, come tali strumenti consentano di favorire nei partecipanti un dialogo con se stessi e con gli altri, al fine di analizzare e confrontare le esperienze vissute, a comparare il reale con il virtuale, vivendo la metafora come generatore di nuovi paradigmi e cambiamenti (Di Giorgi & Forti 2011).

I principi ispiratori comuni alle azioni di bilancio, individuale e di gruppo, realizzate nell'ambito del Laboratorio sono il *lifelong learning* e il *lifelong guidance*, le teorie di *Life Design* e di *Career construction counseling* (Savickas 2014; Maree 2015, 2013), il paradigma narrativo (Bruner, 1990/1991, 1992, 2002; Smorti 1994, 1997; Jedlowsky 2000) e il paradigma autobiografico (Demetrio 1996, 2003, 2008; Cambi 2002) in vista del potenziamento dell'autonomia del soggetto e della "presa in carico" del proprio compito di sviluppo.

Il dispositivo di bilancio di competenze ha trovato applicazione anche presso altre università del nostro paese[17]. A tal proposito, occorre ricordare l'esperienza del Centro Servizi e Ricerca per il Bilancio di Competenze (CReS BdC) – oggi denominato CreS BdC IELPO (Centro di Ricerche e Servizi per l'innovazione, l'educazione, il lifelong learning per le persone e le organizzazioni) e membro certificato FECBOP – del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il quale si eroga servizi di bilancio sia all'interno dell'università, sia all'esterno allo scopo di favorire, in questo caso, l'orientamento ed il rafforzamento dell'occupabilità dei

[17] Per maggiori approfondimenti si rimanda al volume Striano, M., Capobianco, R. (A cura di), (2015). *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

lavoratori in generale e, in particolare, dei lavoratori flessibili e delle alte professionalità coinvolte in processi di mobilità. Circa l'applicazione della metodologia all'interno dell'università, il bilancio è impiegato sia come strumento finalizzato al riconoscimento degli apprendimenti esperienziali (lavorativi e formativi non formali) come crediti formativi universitari (CFU) degli studenti adulti, sia nell'ambito delle attività di *Job Placement* rivolte a laureandi e neolaureati dell'Università Roma Tre.

Altra esperienza è quella del Centro di Ateno Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti (SInAPSi) dell'Università Federico II di Napoli, dove il dispositivo di bilancio di competenze, di impianto psico-pedagogico, è erogato nell'ambito dei *Servizi per il Successo Formativo*, i quali "mirano a valorizzare le risorse degli studenti, promuovendo lo sviluppo delle competenze allo studio e favorendo la partecipazione attiva e consapevole degli studenti alla vita universitaria" (Capobianco 2015, 134). Più in particolare il servizio, inizialmente rivolto agli studenti del primo anno e poi esteso a tutti gli studenti dell'Ateneo federiciano, intende configurarsi come azione integrata di orientamento, facendo con ciò riferimento alla sua duplice finalità: orientativa di riflessione e di sostegno ma anche di attivazione verso l'esterno. Attraverso il percorso, che prevede anche una fase laboratoriale strutturata in gruppo, si intende aiutare e orientare gli studenti a delineare una mappatura delle competenze possedute, in linea con le indicazioni fornite dall'EQF (European Qualification Framework), con le *Life Skills* fissate dall'OMS e con le competenze individuate dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), con l'obiettivo di elaborare un piano di sostegno all'apprendimento e di inclusione all'interno dei contesti universitari.

Un'ulteriore sperimentazione della metodologia di bilancio in ambito universitario è quella avviata nel 2013 dall'Università di Cassino e del Lazio Meridionale volta a sensibilizzare gli studenti (adulti e non), i laureati e i

dottori di ricerca sulla spendibilità delle proprie abilità nell'attuale mercato professionale e, al contempo, fornire loro strumenti orientativi utili per inserirsi nel mondo del lavoro nella maniera più adeguata possibile (Serranò, Petruccelli & Verrastro 2013).

Ancora, l'Università di Genova ha attivato in via sperimentale il servizio di bilancio di competenze. Il percorso – destinato in questa fase ad un numero limitato di persone – si rivolge a studenti universitari, laureandi, laureati e dottori di ricerca che abbiano già maturato esperienze di lavoro (anche se discontinue o informali), che stiano vivendo momenti di transizione e che sentano il bisogno di fare il punto sulla propria situazione professionale, di definire un progetto e un piano d'azione che li renda più efficaci nella gestione del cambiamento.

All'Università di Verona i percorsi di bilancio di competenze – erogati in partenariato con "Progetto di Vita. Cattolica per i giovani" – rientrano tra i servizi di *Job Placement – Orientamento al lavoro "su misura" per te*, destinati agli studenti laureati.

Presso l'Università degli Studi di Padova, la sperimentazione del progetto portfolio e bilancio delle competenze ha visto coinvolti i neolaureati dell'ateneo patavino. Qui, inoltre, è attivo un servizio di bilancio rivolto in particolare agli studenti dei corsi di laurea e di laurea magistrale di indirizzo economico ed economico aziendale, con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di modelli di autovalutazione individuale, il riconoscimento di competenze e potenzialità dello studente, lo sviluppo di quadri di riferimento per leggere le situazioni in cui si prospetta una scelta, la costruzione di un progetto professionale.

Altre sperimentazioni di azioni di bilancio di competenze all'università sono quelle dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano – "Bilancio delle Competenze: punto di partenza per riprogettare la propria identità professionale" (Castelli & Ancona, 1998) ed il "Bilancio di competenze

educative" (Gargiulo Labriola 2007) – la quale, oltre ad erogare il servizio ai propri studenti, ha recentemente avviato un percorso di bilancio di competenze studiato appositamente per condurre interventi di orientamento alla carriera con rifugiati e richiedenti asilo politico (progetto ESPaR – European Skills Passport for Refugees) e dell'Università Milano Bicocca (Bilancio di competenze orientativo). Quest'ultima, in linea con le finalità della Terza Missione dell'università, offre anche un servizio di consulenza per il bilancio di competenze aperto al territorio e destinato a individui, gruppi e organizzazioni che vogliano sviluppare le proprie risorse personali e/o incrementare il proprio sviluppo professionale.

Non mancano, inoltre, casi in cui la metodologia di bilancio di competenze è oggetto di insegnamento nelle attività di alta formazione, si pensi, ad esempio, all'Università degli Studi Firenze (Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia).

Interessante anche la proposta dell'Università di Torino, che ha utilizzato il bilancio di competenze come strumento di valutazione della didattica universitaria. Da tale esperienza è emerso, infatti, che il bilancio consente di tracciare un profilo di competenza degli studenti in ingresso e in uscita dal corso di laurea – aiutandoli peraltro a prendere coscienza dei propri punti di forza e delle modalità utili per recuperare eventuali lacune – e, di conseguenza, di valutare l'efficacia strutturale del curricolo nel preparare professionisti capaci di operare nel mondo del lavoro.

Tuttavia, il dispositivo di bilancio di competenze ha trovato applicazione anche al di fuori del contesto italiano, si pensi innanzitutto all'Università di Valladolid, prima università spagnola ad erogare il servizio di bilancio quale *"servicio de orientación profesional centrado en las personas"* volto a contrastare la disoccupazione dei giovani in uscita dal percorso universitario e, di conseguenza, a migliorare il loro livello di occupabilità. A promuovere la sperimentazione della metodologia in ambito universitario (studenti

all'ultimo del corso di laurea, laureati e neolaureati) – sotto la direzione di Luis Carro Sancristóbal e in collaborazione con l'associazione "Parad@s en movimiento" – lo "Observatorio de validación de los aprendizajes no formales e informales adquiridos a través de la experiencia" (OBSERVAL) – afferente al Departamento de Pedagogía, de la Facultad de Educación y Trabajo Social dell'Università di Valladolid – che già a partire dal 2014 fornisce un servizio di bilancio destinato ad una popolazione non universitaria formata da adulti disoccupati (over 45), che usufruiscono dei servizi per l'impiego della Regione Castiglia e Leon. Io stessa, in qualità di "visiting PhD student", oltre a svolgere attività di studio e di ricerca presso Observal – che dal 2017 è membro effettivo FECBOP – ho avuto modo di affiancare i consulenti di bilancio durante l'erogazione del servizio ad un target ben diverso da quello universitario di cui mi occupo abitualmente. Un'opportunità di collaborazione che si è concretizzata in uno scambio di buone pratiche finalizzata a rafforzare e approfondire la conoscenza della metodologia ed a migliorare la qualità dell'offerta del servizio di bilancio. Ancora in Spagna, la metodologia di bilancio è oggetto di studi e ricerche da parte dell'Università di Barcellona.

In Francia, invece, a sperimentare il bilancio di competenze in ambito universitario è stata la Université Joseph Fourier - Grenoble 1, con l'iniziativa "Bilan universitaire de compétences" offrendo agli studenti (L3 e M1) la possibilità di realizzare, al termine del percorso, un portfolio di competenze e di mappare le proprie abilità (conoscenze, competenze tecnico-professionali, qualità personali). Accanto a questa, presso l'Università di Nizza Sophia Antipolis, il bilancio di competenze – Bilans de compétences etudiants – rientra tra i servizi di "Medecine preventive des etudiants" ed è rivolto a quanti vogliano fare il punto sulla propria situazione, conoscere meglio se stessi e le proprie capacità.

Numerosissime, invece, le università inglesi – per citarne solo alcune University of Edinburgh, University of Bedfordshire, Durham University, University of Portsmouth, University of Sheffiel, University of Bristol, University of Warwick – che erogano servizi di bilancio di competenze, presso le quali, in conformità con la definizione fornita dal glossario Cedefop (2014a), esso prende il nome di *skill audit*:

> "Analysis of knowledge, skills and competences of individuals, including their aptitudes and motivations to define a career project and/or plan professional reorientation or a training project. A skill audit aims to help individuals:
> - analyse their career backgrounds;
> - self-assess their position in the labour environment;
> - prepare themselves for validation of non-formal or informal learning outcomes;
> - plan career pathways".

Tuttavia, occorre precisare che in questi casi si tratta soprattutto di strumenti e risorse, messi a disposizione online e scaricabili gratuitamente, attraverso i quali il soggetto analizza e auto-valuta le competenze possedute e stila il personale progetto di sviluppo. Tra questi box, tavole sinoticche, schede, griglie, *template*, dizionari delle competenze, guide, *checklist*, piani d'azione, indicazioni per stilare un *curriculum vitae* e prepararsi a sostenere un colloquio di selezione, tutti strumenti che aiutano il soggetto a tenere traccia di ciò che ha appreso, a riflettere su come poter utilizzare quanto acquisito in termini di conoscenze e competenze, a pianificare il proprio futuro e identificare quali abilità o competenze potrebbe aver bisogno di sviluppare per raggiungere i propri obiettivi. Tali attività vengono realizzate nell'ambito di *Careers and Employability Service* e sono rivolte non solo a studenti, ma anche a laureati, neolaureati, dottori di ricerca e ricercatori.

Interessante, peraltro, in Inghilterra la sperimentazione del progetto "Inside Employment: Investigation into Finance" (Baker & Henson 2010) condotta

presso l'Università di Nottingham e volta a fornire agli studenti opportunità di sviluppo delle competenze di occupabilità. Il progetto - focalizzato su una particolare area occupazionale, quella finanziaria, ma applicabile anche ad altri campi – ha previsto, infatti, l'applicazione dello *skill audit* come strumento atto a sostenere i partecipanti a riflettere sullo sviluppo delle proprie capacità e, al contempo, a fornire dati per la valutazione del programma sperimentato.

Anche nel panorama internazionale molte le università americane – tra queste Stanford University, Indiana University, University of California Berkeley – che offrono online servizi di *Career Development* volti ad accompagnare gli studenti nella costruzione della propria carriera. Tali servizi si articolano in diverse fasi – *learning about yourself*; *identifying and exploring potentially satisfying occupations*; *developing an effective strategy to realize your goals* – che, in realtà, si pongono in linea con le varie fasi previste dal tradizionale percorso di bilancio delle competenze (Della Posta 2015).

La descrizione delle diverse pratiche di bilancio di competenze, qui presentate, mette in evidenza come attraverso il bilancio le persone acquisiscano un metodo di "gestione ragionata" (Alby & Mora 2004) del proprio percorso formativo e professionale. I processi sottesi alla pratica di bilancio, infatti, favoriscono lo sviluppo di un pensiero capace di formulare una visione del mondo determinata dalla elaborazione cognitiva, che può essere diversa per ogni soggetto, in relazione ai valori di riferimento e alle conoscenze e competenze possedute. Si tratta di acquisizioni essenziali che consentono ai giovani adulti di sviluppare capacità di orientamento e di riprogettazione del proprio percorso di sviluppo *lifelong*, in conseguenza delle quali, essi prendono coscienza della capacità e della possibilità di costruire nuove realtà, nuovi scenari. Come ci ricorda, infatti, Serreri (2015) il bilancio di competenze "per le sue caratteristiche intrinseche contribuisce a sostenere, facilitare, sollecitare quel processo di riflessione senza il quale un'esperienza

rischia di scivolare senza lasciare alcuna traccia; non di meno contribuisce a sostenere quel processo senza il quale prende corpo una qualsivoglia dimensione progettuale" (p.17). Il bilancio di competenze, quindi, si configura a pieno titolo come azione formativa, e conseguentemente intenzionale, volta a conferire valore costruttivo alla conoscenza attraverso una riflessione critica che consenta al soggetto di dispiegare le proprie risorse per dare forma alla propria vita – *life management* – (Guichard 2013), per "saper diventare" (Savickas 2011, 2014), per "mettere in scena" un progetto di vita che sia realmente *sostenibile*, ovvero dotato di coerenza, di direzione, di significatività, di appartenenza.

# PARTE SECONDA

## Orientarsi nell'era digitale

## 1. Alcune premesse

Parlare di orientamento oggi, implica necessariamente discutere di come esso si rapporti con una complessità entro cui la tecnologia digitale ha già cambiato la vita e le opportunità dei soggetti, nonché le loro prospettive per il futuro:

> "Tomorrow's university graduates will be taking a journey into the professional unknown guided by a single, mind-blowing statistic: 65% of today's students will be doing jobs that don't even exist yet. Technological change, economic turbulence and societal transformation are disrupting old career certainties and it is increasingly difficult to judge which degrees and qualifications will be a passport to a well-paid and fulfilling job in the decades ahead" (Microsoft, The Future Laboratory 2016).

La rapida proliferazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è inarrestabile, al punto che esse "costituiscono attualmente l'infrastruttura che innerva e abilita gran parte delle attività umane, dalla formazione al lavoro, dal divertimento alla socializzazione, dalle transazioni commerciali all'erogazione di servizi" (Ranieri 2011, 9).

A dimostrarlo i dati del Report "Digital Economy Outlook 2017" elaborato dall'OECD, dai quali emerge che nel 2016, circa l'83% della popolazione adulta dei paesi membri (35) ha avuto accesso a Internet e il 73% l'ha utilizzato quotidianamente, mentre oltre il 95% dei giovani di età compresa tra 16-24 anni ha utilizzato Internet[18]. A sua volta, l'indagine annuale Global Digital 2018 mostra che il numero degli utenti connessi ad Internet nel mondo ha sorpassato la soglia dei 4 miliardi di persone[19]: un dato storico che ci dice che oggi più della metà della popolazione mondiale è online. In Europa gli utenti che navigano in Internet sono 674 milioni, l'80% della popolazione su un totale di 845 milioni di persone, mentre

[18] Nonostante un aumento regolare e significativo dell'utilizzo di Internet durante l'ultimo decennio, il Report mostra comunque differenze significative fra paesi e gruppi sociali (età, livello d'istruzione, reddito).

[19] Indagine condotta da We Are Social in collaborazione con Hootsuite su 239 Paesi.

in Italia la penetrazione della rete tocca il 73% della popolazione, con 43,3 milioni di utenti (in aumento del 10% rispetto al gennaio 2017) su un totale di 59,3 milioni di persone.

Nel nostro Paese, ancora – dove dal 2006 al 2016 si è registra una sensibile riduzione delle persone che non hanno mai utilizzato Internet, passate dal 63,0% al 32,7% con una diminuzione di oltre 30 punti percentuali (Istat 2018) – il quadro informativo integrato sull'utilizzo delle tecnologie ICT da parte di cittadini e imprese elaborato dall'Istat (2017) rivela un impiego sempre più diffuso ed evoluto delle tecnologie nelle attività economiche e nella vita quotidiana. Dal report emerge, infatti, un aumento della quota di famiglie che dispone di un accesso a Internet da casa rispetto al 2016 (dal 69,2% al 71,7%) e delle imprese che utilizzano connessioni veloci (dal 94,2% al 95,7%). Nel 2017, sono circa 15 milioni le persone di 14 anni e più che hanno usato il web negli ultimi tre mesi da luoghi diversi da casa o dal posto di lavoro. Secondo recenti stime dell'Unione europea, si prevede che entro il 2020 tutta la popolazione umana possa connettersi ad Internet: per la prima volta nella storia umana ogni persona avrà accesso alla più grande fonte di contenuti mai sviluppati[20].

Siamo di fronte a quella che Brynjolfsson e McAfee (2014/2015) hanno definito "l'alba della seconda età delle macchine", di un progresso tecnologico appena agli inizi, che si caratterizza come esponenziale, digitale e combinatorio. Secondo gli autori, le trasformazioni indotte dalla tecnologia digitale – quella che ha al centro hardware, software e reti informatiche – saranno profondamente benefiche. Stiamo andando verso un'epoca che non solo sarà diversa, ma sarà anche migliore, capace di offrire maggiori possibilità di scelta e perfino più libertà ampliando a rete le sue frontiere di conoscenza, relazione e scambio. La costruzione della conoscenza e la formulazione del pensiero vengono pertanto a collocarsi entro uno spazio aperto, connettivo e collaborativo, entro "architetture liquide", in cui

[20] Conclusions of the Eu Presidency Conference, Estonia, on Lifelong Guidance Policy and Practice (2017).

avviene una autentica trasformazione antropologica tale per cui "le possibilità naturali del corpo, della memoria e della voce vengono ad essere potenziate con una facilità estrema, rendendo tacitamente esplicita la nuova dimensione sociale del soggetto tecno-sociale, ma mantenendo apertamente implicita la trasformazione che questi apparati portano sull'uomo e radicano nella sua stessa vita" (Ciastellardi 2009, 248).

Ciò nonostante, la digitalizzazione porta con sé alcune questioni spinose, dando luogo a nuove – o perlomeno diverse – geografie rispetto quelle a cui siamo abituati:

> "La digitalizzazione rapida e in via di accelerazione porterà probabilmente devastazioni economiche più che ambientali, dovute al fatto che, diventando i computer più potenti, le aziende avranno meno bisogno di certi tipi di dipendenti. Nella sua corsa il progresso tecnologico lascerà a piedi qualcuno, forse tanta gente […] non c'è mai stato un momento migliore per essere un lavoratore specializzato o istruito nel senso giusto del termine, perché questo è il tipo di persona che può usare la tecnologia per creare e catturare valore. Però non c'è mai stato un momento peggiore per essere un lavoratore che ha da offrire soltanto capacità "ordinarie" perché computer, robot e altre tecnologie digitali stanno acquisendo le medesime capacità e competenze a una velocità inimmaginabile" (Brynjolfsson & McAfee 2014/2015, 18)

Ne deriva l'immagine di un'epoca iperconnessa, della quale sperimentiamo contraddizioni e potenzialità. Nell'avvertita consapevolezza che il dibattito relativo all'impatto della tecnologia digitale si è fatto più acceso tra vivaci sostenitori e più o meno cauti detrattori, nel rapporto UNESCO "Figli dell'era digitale. La condizione dell'infanzia nel mondo 2017" si afferma che

"nel bene e nel male, la tecnologia digitale è ormai un dato di fatto nelle nostre vite. In maniera irreversibile".

Su questa stessa linea si pone il rapporto OECD "Students, Computers and Learning: Making the Connection" (2015), nel quale si legge che "students unable to navigate through a complex digital landscape will no longer be able to participate fully in the economic, social and cultural life around them". Questi aspetti influenzano direttamente i sistemi di istruzione e formazione il cui compito attuale è di prestare la massima attenzione ai progressi tecnologici al fine di poter aiutare, educare, sostenere i soggetti "to become critical consumers of Internet services and electronic media, helping them to make informed choices and avoid harmful behaviours" (*ibidem*). D'altra parte, l'educazione

> "può essere definita di qualità soltanto se oltre ad essere all'altezza del tempo presente, mostra di possedere la consapevolezza, gli alfabeti e la metodologia per educare al futuro, ossia per consentire alle nuove generazioni di acquisire le competenze necessarie ad affrontare le *res novae*, di orientarsi nella società delle reti e dei flussi (Manuel Castells) e vivere nel futuro come cittadini resposabili" (Nanni 2008, 97).

L'intenzionalità educativa è dunque in direzione di una ricomposizione di quella "straordinaria frattura" (McLuhan 1998) esistente tra un "mondo di bit" intricato e complesso, integrato da informazioni elettroniche, e un "mondo di lettere" fatto di informazioni scritte, ordinate e classificate proprio delle istituzioni educative (Midoro 2013).

Afferma Bertagna (2011) in proposito che "questa 'nuvola' tecnologica che avvolge la vita umana nel tempo e l'intero mondo nello spazio manifesta alcuni tratti che non possono non provocare la pedagogia e chiederle un supplemento di teorizzazione" (p.140). D'altra parte, l'attenzione per i bisogni educativi e formativi nella società e nelle organizzazioni, insieme alle ricerche sulle attività educative connesse ai cambiamenti culturali e degli stili di vita, costituiscono uno degli ambiti di ricerca della pedagogia (Della Posta 2015). Ciò implica la necessità

pedagogica di assumere consapevolezza e responsabilità rispetto a un'evoluzione umana (Ceretti & Padula 2016) da comprendere a fondo, quale condizione indispensabile per promuovere l'*empowerment*, l'*agency* e la cittadinanza individuale (Ranieri 2016). La spinta alla concettualizzazione delle nuove tecnologie in campo educativo/formativo implica dunque la necessità di considerarle come spazi altri da abitare, mondi al di là del reale e del virtuale (Fedeli 2013). Si viene così delineando un nuovo spazio epistemico nel quale si sviluppa una "pedagogia digitale" (Persico & Midoro, 2013) – basata sull'apertura, sulla partecipazione, sulla personalizzazione, sulla collaborazione e sulla produzione, una pedagogia che offre la possibilità di rivoluzionare le basi su cui è fondato il mondo accademico – capace di inglobare e al contempo andare oltre sia le tecnologie che la pedagogia tradizionale (Midoro 2015). Si tratta, in sostanza, di quello "spazio ibrido" descritto da Trentin (2015) che "richiama la necessità di immaginare e introdurre nuove proposte metodologiche ispirate all'e-pedagogy (Elliot 2008) e alla cosiddetta always-on education (Shen & Shen 2008), in grado di sfruttare a pieno le potenzialità delle tecnologie mobili e di rete sia per lo studio collaborativo, sia per l'accesso individuale ai saperi" (p. 3-4). L'avanzare di spazi ibridi all'interno dei luoghi dell'istruzione e della formazione – "là dove epistemologia, tecnologia e logica della vita appaiono, sempre di più, destinate a intrecciarsi e a contaminarsi in modo inedito e originale" (Margiotta 2015, 57) – invita le istituzioni formative di ogni ordine e grado a raccogliere la "sfida" che le nuove tecnologie pongono al fine di sfruttarne le potenzialità e metterle al servizio dell'educazione, con l'obiettivo prioritario di aiutare i *lifelong learner* a sviluppare gli strumenti intellettuali e le strategie di apprendimento necessarie ad acquisire le conoscenze e le competenze che permettano loro di far fronte a situazioni problematiche sempre diverse e in divenire, dando così concretezza a quell'ideale di "pedagogia del tempo futuro", intesa quale sapere progettuale *in re*. Ciò vale soprattutto per una istituzione formativa quale l'università che ha come propria *mission* quella della formazione permanente (Loiodice 2011) e, in quanto tale, ha la responsabilità di

cambiare e modificare il proprio approccio ai processi di insegnamento-apprendimento, di innovare e arricchire la propria offerta formativa e di indirizzare correttamente gli interessi personali dei propri utenti anche mediante il supporto delle nuove tecnologie. Il riferimento, però, non è tanto all'introduzione di una tecnologia creata e realizzata per altri scopi, ma ad una tecnologia appositamente predisposta per la formazione (Laurillard 2015). É bene, infatti, precisare che le nuove tecnologie utilizzate in ambito educativo/formativo non rappresentano di per sé il nuovo, l'originale, l'innovativo – a determinare l'innovazione, infatti, non è l'elemento in sé, ma il fatto di inserire tale elemento in un determinato contesto e ad un preciso fine. Lo stesso Rivoltella (2012) in proposito afferma che vi è innovazione solo quando vi è una trasformazione profonda delle pratiche, volto a un miglioramento delle stesse in termini di efficienza e di efficacia – tuttavia, esse possiedono al loro interno alcune potenzialità, come la dilatazione degli spazi e dei tempi, la possibilità di analizzare criticamente il processo di produzione, la gestione dell'assenza, che possono favorire la riflessione, l'autonomia, l'integralità e la libertà dell'utente.

Ne deriva la necessità per la comunità accademica "di sfidare le tecnologie digitali […] da una posizione di forza, con una comprensione chiara e sempre aggiornata di ciò che la formazione le chiede" (Laurillard 2015, 17). La formazione, infatti, "ha come specificità, quella di essere concepita esplicitamente in riferimento alle attività alle quali deve preparare" (Alessandrini 2012, 6). In questa direzione, l'impiego delle nuove tecnologie non può non muovere da una riflessione sulle finalità formative che l'università deve perseguire, nel rispetto di quella che è la sua Terza Missione[21]: sostenere e facilitare i processi di orientamento dei giovani adulti che si preparano ad entrare nella vita attiva e nel mondo del lavoro.

[21] Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2011). *Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa.*

Nello scenario della *Knowledge Society*[22], la formazione rappresenta

> "una sfida e una necessità, in quanto è 'occasione e guida perché ciascuno recuperi la propria forma all'interno di sé, sviluppando il potenziale educativo e creativo in direzione perennemente attiva e libera' (Rosati L., 1995, p. 51), è quindi una presa di coscienza delle potenzialità e delle risorse profonde che ciascuno custodisce dentro di sé (Rosati L., 2005). In senso ancora più ampio la formazione rappresenta 'una intenzionalità educativa orientata a sviluppare l'autonomia dei soggetti, la qualità del lavoro, l'umanizzazione dell'intera società «connessa» in Rete (Galliani L., 2004, p. 4)" (Laici 2007,13).

Per il sistema universitario, ciò si traduce nella realizzazione di programmi e azioni di orientamento che siano di aiuto alla valorizzazione delle competenze, alla scelta, alla progettualità, alla decisionalità in campo personale, formativo e professionale, volte a rendere ciascun soggetto capace di dirigere in modo consapevole, responsabile ed efficace il proprio apprendimento "senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza"[23]. D'altra parte, l'idea che il titolo di laurea sia un "passport to employment" (Baker & Henson 2010) è ormai relegata al passato, esso infatti, per quanto ancora efficace (Almalaurea 2018), non garantisce più l'accesso automatico ad un tipo di lavoro soddisfacente sia dal punto di vista remunerativo sia dal punto di vista dell'*engagement*. I bisogni orientativi dei giovani adulti del XXI secolo, caratterizzato da notevoli innovazioni digitali e tecnologiche oltre che da cambiamenti del mercato del lavoro e di carattere demografico, sfidano pertanto le università a ripensare e riprogettare strumenti e modelli di orientamento con l'obiettivo di capacitare l'individuo in direzione di un apprendimento *life-long*, *life-wide*, *life-deep*.

La cultura digitale ha, infatti, dato avvio ad una nuova "narrazione antropologica" (Pasqualetti 2014) che richiede un nuovo modo di concepire l'orientamento.

---

[22] Espressione introdotta nel 1969 dallo studioso americano Peter Drucker nell'opera *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row, per descrivere le trasformazioni del capitalismo e dei sistemi di produzione.

[23] Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Bruxelles, 30.10.2000 SEC(2000) 1832.

Un orientamento, capace di far fronte alle esigenze di studenti radicalmente cambiati (Prensky 2001), nati in un mondo intessuto da una connettività cablata, con o senza fili (Bauman 2010), generazione *millenials* (Howe & Strauss 2000), dei quali sono elementi distintivi

> "l'immediatezza, la connessione, la propensione all'apprendimento attraverso la scoperta induttiva e agli approcci esperienziali, la dimestichezza, con uno stile espressivo e comunicativo legato alla sfera sensoriale, visiva e alla cinestetica. Ma, come sottolineato da Oblinger & Oblinger (2005), queste tendenze sono largamente riscontrabili, oggi, anche in coloro che, pur non appartenendo a questa generazione, sono comunque immersi e coinvolti in una società in cui l'uso delle tecnologie è massivo e pervasivo" (Rossi 2010, 129).

Non bisogna dimenticare, infatti, che oggi ci troviamo di fronte ad utenze universitarie anche molto differenziate che pongono l'università davanti alla necessità di rispondere alle domande che originano da una società mutata ed in movimento (Alberici & Di Rienzo 2010): "la sfida chiave è di trovare le modalità per aprire una sempre più ampia gamma di servizi formativi a nuovi studenti o a studenti di ritorno e di garantire la continuità dell'apprendimento per tutti lungo l'intero arco della loro vita" (EUA 2008)[24].

In questa direzione la nuova Agenda per l'Istruzione Superiore (2017) ribadisce – come già affermato nella Comunicazione "Migliorare e modernizzare l'istruzione. Un'istruzione di qualità per tutti" del 2016 – l'importanza di assicurare un'istruzione e un orientamento di qualità a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro contesto di provenienza, al fine di rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca eterogenea. Nel documento, infatti, si riconosce il contributo dell'istruzione superiore allo sviluppo personale e professionale dei discenti e l'aiuto offerto alle persone ad assumersi responsabilità per quanto riguarda l'apprendimento permanente e la carriera. Parimenti a ciò, il documento

[24] Carta delle università europee sull'apprendimento permanente (2008).

– accogliendo quanto auspicato dal Consiglio europeo dell'ottobre 2017[25], ovvero adeguare i sistemi di istruzione e di formazione all'era digitale – incoraggia gli istituti di istruzione superiore a ripensare gli approcci all'apprendimento e all'insegnamento, promuovendo, in particolare, un approccio incentrato sugli studenti, un apprendimento collaborativo e basato sulla ricerca, contesti di apprendimento inclusivi e uso delle tecnologie digitali. Peraltro, nel recentissimo documento europeo Sul piano d'azione per l'istruzione digitale (2018) si afferma che la tecnologia digitale "arricchisce l'apprendimento in svariati modi, offre opportunità di apprendimento che devono essere accessibili a tutti e dischiude l'accesso a un'enorme quantità di informazioni e di risorse". Più nello specifico, il presente piano d'azione – che si fonda sulle due comunicazioni adottate nel mese di maggio 2017: "Una nuova agenda per l'istruzione superiore", precedentemente citata, e "Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto" – definisce come i sistemi di istruzione e di formazione possano avvalersi meglio dell'innovazione e della tecnologia digitale nonché sostenere lo sviluppo delle pertinenti competenze digitali necessarie per vivere e lavorare in un'epoca di rapidi cambiamenti digitali.

Si legge in proposito nel documento "se l'istruzione è chiamata ad essere la struttura portante della crescita e dell'inclusione nell'UE, è essenziale preparare i cittadini a sfruttare al massimo le opportunità e ad affrontare le sfide poste da un mondo globalizzato, interconnesso e in rapida evoluzione". In questa direzione l'innovazione nell'ambito dei sistemi di istruzione, intesa come l'adozione da parte delle organizzazioni operanti nell'ambito dell'istruzione di nuovi servizi, nuove tecnologie e nuove competenze, può contribuire a migliorare i risultati dell'apprendimento, accrescere l'equità e incrementare l'efficienza[26].

Come avvenuto per precedenti importanti progressi tecnologici, la digitalizzazione incide sul modo in cui le persone vivono, interagiscono, studiano e lavorano.

[25] Conclusioni del Consiglio europeo del 19 ottobre 2017.

[26] OCSE (2016). *Innovating Education and Education for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills.*

Alcune professioni scompariranno, altre saranno sostituite e se ne creeranno di nuove; molte attività industriali saranno trasformate e nuove emergeranno. Per questo motivo è di cruciale importanza investire nelle proprie competenze digitali lungo tutto l'arco della vita. Tali competenze – secondo la definizione che ne danno Calvani, Cartelli, Fini, Ranieri (2008) – fanno appunto riferimento alla capacità del soggetto di saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci. Nella società della conoscenza, infatti, la persona "non ha più un ruolo passivo nei confronti dell'informazione e degli strumenti che la gestiscono, ha piuttosto un ruolo attivo nella costruzione di nuova conoscenza, la utilizza per comprendere il contesto nel quale vive e opera, e progetta e attua adeguate strategie di gestione della conoscenza stessa" (Cartelli 2008, 13). Ne deriva l'immagine di un soggetto che, grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie, è capace di rafforzare le proprie conoscenze e competenze, di migliorare la propria autonomia, nonché di riacquisire il controllo sul proprio progetto di sviluppo. Tale tema, accanto alla crescita di fiducia che emerge dai documenti emanati dalla Comunità europea rispetto all'impiego delle ICT nei sistemi di istruzione e formazione, assume particolare importanza in riferimento alla possibilità di elaborare un'istruzione superiore in grado di soddisfare esigenze educative, occupazionali e sociali in evoluzione. In questa direzione, orientare nella e con la tecnologia rappresenta una chiave essenziale al fine di individuare azioni in ambito universitario che contribuiscano alla definizione di sviluppi i cui benefici giovino alla società nella sua interezza. Le ICT, infatti, offrono un'interessante opportunità, che consiste nel potenziare le pratiche di orientamento e consulenza tradizionale utilizzando sistemi *web based*, aprendo al contempo nuove opportunità

per migliorarne la qualità e la portata, nonché ampliarne i benefici, e ridefinendo in forma dialogica il rapporto tra orientamento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Con ciò si fa riferimento all'opportunità di implementare, per mezzo delle nuove tecnologie, metodologie di orientamento, capaci di rilanciare le competenze del soggetto in termini di progettualità, decisionalità e *agentivity*.

## 2. ICT e orientamento: quali intrecci?

I risultati dell'indagine condotta dai rappresentanti della Rete europea per le politiche di orientamento permanente mostrano che il ruolo delle ICT in relazione alle politiche di orientamento permanente è concepito come inesplorato, emergente, riconosciuto ma frammentato, strategico nel fornire servizi centrati sull'utente (Kettunen, Vuorinen & Ruusuvirta 2016).

*De facto*, le indicazioni comunitarie individuano nelle ICT un elemento fondamentale per assicurare l'efficacia dei sistemi educativi e la competitività dell'economia europei. Già nel *Memorandum on lifelong learning* (2000), le ICT si attestano quale "mezzo formidabile" per offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità[27]. In seguito alle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, la Commissione europea ha adottato il piano di azione *eLearning: Designing Tomorrow's Education* (2001) con l'obiettivo di utilizzare le nuove tecnologie multimediali e Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento, facilitando l'accesso alle risorse ed ai servizi così come gli interscambi e la collaborazione a distanza. Ad essa ha fatto seguito l'iniziativa *i2010 – A European Information Society for growth and employment* (2005), la quale conferisce alle ICT un ruolo di primo piano nella promozione dell'inclusione e della qualità della vita. A partire dal 2006, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono state inserite nell'ambito degli obiettivi specifici previsti dal Programma di apprendimento permanente (2006): "sostenere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e pratiche innovativi basati sulle TIC". Con il documento *On the use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress* (2008), la Commissione europea, inoltre, evidenzia il potenziale insito nelle ICT nel favorire l'innovazione degli approcci per l'insegnamento e l'apprendimento. Di recente, è l'Agenda digitale europea (2010) a proporre di

[27] Messaggio chiave n. 6: Un apprendimento sempre più vicino a casa.

sfruttare al meglio il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per favorire l'innovazione, la crescita economica e il progresso dell'Europa.

Negli ultimi decenni, ad attrarre sempre più l'attenzione delle politiche europee e nazionali anche il ruolo svolto dalle tecnologie dell'informazione e dalla comunicazione (ICT) nell'ambito dei servizi di orientamento permanente. Sebbene incentrati sulla singola persona, i benefici dell'orientamento e della consulenza hanno una portata ben più ampia. Per loro stessa natura, essi fanno da tramite tra i programmi individuali e gli obiettivi economici e sociali di imprese e governi: essendo strumenti flessibili, l'orientamento e la consulenza possono, infatti, aiutare le singole persone a realizzare le proprie aspirazioni e a comprendere contestualmente quali possano essere le loro prospettive occupazionali e i loro fabbisogni formativi.

L'orientamento permanente rappresenta, in sostanza, la risposta ad una triplice sfida: crisi economica, esclusione sociale e carriere incerte (Cedefop 2014). In questa direzione, l'investimento nelle ICT per l'orientamento – come promosso dall'Agenda 2020 – contribuisce efficacemente a:

- assicurare vantaggi a tutti i cittadini;
- rendere i servizi pubblici migliori, compresi i sistemi di istruzione e formazione, più efficaci dal punto di vista dei costi e più accessibili;
- migliorare l'apprendimento e la qualità della vita.

Non solo. Le ICT applicate ai processi di orientamento contribuiscono ad informare, comunicare, favorire un tipo di apprendimento/orientamento esperienziale, di stampo costruttivista. Dagli stessi documenti europei sul tema emerge l'esigenza di disporre di risorse web e supporti multimediali pensati e realizzati per rispondere alle nuove esigenze di orientamento e per garantire a tutti i soggetti parità di accesso alle opportunità e adeguato supporto nella costruzione di competenze di gestione del proprio percorso di crescita formativa e

professionale in prospettiva *lifelong* e *lifewide*. Di recente, l'utilizzo delle ICT nei servizi di orientamento è stato uno dei temi centrali della "7th Biennial EU Presidency Conference on Lifelong Guidance Policy and Practice" tenutasi in Estonia nel 2017. In questa occasione, particolare importanza è stata data alla necessità di condividere pratiche innovative e di diffondere strumenti e iniziative che favoriscano lo sviluppo di un orientamento permanente basato sulle ICT. Peraltro, si pensi che particolare attenzione al tema si è avuta a partire dalla metà degli anni ottanta del novecento: da quel momento si sono tenute diverse conferenze europee sull'uso delle ICT nell'orientamento (Watts 2009). Sebbene il focus di attenzione in queste conferenze sia cambiato a causa dell'evoluzione della tecnologia, il nucleo sottostante è rimasto lo stesso, ovvero la costante considerazione delle ICT come agente di cambiamento nell'orientamento (Hooley, Hutchinson & Watts 2010b) capace di favorire l'interconnessione tra istruzione, occupazione e politiche sociali. Alla base di questo interesse politico è l'idea che l'orientamento permanente rappresenti sia un bene privato che un bene pubblico (Watts 2005). Da ciò emerge come la Guidance community sia ormai consapevole dell'esistenza di pratiche di orientamento che utilizzano la tecnologia e sia coinvolta attivamente nella definizione di strategie di orientamento innovative e digitali che contribuiscano a garantire un'integrazione sicura ed inclusiva delle nuove tecnologie. La possibilità di impiegare delle *e-solution* nei servizi di orientamento è emersa anche durante l'evento di apertura della "European Guidance Week", *CareerNet*. In occasione dell'evento, il presidente della Cedefop, James Calleja, ha dichiarato:

> "Guidance, which is like oxygen for learners, must leave its natural home, the school, and penetrate workplaces; it must ride on the potential of ICT and must not lose its humanistic approach dealing with individuals on a one-to-one basis".

A sua volta, il vice segretario estone del Ministero dell'Istruzione, Mart Laidmets, ha ribadito che l'orientamento svolge un ruolo importante per raggiungere i parametri di riferimento Europa 2020 e, dal momento che la comunicazione si snoda sempre più attraverso Internet, i servizi dedicati ai cittadini, tra cui il *lifelong guidance*, devono sfruttare al meglio questa nuova realtà. Lo sviluppo delle ICT nell'orientamento e nella *e-governance* costituisce, infatti, un'opportunità per gli Stati membri e per l'UE di fornire servizi maggiormente coerenti e facilmente accessibili da parte di tutti i cittadini.

In questa stessa direzione si pone quanto affermato a livello nazionale nella sezione «Orientamento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)» delle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* emanate dal MIUR il 19.2.2014, in cui si sostiene appunto "la necessità di sviluppare una società dell'informazione basata sull'inclusione e sull'uso generalizzato delle TIC nei diversi settori: istruzione, formazione e lavoro". Nel documento si legge, inoltre, che "l'impatto delle TIC su una società che guarda al futuro con una strategia di crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, aumenta di pari passo con l'incremento del loro utilizzo".

Tra i nuovi strumenti e le tecnologie disponibili, va evidenziato come internet rappresenti un significativo elemento di cambiamento nel campo dell'orientamento, in quanto ha completamente modificato la percezione ed il funzionamento dei servizi di orientamento, così come le competenze dei professionisti del settore e le modalità di accesso alle informazioni, sia da parte degli addetti, sia da parte degli utenti. In questa direzione – per migliorare ulteriormente la base di conoscenza connessa alla pratica nell'ambito dell'orientamento e del *career counseling* – Weber et al. (2018) hanno delineato una possibile Agenda Europea per la Ricerca (ERA - European Research Agenda):

"as a knowledge-based practice, career guidance and counselling demands a solid research base. In view of changing educational, work and career questions and

conditions, the practice of career guidance and counselling also demands constant reflection and innovation on this research base" (p. 220).

Tra i percorsi di ricerca delineati nell'ambito dell'ERA, anche le risorse e gli strumenti resi disponibili dalle ICT alla pratica di *career guidance* e *counseling*:

> "a final crucial area of innovative research would certainly concern the resources available for career services in terms of media, communication technology, information about vocations, educational pathways, the labour market and so on […] A particular concern for research and development here will be quality assurance: both in terms of the usability of the technologies (for professionals and citizens), and in terms of the reliability and validity of the information. Investigations on the impact of different sources of information on career outcomes are just as important in this respect as efforts to craft evidence-based quality standards" (*ibidem*).

L'aumento dell'accessibilità e dell'interattività è uno dei principali effetti dell'applicazione delle nuove tecnologie nell'ambito dei servizi di orientamento. Le nuove tecnologie e internet consentono, infatti, l'accesso a una quantità di informazioni, teoricamente illimitata, in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. Pertanto, l'offerta di orientamento e di servizi in questo nuovo ambito deve dotarsi di strumenti efficaci per selezionare ed elaborare questa quantità, spesso superflua, di informazioni. Gli interventi di orientamento dovrebbero concentrarsi sul processo di trasformazione di queste informazioni in conoscenza utile per l'utente. L'informazione ha, infatti, la capacità di educare e motivare, a patto che l'utente sia pronto non solo a impiegarla, ma anche a individuarla, raccoglierla, selezionarla, filtrarla, organizzarla, valutarla e assimilarla in modo critico, in modo tale da sviluppare capacità metacognitive. Riflettere sul modo di apprendimento e sullo svolgimento del processo può rafforzare le capacità strategiche della persona e migliorare future performance rispetto alla conoscenza di se stessi e delle

possibilità connesse all'ambito educativo, formativo, lavorativo, all'acquisizione di competenze decisionali e di gestione di eventuali transizioni e cambiamenti.

## 3. Servizi di orientamento e ICT: tra cenni storici e questioni etiche

I primi sistemi di orientamento *computer-based* hanno la loro origine intorno alla fine del 1960 (Harris-Bowlsbey & Sampson Jr 2005; Hooley et al. 2015; Harris-Bowlsbey 2013; Howieson & Semple 2013; Copeland et al. 2011). Nelle intenzioni degli ideatori – Donald Super, Martin Katz e David Tiedeman – la tecnologia rappresentava uno strumento per rendere operative le loro teorie circa lo sviluppo della carriera, la scelta e il processo decisionale: attraverso l'interazione con il sistema, gli utenti avrebbero appreso i concetti relativi alle loro posizioni teoriche, li avrebbero messi in pratica compiendo delle scelte e ciò avrebbe favorito la comprensione e la sedimentazione di tali conoscenze in vista di scelte future.

Tra gli anni '70 e gli anni '80, furono sviluppati una serie di sistemi volti a fornire informazioni sui percorsi educativi e sulle professioni. Durante questi anni, numerosi studi (Sampson & Stripling 1979) hanno esaminato l'effetto dei sistemi di orientamento computer-based sullo sviluppo della carriera degli studenti e riscontrato una maggiore maturità vocazionale negli studenti che utilizzavano sistemi di orientamento assistiti dal computer, nonché una maggiore efficacia di quest'ultimo, rispetto al consulente, nel fornire informazioni sulle opportunità educative ed occupazionali. Inoltre, la possibilità di avere accesso a informazioni computerizzate favorisce l'*empowerment* individuale sia dei giovani sia degli adulti: infatti "computers are an ideal medium for delivering career information because they can present current information objectively in an interactive format that is appealing to many clients" (Imel 1996).

Tuttavia è solo verso la fine del XX secolo, con l'avvento delle nuove tecnologie e del Worl Wide Web che proliferano sistemi *web-based* (siti stand alone[28]; informazioni e orientamento internet-based; sistemi informativi che supportano la condivisione e la generazione di conoscenza; sistemi che forniscono informazioni e formazione) e che le tecnologie sono effettivamente riconosciute

[28] Nel linguaggio informatico indica un dispositivo hardware o software che non necessita di collegamenti esterni.

come valido strumento (tool) di gestione della carriera per le persone. Nello specifico, gli studi effettuati mostrano che l'uso di sistemi e siti Web nei servizi di *guidance* favorisce una maggiore conoscenza di sé e delle opportunità educative e professionali, aumenta la consapevolezza della necessità di pianificare, e la capacità decisionale (career decidedness). Inoltre, l'uso della tecnologia è risultato più efficace se supportato dalla consulenza in presenza. La realizzazione di tali strumenti si accompagna alla definizione di una serie di principi deontologici specifici per l'uso delle tecnologie nei servizi di orientamento. D'altro canto

"good practice in such roles cannot be separated from issues related to ethics and equality" (Henry 1996).

Alla base di ogni "ethical framework" i seguenti principi:

- il *rispetto per la persona*, laddove il significato che investe il termine persona è essenzialmente morale;
- l'*autonomia personale*, la quale fa riferimento alla capacità della persona di compiere scelte, alla sua capacità di autodeterminazione, di compiere ragionamenti sensati senza l'interferenza degli altri;
- l'*assenza di ostilità*, intesa come condizione di non interferenza da parte di altri;
- la *benevolenza*, che significa agire per il bene della persona;
- la *giustizia*, essa è intesa come giustizia sociale, pertanto, implica questioni relative all'equità nelle interazioni sociali e nell'allocazione delle risorse, al perseguimento del benessere personale, alle pari opportunità.

Il significato e l'applicazione di questi cinque principi, afferma Henry (1996), riflettono un'etica della cura che riguarda specificamente l'azione all'interno di un contesto di pratica professionale. Si afferma così, quella primarietà ontologica della cura – intesa quale luogo in cui ha inizio il senso dell'esserci e in cui si valorizza la

relazione diadica – di cui parla Mortari (2006), la quale sta ad indicare che l'essere umano ha bisogno di essere oggetto di cura, e nello stesso tempo di aver cura, cioè di esser oggetto di pratiche di cura: "la cura è un lavoro difficile, ma è questo il lavoro che sostiene la vita. Che i *caregivers*, cioè chi pratica la cura, valorizzino la cura non è indice di una falsa visione delle cose né di mero romanticismo, ma di una riflessione fondata su ciò che vale nella vita" (p. VIII).

Dagli anni '60 in poi, al profondo mutamento della tecnologia si sono accompagnate nuove e rilevanti questioni etiche. Secondo Sampson e Makela (2014) le questioni sollevate riguardano, soprattutto, l'equità sociale, le risorse ed i servizi. Nell'erogazione elettronica di servizi di orientamento e consulenza la sfida maggiore è fornire accesso secondo principi di equità sociale, evitando che aumentino le opportunità soltanto per chi è collegato. Internet, infatti, consente di accedere a numerose risorse e servizi, permettendo all'orientamento e alla consulenza "to transcend geographic and physical barriers" (*ibidem*), tuttavia, per quanto in aumento, non tutte le persone hanno possibilità di accedervi. A tal proposito si pensi che 150 milioni di europei – quasi il 30% della popolazione – non ha mai usato internet. Questo gruppo, che spesso dichiara di non averne bisogno o di trovarlo troppo costoso, è costituito essenzialmente da persone di età compresa fra 65 e 74 anni, da persone a basso reddito, da disoccupati e da persone con un livello di istruzione non elevato. In molti casi l'esclusione è dovuta ad una mancanza di competenze da parte dell'utente, in materia di alfabetizzazione e di media informatici, che incide non solo sulla capacità di trovare un'occupazione ma anche di apprendere, creare, partecipare e usare con sicurezza e consapevolezza gli strumenti digitali[29]. In considerazione delle rilevanti implicazioni del divario digitale, una parte della più recente giurisprudenza di merito ha riconosciuto l'esistenza di un vero e proprio "danno da digital divide", provocato dalla violazione del diritto di accesso, che impedisce all'individuo il

[29] Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2010). *Un'agenda digitale europea.*

regolare esercizio dei propri diritti online, configurando una peculiare tipologia di pregiudizio, qualificabile come danno alla persona sotto forma di perdita di possibilità di inclusione. In ambito giuridico, infatti, la Rete, per le sue caratteristiche,

> "appartiene alla categoria dei *global common goods*, sottoposti al regime di *res communis omnium*, che presuppone l'inappropriabilità del bene e la sua libertà d'uso. L'accesso al web potrebbe, quindi, essere qualificato come servizio universale, che le istituzioni nazionali devono garantire ai propri cittadini gratuitamente o a costi sostenibili […] Il diritto di accesso acquisisce in tal modo sempre più rilevanza in termini di inclusione […] L'accesso ad Internet vuol dire accesso per tutti dal luogo e nel momento scelto individualmente alla conoscenza universale, all'esercizio con modalità innovative dei diritti costituzionali, all'adempimento più agevole degli obblighi, al rilancio dell'economia e alla possibilità di usufruire di nuovi e rivoluzionari servizi" (Allegria 2017, 158-159).

In questa direzione, l'art. 2 della Dichiarazione dei diritti di Internet – elaborata dalla Commissione per i diritti e i doveri relativi ad Internet ed approvata il 28 luglio 2015 – definisce l'accesso ad Internet "diritto fondamentale della persona e condizione per il suo pieno sviluppo individuale e sociale", pertanto le Istituzioni pubbliche sono chiamate a garantire "i necessari interventi per il superamento di ogni forma di divario digitale tra cui quelli determinati dal genere, dalle condizioni economiche oltre che da situazioni di vulnerabilità personale e disabilità. Garantire l'accesso ad Internet è condizione imprescindibile per favorire la partecipazione di tutti e di ciascuno alla vita della comunità.

Un'ulteriore questione etica riguarda la validità delle risorse basate sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e il supporto all'utente quando necessario. Rispetto alla validità delle risorse online, Clark et al. (2000) affermano che spesso su Internet accanto a materiali scientificamente ed eticamente validi si trovano materiali scadenti od incompleti: fornire informazioni inaccurate compromette la capacità degli individui di prendere decisioni informate in materia

di istruzione, formazione ed occupazione. Tuttavia, ad incidere sulla validità delle informazioni disponibili online è anche la capacità decisionale degli individui: persone dotate di una scarsa capacità decisionale avranno maggiori probabilità di utilizzare in modo inappropriato le risorse di auto-aiuto e di non usufruirne, a causa delle difficoltà di comprensione e utilizzo. Si comprende, dunque, come la facilità di accesso alle risorse favorita dall'uso della rete non garantisca la riuscita del processo orientativo. In conseguenza di ciò, "gli sviluppatori di siti Internet hanno la responsabilità etica di indicare quando e in che modo le persone potrebbero usufruire del supporto da parte del professionista" (Sampson & Makela 2014). L'erogazione dei servizi di orientamento e consulenza a distanza solleva, infine, questioni etiche inerenti la riservatezza, la privacy dell'utente e la gestione delle interazioni in nuovi contesti. Per i fornitori di questo tipo di servizi, garantire la sicurezza e la privacy dei dati personali degli utenti è fondamentale, considerando che i benefici che le persone potrebbero trarre dall'uso delle tecnologie digitali, sono limitati – oltre che dalla carenza di accesso ad internet, dall'usabilità dei sistemi, dalla mancanza di adeguate capacità – da preoccupazioni inerenti la riservatezza e la sicurezza: una mancanza di fiducia che rischia di ostacolare seriamente lo sviluppo dell'economia digitale in Europa. In questa direzione, l'Unione europea, in seguito ad un lungo e complesso procedimento legislativo, iniziato nel gennaio 2012, si è dotata nel maggio 2016 di nuove norme in materia di protezione dei dati personali mediante l'adozione del Regolamento Europeo 679/2016 per la Protezione dei Dati Personali che ha avuto piena applicazione a decorrere dal 25 maggio 2018.

La *ratio* di tale necessità si evince dalle note 6 e 7 del Regolamento:

> (6) La rapidità dell'evoluzione tecnologica e la globalizzazione comportano nuove sfide per la protezione dei dati personali. La portata della condivisione e della raccolta di dati personali è aumentata in modo significativo. La tecnologia attuale consente tanto alle imprese private quanto alle autorità pubbliche di utilizzare dati personali, come mai in precedenza, nello svolgimento delle loro attività. Sempre più

> spesso, le persone fisiche rendono disponibili al pubblico su scala mondiale informazioni personali che li riguardano. La tecnologia ha trasformato l'economia e le relazioni sociali e dovrebbe facilitare ancora di più la libera circolazione dei dati personali all'interno dell'Unione e il loro trasferimento verso paesi terzi e organizzazioni internazionali, garantendo al tempo stesso un elevato livello di protezione dei dati personali;
>
> (7) Tale evoluzione richiede un quadro più solido e coerente in materia di protezione dei dati nell'Unione, affiancato da efficaci misure di attuazione, data l'importanza di creare il clima di fiducia che consentirà lo sviluppo dell'economia digitale in tutto il mercato interno. È opportuno che le persone fisiche abbiano il controllo dei dati personali che li riguardano e che la certezza giuridica e operativa sia rafforzata tanto per le persone fisiche quanto per gli operatori economici e le autorità pubbliche.

Ne deriva che, i professionisti che intendono fornire servizi di orientamento e consulenza online devono necessariamente utilizzare adeguate misure di sicurezza, come cambiare frequentemente password e utilizzare dati crittografati per le trasmissioni via Internet. La protezione dei dati, infatti, deve assumere un ruolo di primo piano per presidiare la dimensione digitale nella quale sempre più si dispiega la nostra esistenza (Bongiovanni & Mottino 2017). Per quanto riguarda, infine, la questione etica sollevata dall'erogazione dei servizi di orientamento e consulenza a distanza, occorre precisare che se da una parte essi consentono di raggiungere persone che potrebbero essere escluse dai servizi in presenza per via di limitazioni nella mobilità, della dislocazione geografica, o più semplicemente persone che preferiscono usufruire della comodità offerta dai servizi in remoto, dall'altra non sempre tali servizi potrebbero risultare appropriati. È evidente, pertanto, la necessità per il professionista di prendere conoscenza del contesto in cui andrà ad operare a distanza così da poter valutare la capacità del servizio di rispondere ai bisogni specifici dell'utente.

Alla luce di quanto detto, si evince che i progressi della tecnologia, e la sua diffusione massiva, sfidano i professionisti dell'orientamento a rivedere e modificare costantemente i propri codici e quadri di riferimento al fine di poter garantire servizi di qualità agli utenti. D'altra parte, occorre riconoscere che l'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento e consulenza spinge oltre i limiti del conosciuto, in territori inesplorati, verso aspetti etici non identificabili in via definitiva.

## 4. Nuove competenze per gli operatori di orientamento

Nel quadro appena delineato anche il ruolo degli operatori di orientamento si rinnova completamente:

"the expansion of ICT-based interventions demands new skills and a re-definition of existing skills on the part of careers guidance staff (Barnes & La Gro, 2009, p. 75)" (Bimrose, Barnes & Attwell 2010).

Al professionista dell'orientamento, oltre alle abilità proprie della professione, si chiede ora di possedere una cultura tecnologica e competenze specifiche nell'uso di strumenti informatici, nella consapevolezza delle implicazioni che essi hanno nelle interazioni con i propri utenti.

> "Practitioners will require the ability to transfer their guidance and counselling skills from face to face processes to online experiences. This will require the acquisition of new approaches for: creating a safe, secure, and productive online environment within which the guidance exchange can occur; creating a mattering climate (Amundson, 2005); developing a working alliance (Bordin, 1979); facilitating career learning; and evaluating the effectiveness of the services provided." (Bimrose, Kettunen & Goddard 2015)

Evans (2008) in proposito afferma che, come per i servizi in presenza faccia a faccia, anche per quelli online il consulente deve sviluppare la propria "tool bag" (cassetta degli attrezzi):

"engaging with clients through computer-mediated technology opens up the potential to be equally as creative with such resources" (p. 157).

Le ICT offrono, infatti, una vasta gamma di strumenti da utilizzare (Harris-Bowlsbey & Sampson, 2005) e compito dei professionisti è massimizzare le

opportunità offerte dalla tecnologia, con l'obiettivo di rafforzare le politiche pubbliche e l'offerta di servizi di orientamento, e rendere gli strumenti utilizzati più efficienti e autodiretti (Bimrose et al. 2015). Inoltre, al professionista spetta il compito di garantire che l'utente possa trarre benefici dalle informazioni disponibili online (*ibidem*). In questa direzione, il suo ruolo appare affine a quello del *facilitator* (Calvani & Rotta 2000), per cui la sua funzione consisterebbe nell'accompagnare e sostenere (scaffolding) gli utenti nell'applicazione delle capacità di gestione della carriera (Sultana 2012) durante il processo di orientamento.

Sebbene vi sia un generale consenso sulla necessità di considerare le competenze relative all'uso delle nuove tecnologie come competenze di base (core competencies) per la pratica dell'orientamento, piuttosto che come competenze opzionali, ben poche ricerche indicano quali competenze e abilità sono necessarie agli operatori per erogare efficaci servizi di orientamento utilizzando le ICT (Barnes, Bimrose & Atwell 2011). Ciò nonostante – riprendendo il quadro delle competenze proposto da Barnes e La Gro – Bimrose, Barnes & Attwell (2010) affermano che le competenze richieste agli operatori di orientamento sono sinteticamente distinguibili in due categorie: utilizzo delle nuove tecnologie per fornire servizi di orientamento al fine di soddisfare la richiesta di informazioni, il bisogno di apprendimento e le esigenze comunicative degli utenti; sviluppo e gestione delle ICT nei servizi di orientamento. É bene precisare che il professionista non deve soltanto possedere "competence and confidence in using of existing and emerging technologies, but that they are also able to evaluate its usefulness and potential for a range of clients" (Bimrose et al. 2015).

Accanto alle competenze appena indicate, la necessità di tenersi costantemente aggiornati ed informati, seguendo l'evoluzione delle tecnologie e delle pratiche realizzate: in questo senso le stesse ICT supportano lo sviluppo della professionalità degli operatori, dando loro l'opportunità di accedere alle

informazioni su nuovi approcci teorici, ricerche, opportunità di formazione, buone prassi e forum dedicati (Harris-Bowlsbey & Sampson 2005).
Particolare importanza assume anche una più adeguata formazione sulle nuove tecnologie e sulla loro integrazione nel contesto dell'orientamento per formare professionisti "capabilited" e fornire loro nuovi strumenti e spunti progettuali:

"there is an urgent need for competency training to be grounded in a solid framework of guidance practice and for a developmental approach to be taken that incorporates a commitment to continuous improvement" (*ibidem*).

Porre le nuove tecnologie al centro della formazione degli operatori - per gli studiosi – rappresenta, infatti, un fattore di primaria importanza per favorire futuri sviluppi in quest'ambito.
Altri elementi importanti, nell'erogazione di servizi di orientamento ict-based, sono la qualità dell'infrastruttura tecnologica impiegata e l'assistenza tecnica; il "commitment" da parte di tutti gli operatori coinvolti; così come il monitoraggio e la valutazione dei servizi erogati. Peraltro, Kettunen, Vuorinen e Sampson (2013), suggeriscono che una corretta integrazione delle ICT nei servizi di orientamento alla carriera non dipende solo dalle competenze o dalle strutture tecniche disponibili, ma anche dalla volontà degli operatori di accettare i cambiamenti che la nuova tecnologia può portare all'erogazione dei servizi. Risulta chiaro, dunque, che il riferimento non è a nuove competenze, ma ad una combinazione dinamica di fattori sociali, emotivi ed etici.
Una riflessione a parte meritano le competenze necessarie agli "ICT users". Il possesso della competenza digitale e la capacità d'uso delle nuove tecnologie da parte degli utenti, sono da considerarsi elementi indipendenti, ma complementari rispetto all'efficacia del servizio. Esse, infatti, rappresentano solo un punto di partenza per la conoscenza, la comprensione e la fiducia essenziali per un uso efficace delle ICT nell'orientamento. Pertanto, appare più corretto parlare di una

generale "consapevolezza" rispetto alle innovazioni tecnologiche e alla possibilità di poter utilizzare diversi strumenti, fondamentale per favorire un utilizzo efficace delle ICT nei sevizi di orientamento. D'altra parte, appare opportuno ricordare che la *competenza digitale* è un costrutto articolato e multidimensionale, "che raccoglie al suo interno una varietà di conoscenze e abilità che rinviano non tanto, o non solo, a capacità tecniche informatiche, quanto ad aspetti cognitivi, metacognitivi ed etico-sociali" (Calvani, Fini, Ranieri 2010, 30). La competenza digitale, dunque, non implica solo familiarità e padronanza tecnologica, ma investe un tratto culturale, un modo di pensare, un insieme di atteggiamenti e modi di porsi verso la realtà e i problemi che questa presenta: essa deve essere vista allora come abilità di tipo sociale e culturale, indispensabile per mettere in pratica una cultura partecipativa. In questa direzione, in un sistema di orientamento basato sulle nuove tecnologie, assumono particolare rilevanza pedagogica, le capacità degli utenti di utilizzare con proprietà le ICT al fine di valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare problemi reali, sviluppando al contempo un atteggiamento flessibile, esplorativo, adattativo rispetto ad una tecnologia in continuo sviluppo; la capacità di leggere, selezionare, interpretare criticamente le informazioni, costruire modelli astratti e valutare le informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità e rispettando i diritti di proprietà intellettuale online; la capacità di sapersi comportare adeguatamente nel cyberspazio, con particolare riguardo alla tutela personale (comprendere sicurezza, protezione e privacy online, creare e mantenere la propria reputazione digitale) ed al rispetto degli altri (Ravotto, Calvani, Fini, Ranieri 2012; Calvani, Fini, Ranieri 2010; Cartelli 2010; Calvani, Fini, Ranieri 2009); nonché, la capacità di usare in modo responsabile ed efficace gli strumenti digitali per esercitare i propri diritti democratici, le proprie responsabilità civili, per esercitare cittadinanza attiva, per la libertà e il diritto di informazione.

## 5. Analisi della letteratura sull'uso delle ICT nei servizi di orientamento

Al fine di assumere una prospettiva più ampia rispetto all'argomento di ricerca, sono stati esaminati e analizzati criticamente altri studi. Il tema dell'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione[30] nei servizi di orientamento e consulenza, negli ultimi anni, è stato oggetto di numerosi studi – soprattutto a livello internazionale – che hanno prodotto una copiosa letteratura rivolta all'analisi delle potenzialità messe a disposizione dagli strumenti informatici e alla disseminazione delle buone pratiche realizzate, così che esse divengano proprietà comune di tutti coloro che vogliano trarne beneficio.
Dall'analisi della letteratura internazionale è emerso che a seguito della crisi finanziaria globale, che ha avuto avvio nell'autunno 2008, l'aumento del deficit di bilancio, gli elevati livelli di disoccupazione giovanile e il problema relativo al disallineamento delle competenze hanno determinato un aumento della domanda di orientamento:

"the demand for guidance far exceeds the supply of services, and citizens' needs cannot be met by relying exclusively on the traditional forms of guidance" (Kettunen et. al 2016).

In un simile orizzonte i servizi di orientamento "self-help"[31] – definiti

> "self-guided use of self-assessment, information, and instructional resources in a library-like or Internet-based remote setting, where resources have been designed for independent use by individuals […] self-help services involve a person's self-

[30] L'espressione tecnologie dell'informazione e della comunicazione o ICT (acronimo di Information and Communications Technology) è un "umberella term" che comprende numerosi elementi o strumenti (i.e. e-mail, messaggi di testo, siti web, chat, newsgroup, telefono, servizi VOIP, social media etc.) che potrebbero essere utilizzati nell'ambito dei servizi orientamento e consulenza, attraverso dispositivi mobili (smartphone, tablet, laptop, etc.).
[31] Nella letteratura tali servizi vengono anche definiti "self-service". Definizioni ricorrenti sono anche "computer-assisted guidance or counselling", "web or Internet-based guidance or counselling", "e-guidance", "internet guidance", "online practice".

> guided use of resources in an actual setting (career center) or a virtual setting (Internet Web site) where it is possible to ask questions and receive support when needed" (Dozier, Sampson, Lenz, Peterson, Reardon 2014).

– offrono soluzioni economiche e veloci (Galliot 2017; Bimrose, Kettunen & Goddard 2015; Hooley, Shepherd & Dodd 2015; Iacob 2013; Gati & Asulin-Peretz 2011; ELPGN 2010; Sultana 2004) per far fronte ad una domanda in eccesso e favorire, al contempo, occasioni di sviluppo e di rinascita (sociale ed economica). L'orientamento è, infatti, riconosciuto come dimensione cruciale dell'apprendimento permanente, in quanto capace di migliorare l'efficienza e l'efficacia dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro attraverso il suo contributo alla riduzione degli abbandoni, contrastando il fenomeno di disallineamento delle competenze, e favorendo, di conseguenza, un aumento della produttività economica (ELGPN 2012). Molti paesi hanno ormai riconosciuto che i "problemi privati" delle persone, relativi alla scelta della carriera formativa e/o professionale dovrebbero, di fatto, essere trattati come questioni pubbliche in quanto fattori che possono influenzare lo sviluppo della società nel suo complesso (Watts 2005). In questa prospettiva diversi governi hanno stanziato fondi pubblici per lo sviluppo di risorse online per il *career guidance* al fine di rendere i cittadini "decisor maker" consapevoli e informati (Barham & Dent 2004). Il governo australiano, ad esempio, ha investito nello sviluppo di una serie di risorse web di informazione e orientamento self-service come i siti web Myfuture (www.myfuture.edu.au) e Job Guide (www.jobguide.thegoodguides.com.au), entrambi finalizzati a sostenere i giovani nella transizione dalla scuola al lavoro o all'istruzione superiore. Negli Stati Uniti il Dipartimento del lavoro/Employment and Training Administration (USDOL/ETA) ha promosso lo sviluppo del database O*NET (www.onetcenter.org), che rappresenta la prima fonte di informazione della nazione volta ad aiutare gli studenti, i job seekers, le imprese e i professionisti a comprendere il mercato del lavoro statunitense. In Italia, un esempio in questo senso è Professioni, occupazione, fabbisogni ISFOL

(www.professionioccupazione.isfol.it) portale che nasce su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e che costituisce una risorsa conoscitiva per tutti gli attori istituzionali, economici e sociali interessati (decisori politici, ricercatori, imprenditori, studenti e lavoratori) a comprendere la natura e le evoluzioni, in atto o tendenziali, delle professioni e del mondo del lavoro mediante percorsi strutturati (professioni, settori economici e territorio) e strumenti di autovalutazione (confronta la tua preparazione, il lavoro su misura, cerca il tuo posto nella classificazione). Accanto ad esso, Universitaly (www.univesitaly.it) ed Io scelgo, io studio (http://www.istruzione.it/orientamento/) portali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, creati per accompagnare i giovani nella scelta del proprio percorso di studi. Altri esempi sono rappresentati da Inghilterra (www.nationalcareersservice.direct.gov.uk), Irlanda (www.careersportal.ie), Danimarca (www.ug.dk/evejledning), Canada (www.alis.alberta.ca) e Corea del Sud (www.career.go.kr).
Al tempo stesso, erogare servizi di orientamento, attraverso le ICT, consente di trascendere le barriere geografiche, il luogo fisico dove gli stessi utenti possono trovarsi stabilmente o occasionalmente, e raggiungere un numero più ampio di persone (Cedefop 2018; Gati & Asulin-Peretz 2011; Hooley et al. 2015; Adebowale 2014; Barak 2003) garantendo in questo modo pari opportunità di accesso a tali servizi (Sampson, Dozier & Colvin 2011; Hooley et al. 2010b):

"the Internet is also accessible to various groups that are typically underserved, e.g. due to their living in suburban or rural areas […] e.g. those who choose to avoid face-to-face counseling;" (Gati & Saka 2001).

L'utilizzo delle nuove tecnologie, consente inoltre di rispondere in modo flessibile alle diverse esigenze degli utenti (Cedefop 2018; Gati, Asulin-Peretz 2011; Bimrose et al. 2015; Hooley et al. 2015; Howieson & Semple 2013):

"ICT would appear to offer an ideal medium by which to achieve such personalised and individualised services" (Howieson & Semple 2013).

Non solo. L'analisi effettuata ha permesso di individuare un'ampia gamma di possibilità e vantaggi derivanti dall'applicazione delle ICT ai sistemi di orientamento. Attraverso le ICT è possibile fornire informazioni in tempi rapidi (Bimrose et al. 2015) e costantemente aggiornate su possibili percorsi di istruzione, formazione e sul mercato del lavoro. Parimenti a ciò, gli *users* possono accedere facilmente alle informazioni e adattarle alle esigenze personali (Gati & Saka 2001; Harris-Bowlsbey & Sampson 2005; Gati & Asulin-Peretz 2011). Le tecnologie danno la possibilità di usufruire della consulenza e di accedere alle risorse online in qualsiasi momento, purché vi sia una connessione Internet. Nel loro studio – "Internet-Based Versus Paper-and-Pencil Assessment" – Gati e Saka (2001) giungono ad affermare la sostanziale equivalenza dei sistemi sopraindicati (Lumsden, Sampson, Reardon, Lenz & Peterson 2004) ed indicano quali vantaggi dei sistemi Internet-based: la possibilità di creare, progettare, modificare, aggiornare e distribuire risorse facilmente, dando ai "visitors" – i quali sembrano preferire contenuti pertinenti e di facile comprensione – l'opportunità di fruirne "at their leisure and in the privacy of their own home" (*ibidem*), secondo "his or her own time, pace, and convenience" (Kleiman & Gati 2004). Inoltre, la maggior parte di coloro che hanno utilizzato sistemi web based si dichiarano disposti a consigliarli (Gati, Kleiman, Saka & Zakai 2003).

Nella stessa direzione, lo studio condotto da Ludmsden et al. (2004) mette in evidenza "a strong computer-preference effect in general".

Ghamrawi, Ghamrawi e Shal (2016) affermano che le ICT, come dimostrato da diversi autori, allargano la possibilità di accesso ai servizi di career guidance:

> "facilitating interaction between students and professionals (Bimrose & Barnes, 2010; Hooley, Hutchinson & Watts, 2010; Sampson, 2008; Offer & Chiru, 2006; Vuorinen, 2006; Harris-Bowlsbey & Sampson, 2005); providing programs that

introduce careers and the corresponding life styles (Barnes, La Gro & Watts, 2010; Vuorinen, 2006)"

Esse, inoltre, forniscono strumenti per sviluppare immagini del sé pertinenti rispetto a valori, interessi, abilità, attitudini e preferenze lavorative personali (*ibidem*). In questa direzione, Galliot (2017) riporta che spesso, gli utenti si aspettano di raggiungere un aumento delle "career options", un rafforzamento delle conoscenze professionali, nonché una migliore conoscenza di sé (Obi et al. 2012). Dozier et al. (2014) in proposito affermano che le ICT contribuiscono a migliorare il comportamento di esplorazione della carriera da parte degli utenti, a favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza della necessità di pianificare e una maggiore determinazione nella scelta della carriera. Diverse ricerche riportano, inoltre, che le ICT generano elevati livelli di entusiasmo e impegno durante il processo di orientamento, nonché una maggiore capacità di ragionamento, maggiore attenzione e concentrazione. Si è inoltre notato che la gamma di informazioni rese disponibile attraverso i servizi online sarebbe di enorme aiuto in vista della formazione di laureati *capabilited*.

Oltre a ciò, le ICT applicate ai servizi per l'orientamento consentono di: memorizzare grandi quantità di informazioni fornite in diversi formati; ricercare e recuperare informazioni in modo rapido e accurato; effettuare simulazioni in ambienti virtuali; condividere e comunicare informazioni.

Barnes, La Gro e Watts (2010), ancora, suggeriscono che le ICT possono assolvere quattro funzioni nell'ambito dei servizi di consulenza e orientamento:

- *informing*, aiutare le persone ad accedere e ad utilizzare informazioni sulla carriera formativo-professionale, ad esempio utilizzando database;
- *experiencing*, aiutare i soggetti ad imparare, ad esempio, mediante simulazioni virtuali;
- *constructing*, supportare gli utenti a capire meglio se stessi e la loro situazione, ad esempio utilizzando ePortfolio o effettuando test di autovalutazione online;

- *communicating*, sostenere le persone ad accedere a servizi e azioni di supporto al placement aumentando la consapevolezza delle loro opportunità.

Altri autori individuano ulteriori tre funzioni svolte dalle ICT (Osborn, Dikel & Sampson 2011):

- *understanding*, aiutare l'individuo a comprendere meglio la natura di un problema e cercare risposte in merito, ad esempio reperendo informazioni sul web per capire meglio le cause della disoccupazione;
- *acting*, supportare l'individuo ad agire per risolvere un problema, ad esempio costruendo un portfolio di competenze online da utilizzare nelle ricerche di lavoro future;
- *coping*, sostenere l'individuo a fronteggiare meglio situazioni che non possono essere completamente risolte autonomamente, ad esempio utilizzando i social media per confrontarsi con altri sulle strategie di successo per far fronte alla frustrazione della disoccupazione.

Hooley, Hutchinson e Watts (2010b) restringono il campo di applicazione delle ICT a tre funzioni principali:

- fornire informazioni
- gestione automatizzata delle interazioni
- comunicare.

Un altro modo per inquadrare il ruolo crescente delle ICT nei servizi di orientamento riguarda il loro livello di integrazione all'interno di tali servizi (Watts 2002). Nello specifico, è possibile identificare tre modelli di integrazione in termini di utilizzo:

- *supported model*, in cui il professionista incontra l'utente per un breve periodo prima e/o dopo aver usato il sistema;

- *incorporated model*, in cui il sistema viene utilizzato come parte di un altro intervento di orientamento, ad esempio, all'interno di una sessione di gruppo, che consente agli utenti e al consulente di lavorare fianco a fianco;
- *progressive model*, in cui l'uso del sistema è preceduto e/o seguito da altri interventi di orientamento, come colloqui, sessioni di gruppo o approcci basati sull'esperienza.

Una ulteriore distinzione circa l'integrazione delle ICT nei servizi di consulenza e orientamento riguarda i siti indipendenti (ad esempio quelli sviluppati da enti commerciali, governo e altre agenzie) ed i siti web integrati (ad esempio sviluppati dagli stessi centri orientamento). I siti web integrati sono di particolare importanza strategica per i servizi di orientamento: da un lato, fungono da interfaccia tra i servizi faccia a faccia locali ed altre risorse disponibili; dall'altra, possono incorporare servizi web indipendenti offrendo una vasta gamma di risorse aggiuntive. Infine, le ICT possono incrementare lo sviluppo di un sistema di orientamento permanente maggiormente integrato e centrato sull'utente capace di andare oltre l'erogazione di servizi separati e settoriali.
Nonostante i numerosi vantaggi dei servizi di orientamento erogati tramite ICT, essi presentano alcuni limiti che sembra doveroso annoverare. Primo fra tutti, la possibilità di avere accesso ad internet:

"those without internet access can only be disadvantaged" (Howieson & Semple 2013).

Diversi studiosi temono che gli utenti possano essere sopraffatti dall'eccesso e dal tipo di informazioni ricevute: problemi di comprensione nella lettura e nella gestione delle istruzioni, mancanza di concentrazione, sono elementi che possono potenzialmente incidere sulla capacità dei soggetti di trattare le informazioni

pervenute ed indurli a prendere decisioni inappropriate (Gati 2001; Sampson & Ludmes 2000)

Ciò, tuttavia, riguarda soprattutto gli adolescenti che incerti sul proprio futuro potrebbero essere influenzati negativamente utilizzando siti web progettati per il self-hep (Sampson & Lumsden 2000). È evidente, pertanto, che individui diversi trarranno benefici diversi da tali sistemi. Come tale, è probabile che persone con caratteristiche demografiche differenti useranno tali sistemi in misura diversa. A tal proposito, Kleiman e Gati (2004) hanno osservato che i servizi online tendono ad attrarre maggiormente soggetti di sesso femminile, per cui appare possibile ipotizzare che i servizi di orientamento online attraggono utenti con particolare profili demografici. La ricerca che studia le caratteristiche personali degli utenti attratti dai moderni servizi di orientamento, tuttavia, si limita a questa scoperta (Galliot 2017).

Altri potenziali limiti circa gli strumenti web based sono connessi a problemi di natura tecnica (Barak 2003), quali potrebbero essere ad esempio la mancanza di connettività o rallentamenti improvvisi della Rete; l'assenza di indicazioni che chiariscano obiettivi e rispettivi ruoli ed impegni (Barak 2003) – come invece avviene nel servizio in presenza – tra *user* e operatore. Un'ulteriore problema è legato all'interpretazione dei feedback da parte degli utenti (Gati & Saka 2001; Barak 2003). Se da una parte, infatti, le ICT offrono la possibilità di fornire feedback immediati, dall'altra gli utenti potrebbero avere difficoltà nello loro interpretazione. La ricerca, comunque, fino a questo momento dimostra che i sistemi di orientamento internet-based, se ben progettati e usati in modo appropriato, possono fungere da affidabili strumenti di autovalutazione, sostenere gli utenti nel processo decisionale e fornire utili informazioni sia agli utenti che ai consulenti (Dozier et al. 2014; Harris-Bowlsbey 2013; Sampson & Bloom 2001).

Dall'analisi effettuata emerge, infine, che allo scopo di aumentare l'utilità delle risorse di orientamento online, occorre adottare una serie di accorgimenti: innanzitutto, gli sviluppatori dei siti di orientamento dovrebbero continuamente

fornire informazioni aggiornate su profili professionali e percorsi di istruzione e formazione esistenti, personalizzando le informazioni rispetto alle esigenze dei singoli utenti; in secondo luogo, i servizi di orientamento online, risultano maggiormente efficaci se utilizzati in combinazione con la consulenza faccia a faccia (Gati & Asulin-Peretz 2011); infine, risulta opportuno promuovere maggiormente strumenti e servizi di orientamento online direttamente al pubblico target attraverso gli istituti di istruzione e formazione e, se possibile, attraverso mezzi di comunicazione di massa e canali social rilevanti per il pubblico. Appare inoltre probabile che l'efficacia nell'uso di servizi web based possa essere migliorata integrando sistematicamente i siti web ai servizi esistenti, mediante una rivalutazione continua degli standard di pratica, attraverso la consapevolezza delle questioni etiche e degli standard nella progettazione servizi, e conducendo ricerche e valutazioni per guidare in modo appropriato l'evoluzione delle risorse e dei servizi di carriera basati su Internet (Sampson 2008). È quindi cruciale esplorare come i professionisti riconoscano questa necessità e come dovrebbero essere formati: al fine di utilizzare le tecnologie in modo coerente, un professionista deve essere in grado di identificare gli obiettivi di orientamento e il quadro teorico utilizzato nella progettazione del servizio (Vuorinen, Sampson & Kettunen 2011). Alla luce delle ricerche effettuate emerge, in sostanza, che l'integrazione delle ICT non solo avrebbe il potenziale di offrire servizi più efficaci dal punto di vista dei costi e più accessibili, ma ne aumenterebbe la flessibilità e ne migliorerebbe la qualità (Bimrose & Barnes 2010; Hooley et al. 2010b). In questa direzione i sistemi di orientamento basati sul Web, potrebbero rappresentare una soluzione per favorire e migliorare lo "human welfare".

## 6. Le buone pratiche dell'orientamento online

Di seguito si fornisce una panoramica su alcune possibili modalità d'impiego delle ICT nei servizi di orientamento. L'indagine realizzata mostra aspetti trasversali e comuni ai vari progetti realizzati – a livello nazionale e internazionale – nonostante declinazioni e modalità di realizzazione differenti, a seconda dei singoli progetti, delle loro finalità, del contesto locale e delle risorse disponibili.

### *6.1 Ariadne - A Guideline for Web-based Guidance*

Al 2004 risale il progetto transnazionale "Ariadne" – cui hanno preso parte Svezia, Italia, Romania, Regno Unito – sviluppato nell'ambito del programma Socrates-Grundtvig 1, la cui finalità è stata esaminare, valutare, strutturare e identificare i principi che sono alla base dell'erogazione dell'orientamento attraverso strumenti basati sulle ICT. Il risultato principale è stata la produzione di linee guida, finalizzate a fornire informazioni teoriche e pratiche, relativamente ai servizi di orientamento erogabili tramite internet.

Oltre alle linee guida, durante il progetto sono stati realizzati un percorso formativo in orientamento tramite strumenti basati sulle ICT, rivolto ad operatori del settore, ed un sito web, quale strumento di condivisione e di diffusione dei risultati. Rispetto ai vantaggi nell'uso delle nuove tecnologie, nelle linee guida si afferma che dal punto di vista dell'utente Internet può costituire un potente strumento per ottenere informazioni. È democratico e paritario, nel senso che chiunque abbia accesso ad Internet e possegga alcune competenze di base può estrarre informazioni dal web, inoltre, consente di eliminare i limiti spazio-temporali e garantire ad un maggior numero di persone di accedere alle stesse risorse. Sono, invece, indicati quali svantaggi la mancanza di un controllo preventivo e generale sui contenuti e sugli stessi siti web, l'effettiva possibilità di accedere ad Internet e ai costi di connessione. In questa direzione, nel documento

sono suggeriti una serie di criteri da applicare al fine di valutarne autonomamente la qualità (target, finalità, aggiornamento delle informazioni, fonti, attendibilità, bias, credibilità). Particolare attenzione in questo processo di valutazione è attribuita alle capacità cognitive e metacognitive dell'utente. Dalle linee guida, inoltre, emerge che l'uso di strumenti basati sulle tecnologie web nell'ambito dell'orientamento, per quanto ancora *in itinere*, si accompagna ai servizi tradizionali e può essere osservato all'interno di due funzioni principali:

- per fornire servizi di tipo generale che prevedono un basso livello di interazione tra utente e consulente (i.e. banche dati);
- per fornire servizi di tipo personalizzato che prevedono un alto livello di interazione (consulenza informativa e orientativa, formazione orientativa, percorsi di counseling, questionari/test di autovalutazione).

In quest'ultimo caso, i siti web sono indirizzati a categorie specifiche di utenti e basati sui processi di apprendimento degli stessi, ai quali offrono consulenza approfondita e link specifici a risorse che possono rispondere ai differenti bisogni. Per fornire servizi maggiormente personalizzati è possibile utilizzare i seguenti strumenti:

- moduli di richiesta, attraverso i quali gli utenti possono richiedere informazioni direttamente online
- mailing list tematiche
- caselle di posta personalizzate
- aree web ad accesso personalizzato
- chat
- videoconferenze.

Al fine di utilizzare efficacemente questi strumenti, al consulente sono richieste buone conoscenze e capacità di utilizzo del computer e dei programmi più diffusi, capacità di navigare in Internet e di capirne la logica comunicativa e, di

conseguenza, capacità di comunicazione, sia scritta che orale. La comunicazione tramite le ICT assume spesso la forma scritta (pagine web, e-mail, chat, etc.), ed è solitamente asincrona, pertanto è importante che l'operatore di orientamento sappia esprimersi appropriatamente attraverso la scrittura, fornendo agli utenti risposte pertinenti ed utili. L'impiego delle ICT richiede un maggiore impegno da parte degli operatori nella selezione dei mezzi appropriati, nell'aggiornamento continuo dei materiali e delle risorse, e perciò nel costante miglioramento professionale. Circa l'impatto delle nuove tecnologie sulla pratica di orientamento, nelle linee guida si legge che se da una parte il loro utilizzo diminuisce l'impatto della comunicazione faccia a faccia, dall'altra permette un diverso tipo di relazione che non necessariamente deve esser visto come riduttivo. In questo senso, ad esempio, il web permette di raggiungere persone che potrebbero non sentirsi a proprio agio nel recarsi di persona ad un centro di orientamento. In questo caso specifico la mediazione tecnologica e l'assenza di un contatto diretto fra operatore ed utente ha l'effetto di favorire l'avvicinamento ai servizi di orientamento e di incoraggiare un contatto con l'operatore che diversamente non sarebbe stato possibile. Inoltre, l'erogazione a distanza di informazioni e servizi può ridurre il numero di utenti che si reca personalmente ad un centro di orientamento: di conseguenza ciò consente agli operatori di concentrarsi sugli utenti che preferiscono una relazione faccia a faccia. Allo stesso modo, lo strumento delle e-mail permette una gestione migliore del tempo dell'orientatore e riduce il tempo di attesa dell'utente presso il centro.

Un aspetto fondamentale, affrontato nelle linee guida, riguarda la progettazione e lo sviluppo di un sito web di orientamento. Dal momento che l'obiettivo è contribuire ad accrescere la consapevolezza di sé dell'individuo e del mondo circostante, è necessario tener conto di alcuni aspetti, quali gli stili di apprendimento e l'usabilità di un sito web, in cui particolare importanza è assunta dal concetto di "user-friendliness"[32]. Un'ulteriore sezione delle linee guida è

[32] Indica la facilità di utilizzo da parte dell'utente.

dedicata al rapporto tra etica e nuove pratiche di orientamento, in cui fondamentale appare il "dovere di diligenza": offrire accesso ai servizi di orientamento 24 ore al giorno, sette giorni a settimana, implica essere disponibili per risposte immediate ai clienti bisognosi d'aiuto 24 ore al giorno, sette giorni a settimana. Gli autori, inoltre, invitano i professionisti a "guardare al futuro" al fine di identificare codici etici che siano al passo con i tempi.

### *6.2 JobTribu. New technologies for career guidance and mobility*

Il progetto "JobTribu" (www. jobtribu.eu) – progetto della Provincia di Siena, finanziato dal Programma europeo Progress 2007- 2013 – nasce con l'obiettivo di esplorare e condividere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, e in particolare dagli strumenti del Web 2.0, per aumentare la portata dei tradizionali servizi di informazione, orientamento e consulenza e facilitare, al contempo, l'accesso dei giovani al mercato del lavoro e alle opportunità di mobilità, nonché creare nuove occasioni per sviluppare idee, informazioni, proposte e possibilità. In questa direzione sono state effettuate indagini sulle buone pratiche e le sperimentazioni territoriali relative ai nuovi strumenti e alle tecnologie, con azioni di formazione e sviluppo significative per la pratica quotidiana degli operatori di orientamento e dei servizi per l'impiego, ma anche per l'innovazione degli interventi di orientamento attivati dalle scuole e da altri enti locali. Esiti principali del progetto sono stati la piattaforma web www.jobtribu.eu, che mette a disposizione i materiali ed i documenti del percorso, e la pubblicazione di un manuale "Handbook for practitioners" e di una raccolta di "Good practice in the use of ICT in providing guidance and counselling" – disponibili sul sito del progetto – che raccolgono le esperienze realizzate, insieme alle linee guida utili a comprendere le caratteristiche delle diverse tecnologie e a riprogettare i servizi in modo ottimale, valorizzando ciò che effettivamente può rappresentare un miglioramento in termini di accessibilità e qualità del servizio ed evitando al tempo

stesso ciò che, invece, può condurre a situazioni di eccessiva complessità ed inaccessibilità delle risorse. Le indagini condotte nell'ambito del progetto mostrano che nonostante la presenza di pratiche divergenti, a livello europeo, è possibile individuare alcune tendenze comuni nell'uso delle ICT (Iacob 2012). Innanzitutto, nonostante la crescente necessità di servizi di orientamento basati sul web, anche i più sviluppati sistemi in Europa segnalano ancora un basso numero di utenti rispetto alla consulenza faccia a faccia. Ciò dimostra che mentre la comunità dei professionisti ha accolto velocemente i cambiamenti e le possibilità introdotte dalle nuove tecnologie, altrettanto non può dirsi per gli utenti che si dimostrano restii ad accettare tali cambiamenti. Al fine di promuovere l'innovazione e l'adozione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei servizi di orientamento la condivisione di strumenti e pratiche rappresenta un modo per sopperire la scarsità di finanziamenti e mantenere adeguati standard di qualità. Altro elemento emerso, riguarda l'attenzione per lo sviluppo di strumenti di orientamento. Tra gli strumenti più sviluppati sono: strumenti di auto-promozione (i.e. video CV, e-Portfolio), software per individuare la professione più adatta (online e offline), centri di risorse online (i.e. banche dati sui profili professionali, test attitudinali, informazioni sul mercato di lavoro) e strumenti di comunicazione (i. e. chat, social network, informazioni SMS). Alcuni dispositivi più complessi tendono ad incorporare più funzioni per consentire agli utenti finali di trarre il massimo vantaggio dai servizi offerti in un unico ambiente. Anche i giochi e le simulazioni sono considerati strumenti ad alto potenziale per l'orientamento ma rimangono una risorsa ancora non sfruttata (Hooley et al. 2010b; Hooley, Shepherd & Dodd 2015).

La ricerca esaminata mostra che il ruolo delle tecnologie dell'istruzione e della formazione nei servizi di orientamento è gradualmente aumentato e che, nel corso dei decenni, le tecnologie prese in considerazione in relazione ai servizi di orientamento sono andate oltre il computer, includendo un'ampia gamma di dispositivi e risorse digitali, social media e tecnologie mobili. Nelle "Good

practice"[33] prese in considerazione (Finlandia, Islanda, Slovenia, Spagna, Turchia, Austria, Inghilterra, Lituania, Romania, Italia - Piemonte, Lombardia, Toscana, Liguria, Liguria), si va da piattaforme e software per l'orientamento che forniscono strumenti e questionari di auto-valutazione, informazioni utili, consulenza e supporto attraverso diverse modalità di comunicazione (videoconferenza, email, chat, forum), siti web attraverso i quali i giovani possono richiedere una consulenza su qualsiasi argomento mantenendo l'anonimato, alla creazione di un Portfolio di competenze elettronico ed ai servizi di web learning, fino alla trasformazione di attività tradizionalmente svolte con "risorse stampate" per potervi integrare le nuove tecnologie.

### *6.3 Guidance 4.0: innovative practice for new skills*

Nell'ottobre 2017, a Belgrado (Serbia), si è tenuto lo Euroguidance Cross-border Seminar (CBS) "Guidance 4.0: innovative practices for new skills". In occasione dell'evento sono state condotte delle indagini sulle pratiche innovative nell'ambito dell'orientamento permanente. I risultati delle survey condotte sono stati pubblicati nel "CBS National Surveys" accanto al "CBS Compendium of articles". La pubblicazione sulle pratiche innovative nei sistemi di orientamento mostra ulteriori esempi[34] realizzati in questa direzione (Austria, Repubblica Ceca, Croazia, Germania, Ungheria, Polonia, Portogallo, Romania, Serbia, Slovacchia, Slovenia). Anche in questo caso emergono le esperienze più disparate: si va da piattaforme contenenti video-testimonianze di professionisti appartenenti a diversi settori, che parlano della loro professione e formazione in interviste strutturate; test center dove i giovani possono analizzare il proprio potenziale mediante diverse prove

[33] Per un ulteriore approfondimento delle specifiche pratiche realizzate si rimanda alla lettura delle pubblicazioni citate (JobTribu. New technologies for career guidance and mobility. Handbook for practitioners e Good practice in the use of ICT in providing guidance and counselling).

[34] Per approfondimenti sulle pratiche realizzate si rimanda alla lettura delle pubblicazioni citate (Euroguidance Cross-Border Seminar 2017 National Survey e Euroguidance Cross-Border Seminar 2017 Compendium of articles).

(basate sulle ICT e manuali); app che aiutano i giovani nella scelta del percorso universitario; piattaforme che offrono servizi di consulenza e di orientamento online (anche a target specifici, come non udenti o giovani a rischio) fornendo informazioni e consigli utili sullo sviluppo della carriera formativa e professionale e sul processo decisionale; data-base universitari attraverso i quali i datori di lavoro possono reclutare candidati per avviare una carriera di successo; portali ministeriali volti a raccogliere, organizzare e fornire informazioni su mercato del lavoro, occupazione e posti di lavoro con l'obiettivo di allineare l'istruzione e le esigenze del mercato del lavoro; giornate informative online; tool per stimolare la conoscenza di sé e riconoscere attitudini e interessi professionali; e-portfolio; strumenti per realizzare il CV online; giochi di orientamento online; workshop digitali; portali informativi sui percorsi di istruzione.

### *6.4 E-portfolio: uno strumento di auto-orientamento all'università*

Strumento sempre più spesso utilizzato in ambito internazionale "to engage in technology as an integrated feature in a comprehensive model for career development and the acquisition of individualized learning plans for all students" (Kettunen & Vuorinen 2015) è l'ePortfolio. Un portfolio è una raccolta finalizzata di lavoro dello studente che dimostri i suoi sforzi, i progressi e il raggiungimento di obiettivi in una o più aree. La raccolta deve comprendere la partecipazione dello studente nella scelta dei contenuti, i criteri di selezione, i criteri di valutazione del merito e la prova dell'autoriflessione dello studente (Arter & Spandel 1992; Paulson, Paulson & Meyer 1991). La capillare diffusione delle tecnologie di rete ha determinato una progressiva evoluzione del portfolio in uno strumento elettronico che si avvale dell'uso di una interfaccia web-based (La Rocca 2015): i materiali inseriti (testo, immagini, video, audio) danno luogo ad curriculum vitae ipermediale, i cui contenuti possono essere costantemente riorganizzati ed aggiornati. Non solo. Come affermato da Rossi, Giannandrea e Magnoler (2011),

infatti, "con l'utilizzo dell'ipertestualità e della rete Internet, l'e-portfolio ha assunto caratteristiche proprie e ha rivelato potenzialità per la riflessione, per la narrazione e l'autovalutazione". É chiaro che il riferimento è ad un uso della rete come "risorsa epistemologica" (Rossi & Giannandrea 2006), per cui, le tecnologie forniscono all'utente strumenti per riflettere sul suo percorso, facilitando una presa di coscienza delle traiettorie personali relative al proprio tragitto di studio, alla propria professionalità, alla propria identità. Una identità che è anche digitale e che nell'ePotfolio si fa sintesi visiva del proprio Personal Branding (Jones & Leverenz 2017), delle caratteristiche personali e professionali che contraddistinguono un individuo: per mezzo del porfolio elettronico, l'utente esplicita a sé e agli altri, la figura professionale che vorrebbe e/o che sta costruendo, evidenziandone contorni e competenze caratterizzanti. L'ePortfolio, dicono Meyer et al. (2010), racconta una storia, in senso letterale e figurato, mantenendo una registrazione temporale e strutturata degli eventi. In questa prospettiva gli strumenti tecnologici diventano, a tutti gli effetti, parte integrante del racconto, contribuiscono a situarlo, a conferire significato, ad implementare l'aspetto narrativo ed emotivo ma anche a potenziarne gli effetti percettivo-cognitivi, dando luogo a quelle che Ohler (2008) definisce "blended telling stories with digital technology", nelle quali l'abilità narrativa si fonde con le potenzialità tecnologiche (Della Posta 2016).
D'altra parte, la pratica del Digital Storytelling "affonda profondamente le sue radici nello Storytelling, e in qualche modo lo *ri-media*" (Petrucco & De Rossi 2009, 55).

"Is at the crossroads of the creative and the analytical […] when digital stories are created, students not only become more technologically literate, but they also become designers, listeners, interpreters, readers, writers, communicators, artists, and thinkers" (Malita & Martin 2010).

Il Digital Storytelling, infatti, "non è solo un prodotto multimediale, ma un vero e proprio processo che non si conclude con la sua realizzazione, che si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e culturali, con precisi fini e intenzionalità, il cui focus rimane essenzialmente quello di condividere significati in un contesto emozionale" (p. 54). In questa direzione Nguyen (2013) definisce l'ePorfolio "as a Living Portal", che "allows for a configuration of life. It is a place to make sense of disparate elements of one's educational or personal experiences. This process lends itself to reflecting on the past and imagining the future" (*ibidem*). Allo stesso modo Rossi et. al 2006 affermano che:

> "Attraverso la riflessione critica sui materiali inseriti all'interno del ePortfolio, lo studente lega la memoria del proprio passato come traccia (Derrida 1967) alle prospettive di uno sviluppo futuro come promessa (Ricoeur 2004) […] Nell'ePortfolio, dunque, si articola la relazione tra memoria e promessa, si lega il passato al futuro. Il presente diviene consapevolezza del percorso effettuato e propone una scelta del percorso futuro. La memoria consiste nelle tracce del passato che il soggetto sceglie per documentare il percorso effettuato; la promessa consiste nella proiezione del proprio cammino che chiaramente ha come sfondo la comunità in cui opera"

In questa direzione, si può convenire con Malita e Martin, secondo i quali

"the ePortfolio is the medium of choice for the 21st century lifelong learner and knowledge worker – a tool for planning, developing and recognising learning achievements. Thus, without any doubt, we agree with the Chronicle of Higher Education (2002), where ePortfolios are seen as 'the next big thing' in higher education" (*ibidem*).

L'e-portfolio si attesta pertanto come strumento in grado di rispondere alle nuove esigenze di orientamento e formazione permanenti e di fornire un adeguato

supporto nello sviluppo di quelle competenze di riflessione (Schön 1998), di consapevolezza e di autovalutazione necessarie per un apprendimento motivato, maturo ed autoregolato. Ciò è quanto sostenuto da Meyer et al. (2010), secondo i quali l'ePortfolio si presta ad essere strumento di apprendimento – lifelong e lifewide – perché capace di supportare una varietà di processi pedagogici e scopi di valutazione. In particolare esso favorisce un apprendimento autoregolato (Zimmermann 1990):

"Self-regulated learners are individuals who are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning" (Meyer et al. 2010).

In questo senso, l'apprendimento autoregolato (self-regulated learning) si connota come processo triadico (Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2005) che ingloba variabili motivazionali (auto-efficacia, interessi, obiettivi, etc.), variabili di tipo cognitivo e metacognitivo (stili cognitivi, strategie di apprendimento, strategie di soluzione, elaborazione di immagini mentali, identificazione di informazioni rilevanti, monitoraggio delle competenze, etc.) e fattori contestuali che possono favorire o meno l'attivazione dei processi sottesi a questo tipo di apprendimento. Variabili, che il discente monitora e sulle quali interviene proattivamente attraverso un circuito di feedback orientato su di sé (self-oriented feedback loop).
Attraverso l'ePortfolio, i learners assumono dunque maggiori responsabilità per il loro apprendimento, comprendono meglio i personali punti di forza e di debolezza ed imparano a fissare degli obiettivi. L'uso dell'ePortfolio, pertanto, consente di incoraggiare il miglioramento individuale, la crescita e lo sviluppo personale, l'impegno e la capacità di gestione del tempo da parte dei discenti (Meyer et al. 2010). A questo processo contribuisce anche il ruolo di scaffolding dell'esperto, che supporta, stimola e motiva gli studenti nella realizzazione dell'ePortfolio (Rossi, Magnoler & Giannandrea 2008).

Contributi alla ricerca sugli e-portfolio giungono da Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Canada, Europa, Scandinavia e Nuova Zelanda. Il loro uso nel campo dell'istruzione superiore risale agli anni '90 (Europortfolio 2015; Dunbar-Hall et al. 2015) e da allora diverse esperienze sono state realizzate in ambito accademico (Rhodes et al. 2014). Numerose università australiane e americane hanno adottato i portfolio elettronici per migliorare le competenze di occupabilità di studenti e laureati (Ambrose et al 2017; Ring, Waugaman & Brackett 2017; Hansen & Greenhawey 2017; Coleman et al. 2012). Anche in Inghilterra l'ePortfolio è impiegato per favorire lo sviluppo delle competenze di occupabilità degli studenti (Jisc 2015). Ad utilizzare questi strumenti per sostenere e favorire i processi di orientamento della propria utenza, anche le università italiane. Il triennio 2013-2016 ha visto l'attuazione del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", cui hanno partecipato hanno preso gli atenei Roma Tre, Torino, Verona, Bologna, Roma Sapienza, Foggia e Palermo. Uno dei macro-obiettivi individuati nell'ambito del progetto è stato "agevolare l'inserimento nel mondo delle professioni e del lavoro in uscita dall'università", in relazione al quale sono stati fissati e perseguiti degli obiettivi specifici. Tra questi la realizzazione, sperimentazione e rilevazione dell'efficacia di un modello di *e-Portfolio* come strumento di auto-orientamento in ambito universitario, utilizzabile per l'inserimento professionale. Attraverso questo dispositivo online, si è inteso favorire nei soggetti coinvolti un'elaborazione più consapevole del progetto di sviluppo e del piano d'azione personali. I dati raccolti durante la ricerca hanno messo in luce da una parte le potenzialità di un simile strumento nel favorire il processo di riflessione rispetto alle abilità e alle compente acquisite nel corso delle esperienze di vita dei soggetti e nel documentarne le concrete evidenze, dall'altra la difficoltà degli studenti ad accettare una proposta innovativa e, di conseguenza, ad impegnarsi a riflettere sui propri processi di apprendimento e, più in generale, su di sé (Domenici 2017a).

Un altro esempio è costituito dall'Università di Macerata che, già da diversi anni, sperimenta l'uso dell'ePortfolio al fine di dare agli studenti l'opportunità di riflettere sul senso dell'esperienza universitaria e sulle relazioni che questo percorso potrà avere con lo sviluppo della loro futura figura professionale (Giannandrea 2017). In questa direzione si colloca anche la sperimentazione condotta presso l'Università di Zagabria (Croazia): l'esperienza ha dimostrato che l'uso di questo strumento aiuta gli studenti a pianificare e gestire la direzione del loro sviluppo e della loro carriera, nonché a sviluppare la propria identità (Coric Samardzija & Balaban 2014).
L'ePorfolio è utilizzato con finalità orientativa anche presso l'Università di Valladolid della Spagna. Qui, in particolare, esso testimonia il percorso di ciascuno nell'elaborazione del proprio bilancio di competenze.

### *6.5 ICT & career guidance and counseling*

Le ICT, dice Bimrose (2016), "permeates every corner of our lives. They are unstoppable forces, with integration into career counselling increasing and likely to be inevitable" (p. 210). Davanti a questa inevitabilità, non bisogna dimenticare che obiettivo finale è, come nella consulenza in presenza, aiutare, accompagnare, informare l'utente affinché giunga a decisioni più efficaci in materia di istruzione, formazione e occupazione.
Come indicato in apertura del capitolo, numerosi i governi che ricorrono a siti web per fornire ai cittadini informazioni e servizi di orientamento alla carriera (Australia, Canada, Corea del Sud, Danimarca, Inghilterra, Irlanda, Italia, Stati Uniti). Al loro interno è possibile reperire informazioni sul mercato del lavoro, sui profili professionali ed i relativi percorsi formativi, informazioni statistiche (i. e. previsioni di occupazione, aspetti evolutivi e di fabbisogno dei contenuti professionali), video-testimonianze dei professionisti, strumenti di autovalutazione, consigli utili (i. d. come redigere *curriculum vitae*). Accanto ad essi,

sale il numero di siti web realizzati da parte di compagnie e organizzazioni private, agenzie per il lavoro: in questi casi non sempre potrebbe essere assicurata l'accuratezza e la qualità delle informazioni. È bene, pertanto, adottare una certa cautela rispetto alla disponibilità di informazioni sulla carriera online. I sistemi di career guidance computer-assisted (CAGS), come precedentemente indicato, risalgono all'incirca agli anni '60 del Novecento, sono strumenti informatizzati, interattivi, gestiti individualmente per promuovere l'esplorazione e la scelta della carriera. In genere, si tratta di sistemi a pagamento, ma in alcuni casi vengono forniti gratuitamente. Gli utenti accedono al sito creando un profilo personale, quindi completano una batteria di domande di domande strutturate, spesso mediante un'interfaccia "point-and-click" di facile utilizzo, ricevendo al termine un feedback in forma di grafico e/o testo interpretativo. Molti sistemi collegano i risultati della valutazione degli utenti ad informazioni su particolari occupazioni, utilizzando un "matching algorithm" che genera un elenco di professioni potenzialmente valide, che gli utenti possono esplorare interagendo con collegamenti a database sui profili professionali. Alcuni esempi di strumenti attualmente disponibili gratuitamente nell'ambito dei sistemi nazionali di orientamento sono forniti dal National Careers Service (Inghilterra), dal Careers Portal (Irlanda), My Strengths (Scotland), Careers New Zeland, Employment Readiness Scale (Canada), Professioni, Occupazione, Fabbisogni ISFOL.

Spesso, tali sistemi vengono utilizzati anche in ambito educativo. Un esempio in Italia è costituito da AlmaOrientati, uno degli strumenti che AlmaDiploma (www.almadiploma.it) ha realizzato per aiutare gli studenti nella scelta post diploma. Altro esempio in questa direzione – seppur rivolto ad una specifica utenza – è la recente Piattaforma Indire, sviluppata nell'ambito del Progetto di formazione dei docenti neoassunti diretto dal MIUR, con lo scopo di accompagnare e supportare gli insegnanti con una serie di attività guidate di analisi e di riflessione sul loro percorso professionale durante tutto il periodo di formazione. Il percorso del docente prevede un bilancio delle competenze iniziale,

che consiste in un'autovalutazione sullo stile di insegnamento, utile a evidenziarne i punti di forza e le aree di miglioramento. La piattaforma inoltre consente l'elaborazione di un curriculum formativo e di un portfolio delle attività, di conoscere i progetti di innovazione in corso nella scuola italiana promossi dal MIUR e dall'Indire, nonché di tracciare il bilancio finale delle competenze, un documento che evidenzia i miglioramenti ottenuti durante il periodo di formazione e permette di individuare le aree che necessitano di un ulteriore potenziamento.

Hooley et al. (2015) affermano che spesso i sistemi di orientamento computerizzati tendono a dare risposte semplicistiche a domande complesse e sono incapaci di considerare il contesto nel quale l'individuo pone queste domande. Peraltro, diverse ricerche dimostrano che tali sistemi devono essere ricompresi all'interno di un "mixed system", gli stessi utenti, inoltre, per quanto interessati ai servizi di orientamento online, non considerano tali sistemi sostituitivi rispetto alla consulenza faccia a faccia (Galliot 2017; Hooley et al. 2015; Harris-Bowlsbey 2013; Howieson & Semple 2013; Bimrose et al. 2010). A tal proposito, Kleiman e Gati (2004), hanno scoperto che la ricerca di ulteriori informazioni su di sé rappresenta una delle ragioni principali per richiedere una consulenza in presenza, nonostante l'utilizzo di servizi di orientamento online, i quali pur essendo utili per gli utenti, potrebbero non fornire loro piena soddisfazione in tal senso. In questa direzione, Copeland et al. (2011) suggeriscono di "educare" gli utenti alle opportunità e alle carenze dei sistemi computerizzati, avendo cura di sottolineare che i risultati forniti riflettono l'input dell'utente, sono influenzati da molteplici fattori e forniscono informazioni utili ma imperfette, nonché di utilizzare questi sistemi nel rispetto dei principi etici connessi alle pratiche di orientamento.

Un esempio di sistema misto è quello realizzato dall'Università Aristotele di Salonicco (Grecia) che nel 2012 ha sviluppato una guida interattiva (CD-ROM) – "Career Counseling@Career Office of Aristotle University of Thessaloniki" –

"easy-to-use" che contiene applicazioni e tool multimediali, con l'obiettivo di sostenere studenti e laureati nello sviluppo delle loro skills attraverso esercizi interattivi e strumenti di auto-presentazione. La guida - che fornisce anche informazioni sulla carriera, storie di successo di colleghi studenti e laureati e video con consigli e suggerimenti utili forniti da responsabili delle risorse umane, selezionatori e personale accademico – è utilizzata in combinazione con i servizi di consulenza di carriera individuali e di gruppo in presenza (Papakota 2016). Un esempio ulteriore è la sperimentazione condotta nel 2012 dall'Università di Derby (Inghilterra) – in collaborazione con il Career Development Centre e lo International Centre for Guidance Studies – di un servizio di orientamento alla carriera in modalità blended combinando sessioni individuali e lavoro di gruppo in contesti sia online sia in presenza (Longridge & Hooley 2012). Altro esempio il percorso di blended learning "Music in the professional world", realizzato dalla Universidad Nacional de Educación a Distancia "Juan del Rosal" nel Conservatorio Arturo Soria di Madrid (Spagna), allo scopo di contribuire al processo di orientamento degli studenti, aiutandoli così ad affrontare il momento di transizione relativo alla scelta di proseguire con gli studi musicali a livello accademico, od optare per un diverso percorso di studi o, ancora, cercare lavoro (Ponce de León, Lago Castro 2014). In questa prospettiva si colloca il Protocollo d'Intesa stipulato da Ambire con l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ed EleutheriAT (Centro di Ricerca e Formazione di Analisi Transazionale) per la realizzazione del Progetto "AAA futuro Cercasi", un percorso di orientamento rivolto agli studenti in uscita dalla Scuola Secondaria Superiore supportato dall'uso dei social network. Il percorso, finalizzato a sostenere l'inserimento dei giovani nel panorama universitario e lavorativo, valorizzando al contempo le risorse personali, sociali e territoriali, alterna incontri in presenza ad attività svolte sui social (Sansone, Cucchiara & Ligorio 2013). Altro esempio è rappresentato dalla piattaforma della Fondazione Fondirigenti "Giuseppe Taliercio" (www.fondidirigenti.it), promossa da Confindustria e Federmanager, che eroga

gratuitamente online il servizio di bilancio di competenze – come previsto dal CCNL Dirigenti di Aziende Produttrici di Beni e Servizi – mediante questionari di autovalutazione delle proprie risorse professionali, attitudini e motivazioni, da compilare in totale autonomia e riservatezza. Una volta ottenuto il proprio report di autovalutazione, ogni dirigente potrà decidere se usufruire, gratuitamente, del servizio di assessment. In tal caso, gli esperti accompagneranno il dirigente nel processo di analisi del percorso svolto e definiranno, per ognuno, un profilo completo delle competenze manageriali e delle potenzialità su cui investire, pianificando un percorso di crescita sulla base dei fabbisogni formativi emersi.

Interessanti opportunità derivano anche dalla possibilità di utilizzare le nuove tecnologie per erogare servizi di consulenza orientativa online. In questo caso, infatti, consentono di garantire maggiori standard di qualità, dal momento che il servizio è fornito da un professionista, non in un setting faccia a faccia, ma attraverso strumenti di comunicazione a distanza (i. e. chat, e-mail, helpline, etc.). Haberstroh, Rowe e Cisneros (2009), ad esempio, descrivono il caso di un Career Center Virtuale per erogare servizi di consulenza e pianificazione della carriera alla comunità universitaria – studenti e alumni – utilizzando sessioni individuali di chat sincrone. Allo stesso modo, l'Università nigeriana "Obafemi Awolowo", utilizza un software appositamente sviluppato per erogare – mediante chat ed email – il servizio di orientamento e consulenza (Adebowale 2014).

La diffusione delle tecnologie mobili ha aperto ulteriori possibilità di sviluppo nell'applicazione delle ICT ai servizi di career guidance e counseling: applicazioni dedicate e siti web – e relativi contenuti – ottimizzati rendono fruibili tali servizi anche da periferiche mobili (Hooley et al. 2015), in un'ottica di *mobile learning* (o m-learning), che non riguarda tanto l'erogazione di contenuti attraverso dispositivi mobili quanto piuttosto il processo che conduce alla conoscenza e al saper agire con successo in e attraverso nuovi e sempre mutevoli spazi di apprendimento, ovvero con la capacità di utilizzare la vita quotidiana come spazio di apprendimento (Ranieri & Pieri 2014).

Nuove opportunità e potenziali insidie derivano anche dalla sempre maggiore diffusione dei social media. Se da una parte, infatti, essi possono essere utilizzati "for cooperative knowledge building and meaningful communal discussion on career issues" (Kettunen 2018), dall'altra è anche vero che chiunque può postare pensieri e riflessioni aperti alla lettura di tutti, fornendo aneddoti e racconti su eventuali esperienze lavorative e/formative che potrebbero veicolare verità parziali o ingannevoli[35]. In conseguenza di ciò sono riscontrabili opinioni diverse rispetto al loro utilizzo nei servizi di orientamento (Hooley et al. 2015; Bimrose et al. 2015; Kettunen et al. 2013). Si rendono, pertanto, necessari ulteriori studi che consentano di supportare i professionisti nell'individuare modelli che consentano una efficace integrazione di nuove tecnologie nelle pratiche di orientamento.
Gli esempi citati non sono certamente esaustivi, ma dimostrativi di come la relazione tra servizi di orientamento e ICT continui ad evolvere rapidamente, andando sempre più verso la logica del "just enough, just in time, and just for me" (Peters 2007), verso servizi progressivamente più interattivi e personalizzabili:

"emphasis is placed on a customer-centred holistic approach that allows greater levels of self-help" (Bimrose et al. 2015)

In attesa di ulteriori sviluppi, resta fondamentale per gli operatori del settore implementare una strategia ponderata, teoricamente ed eticamente fondata per far sì che gli utenti, presenti e futuri, possano trarne il massimo beneficio.

[35] A tal proposito si pensi che secondo il recente Rapporto Infosfera (2018), lavoro coordinato dalle cattedre di Teoria e Tecniche delle Analisi di Mercato e di Social Media Marketing dell'UniSOB, con l'apporto del Centro Studi Democrazie Digitali e il supporto dell'Associazione Italiana della Comunicazione Pubblica e Istituzionale e del Centro di Ricerca Fondazione Italiani, su un campione di circa 1.500 cittadini, il 65,46% degli italiani non riesce a distinguere una fake news.

## 7. …E allora quale?

Un sistema combinato di orientamento deve necessariamente svilupparsi attraverso un modello flessibile, capace di adattarsi velocemente e completamente alle evoluzioni indotte dalle nuove tecnologie. Un modello, dunque, capace di rigenerarsi continuamente, di seguire i cambiamenti, di autovalutarsi costantemente, di analizzare le azioni ed i risultati conseguiti. Ne deriva che non esiste un modello unico per tutte le realtà, come pure non esiste un modello valido per sempre:

"There is no one-size-fits-all approach. Each institution and career center must assess its own needs […] Meeting the needs of the users should drive decisions, not using a particular application because it is new or popular" (Venable 2010).

Piuttosto, occorre considerare l'esistente come risorsa da mettere a sistema per comporre il quadro generale di riferimento (Hooley et al. 2015; Bimrose et al. 2015) entro cui sviluppare e progettare interventi di orientamento basati sulle ICT. Le diverse ricerche prese in considerazione, mostrano che tali interventi dovrebbero essere ricompresi all'interno di spazi online sicuri e appositamente progettati, che consentano di integrare materiali e risorse autodiretti con una comunicazione interattiva tra utenti e professionisti - facendo con ciò riferimento ad un processo di comunicazione di tipo bidirezionale, che preveda quindi, momenti di comunicazione one-to-one, sia di tipo "person to person" sia di tipo "person to application" – e, al contempo, con la *vis* comunicativa propria della relazione faccia a faccia (Galliot 2017; Hooley et al. 2015; Harris-Bowlsbey 2013; Bimrose et al. 2015; Howieson & Sample 2013; Copland 2011; Gati & Asulin-Peretz 2011).

Tali assunti concettuali riflettono l'essenza di un "blended multi-channel paradigm" (Hooley et al. 2015; Bimrose et.al 2015; Venable 2010). Realizzare un ambiente di apprendimento/orientamento misto efficace, infatti, rappresenta la

*conditio sine qua non* per fornire risposta alle molteplici esigenze di orientamento del mondo contemporaneo, facendo sì che le persone abbiano accesso ad una diversa tipologia di servizi a seconda di dove pensano di poter trovare ciò di cui hanno bisogno e della propria capacità di utilizzare i diversi canali (Hooley et al. 2015). La modalità blended, infatti, rende possibile l'utilizzo contemporaneo di più azioni e strategie metodologiche personalizzate, di più strumenti e materiali, ponendo in essere un apprendimento di tipo diretto anche in situazioni di auto-istruzione e a distanza. Secondo Garrison e Vaughan (2008), infatti, l'apprendimento misto rappresenta la fusione ponderata di esperienze di apprendimento online e faccia a faccia. Il principio di base è che la comunicazione orale faccia a faccia e la comunicazione scritta online siano integrate in modo ottimale in modo tale che i punti di forza di ciascuno siano mescolati in un'esperienza di apprendimento unica e congruente con il contesto e lo scopo educativo inteso. Per ottimizzare l'effetto di un programma di blended learning, occorre considerare tutti gli strumenti disponibili come opzioni, scegliendo, tra le tante possibili, la combinazione migliore e fondandolo su precise teorie (Ligorio, Cacciamani & Cesareni 2006). Hooley et al. (2015) a questo proposito indicano come riferimento la tassonomia dell'apprendimento blended elaborata da Staker e Horn (2014; 2012). Secondo la definizione utilizzata dai due autori, per blended learning si intende:

"a formal education program in which a student learns at least in part through online learning, with some element of student control over time, place, path, and/or pace; at least in part in a supervised brick-and-mortar location away from home; and the modalities along each student's learning path within a course or subject are connected to provide an integrated learning experience"

Ed ancora, gli stessi autori affermano che l'apprendimento misto

"lets student fast-forward if they have already mastered a concept, pause if they need to digest something, or rewind and slowing something if they need to review. It provides a simple way to students to take different paths toward a common destination" (Staker & Horn 2014, 10).

A partire da questa definizione, Staker e Horn individuano quattro modelli di blended learning (Figura 5):

1. modello a rotazione: gli studenti alternano modalità di apprendimento, almeno una delle quali è online, secondo uno schema che può essere fisso o a discrezione del docente. Esso si articola a sua volta in quattro sottocategorie: rotazione della postazione, rotazione del laboratorio, flipped classroom, rotazione individuale;
2. modello flex: elemento centrale è l'apprendimento online, sebbene può prevedere anche attività offline. Gli studenti seguono individualmente un programma personalizzato procedendo in maniera fluida tra le modalità di apprendimento. L'insegnante o altri adulti forniscono un supporto faccia a faccia flessibile e adattabile alla variabilità delle esigenze. Questo modello prevede sia implementazioni con un considerevole supporto faccia a faccia, sia con un supporto minimo;
3. modello a la cart[36]: lo studente segue il corso interamente online per affiancare altre esperienze a scuola o in un centro di apprendimento;
4. modello virtuale arricchito: gli studenti che ne hanno necessità possono richiedere sessioni di apprendimento faccia a faccia con il loro insegnante e successivamente possono completare il resto del corso in remoto. L'apprendimento online è la fondamentale per l'apprendimento degli studenti quando questi si trovano in remoto.

[36] Inizialmente indicato dagli autori come self-blend model (2012).

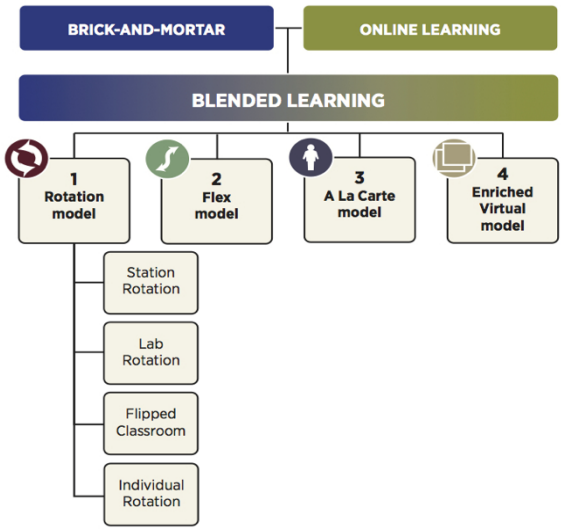



Figura 5: Staker and Horn's Blended Learning Taxnomy (2014)

Al fine di progettare un servizio di orientamento *blended* efficace, Hooley et al. (2015), concettualizzano tale tassonomia con uno schema incrociato attraverso due assi (Figura 6): il carattere faccia a faccia o online dell'approccio; e la combinazione delle diverse modalità ad opera del professionista come parte del design didattico o dell'individuo per soddisfare le personali esigenze e preferenze.

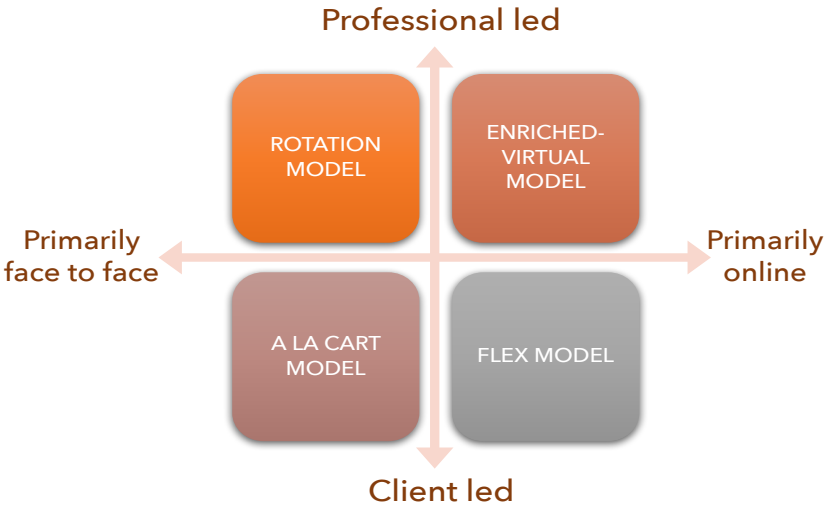



Figura 6: Conceptualizing a model of blended careers practice (Hooley et al. 2015)

Come si evince dallo schema in figura, nel modello a rotazione il servizio viene fornito principalmente in presenza, ma si offre agli utenti l'opportunità di utilizzare le risorse online e di essere supportate nell'utilizzo di tali risorse;
nel modello flex, il servizio è erogato principalmente online, ma qualora gli utenti ne avessero necessità, possono accedere al supporto faccia a faccia;
nel modello a la cart si utilizza una vasta gamma di risorse di orientamento online, mentre gli incontri in presenza sono dedicati allo sviluppo delle competenze di base della carriera e mostrando agli utenti la vasta gamma di risorse a loro disposizione;
infine, nel modello virtuale arricchito, i servizi di orientamento sono forniti principalmente online ma con punti di contatto diretti strategicamente posizionati (Hooley et al. 2015).

Ciascuno di questi modelli consente di rendere disponibile e gestire più elementi capaci di rafforzare l'efficacia dei processi d'orientamento. La decisione connessa alla loro applicazione pratica pone i professionisti nella condizione di focalizzare quali logiche o dimensioni progettuali valorizzare, fermo stando la necessità di

"constructing a pedagogically thoughtful environment that can enable an individual's capability to enhance his/her career development […] an online space that fosters a sense of human touch and presence (Bimrose et al. 2015).

A tal fine occorre tenere in conto alcuni elementi chiave:

- fornire servizi pertinenti e mirati rispetto alle esigenze degli utenti;
- integrare la presenza del professionista per fornire opportunità di comunicazione mirata durante l'intervento;
- includere attività autogestite che aiutino gli utenti a dare un senso alle informazioni ricevute;
- garantire l'interoperabilità dei servizi forniti;

- fornire un servizio di qualità;
- monitorare e sviluppare l'operatività del servizio mediante una gestione strategica.

La scarsa letteratura riguardo i fattori che contribuiscono alla progettazione di efficaci interventi di orientamento online (Bimrose et al. 2015) richiede comunque all'esperto di mettere in campo la personale "artistry" al fine di ideare e progettare uno spazio entro il quale si realizzino l'interazione e l'apprendimento:

"Noi dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare al meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci su ciò che noi possiamo apprendere da una attenta analisi dell'abilità artistica (aristry), cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica" (Schön 1998, 43).

# PARTE TERZA

## A Case Study of a Guidance Tool

## 1. Premessa

Il presente lavoro è il risultato della intesa attività di ricerca e di consulenza orientativa svolta presso il Laboratorio di Bilancio delle Competenze afferente al Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione, dell'Università di Foggia.

La ricerca si propone di approfondire, da un punto di vista pedagogico e secondo un approccio qualitativo, il tema dell'implementazione delle nuove tecnologie digitali nelle pratiche di orientamento, con particolare riferimento per la metodologia del bilancio di competenze.

A tal fine, con il presente progetto di ricerca si intende sviluppare e implementare una metodologia che consenta l'erogazione di percorsi di orientamento formativo mediante l'applicazione delle tecnologie digitali.

L'obiettivo è progettare un'azione formativo/orientativa concretamente rivolta alla valorizzazione del patrimonio di risorse personali e al potenziamento della capacità progettuale, dell'occupabilità e delle prospettive di carriera dei partecipanti, attraverso lo sviluppo della *digital career literacy* negli studenti, intesa quale capacità del soggetto di creare contenuti, raccogliere e valutare criticamente le informazioni reperite online, adattarsi agli sviluppi tecnologici in corso e sviluppare la capacità di costruire relazione significative in rete.

## 2. Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca nel suo complesso ha inteso verificare, a partire dal racconto riflessivo dei protagonisti (studenti iscritti ai corsi di laurea di II livello dell'Università di Foggia), se l'integrazione delle nuove tecnologie nei servizi di orientamento favorisce l'inverarsi di pratiche migliorative non solo rispetto alla dimensione spazio temporale, ma anche rispetto alla possibilità di attivare il processo di auto-orientamento e lo sviluppo della *digital career literacy* dell'utente.

Essa trae origine da una serie di sollecitazioni che inducono ad adeguare metodi e strumenti di orientamento formativo ai mutamenti ed alle sfide che caratterizzano l'era postmoderna. L'attuale condizione esistenziale, infatti, dilata la dimensione orientativa in prospettiva *lifelong* e ne mette in luce l'aspetto formativo, facendo sì che esso si attesti quale dimensione costitutiva dell'apprendimento permanente capace di promuovere il raggiungimento di obiettivi sociali ed economici. A ciò, si aggiungono sollecitazioni provenienti questa volta da documenti europei e nazionali dai quali emerge crescente consenso sull'importante ruolo che le ICT svolgono nel settore dell'orientamento. In particolare, si afferma la necessità di sfruttare a pieno la gamma di possibilità, offerte dall'introduzione delle nuove tecnologie all'interno dei servizi di orientamento, al fine di garantire pari opportunità di accesso all'informazione ed ai servizi di orientamento per tutti i cittadini e le cittadine, in tutta Europa e in prospettiva *lifelong* e *lifewide*.
Un'ulteriore sollecitazione giunge, infine, dalla necessità – e dalla volontà – di adeguare le prassi orientative alle attuali esigenze degli studenti universitari. I bisogni orientativi dei giovani adulti del XXI, secolo della *skill revolution* e del *reskilling*, infatti, sfidano le università a ripensare e riprogettare strumenti e modelli di orientamento con l'obiettivo di capacitare l'individuo in direzione di un apprendimento *lifelong*, *lifewide*, *lifedeep*, con l'obiettivo di incentivare lo sviluppo di capacità individuali "permanenti" di gestione della carriera formativa e

professionale (Watts, Sultana & McCarthy 2010). Peraltro, questa sollecitazione giunge dalla stessa utenza dei servizi di orientamento erogati dal Laboratorio di Bilancio dell'Università di Foggia, la quale abituata ad una dimensione comunicativa che integra l'interazione in presenza con quella mediata, si aspetta di ritrovarla anche all'interno di tali servizi. D'altra parte le nuove tecnologie ed internet stanno cambiando il modo in cui le persone si dedicano alla costruzione del loro progetto formativo-professionale: cerchiamo informazioni su possibili percorsi formativi e/o lavorativi online, compiliamo moduli di domanda online, utilizziamo i social media per fare networking e per creare la nostra reputazione professionale.

In questa prospettiva, sono state considerate le seguenti domande di ricerca:

1. *Qual è la metodologia più efficace per erogare servizi di orientamento nel contesto universitario utilizzando le nuove tecnologie?*

1. *Il Bilancio di competenze, erogato online, favorisce il processo di auto-orientamento dell'utente e lo sviluppo della digital career literacy?*

Per rispondere a tali quesiti, sono stati individuati i seguenti obiettivi generali:

- intercettare *buone prassi* esistenti sia nel contesto nazionale che internazionale;
- progettare e sperimentare un ambiente digitale attraverso cui implementare servizi di orientamento nel contesto universitario;
- produrre agire formativo favorendo da una parte un allargamento delle conoscenze relativamente al fenomeno considerato – in questo caso realizzare attività di e-guidance – e, dall'altra, effetti di cambiamento per i soggetti e per il sistema universitario. Per i soggetti si fa riferimento a una ritrovata capacità di progettazione esistenziale che consente di porsi lungo il sentiero-del-possibile che conduce in un domani illuminato di futuro

(Frabboni 2013b), mentre per l'università si fa riferimento alla capacità di accogliere il cambiamento e le trasformazioni in atto, nonché all'arricchimento della propria offerta formativa. La ricerca intende, infatti, individuare le forme di intervento che il sistema universitario può realizzare nel rispetto di quella che è la sua Terza Missione, per sostenere e facilitare i processi di orientamento dei giovani adulti che si preparano ad entrare nella vita attiva e nel mondo del lavoro, dando loro la possibilità di rinnovati modelli e strumenti per l'orientamento, con l'idea non "di garantire il posto di lavoro per tutta la vita (job property) ma consentire alle persone di rimanere e progredire nel mercato del lavoro (transitional labour market)" (Olivieri 2017, 37).

Nello specifico, i processi formativi nei quali si sono collocate le azioni previste sono stati i servizi di orientamento *in itinere* ed in uscita attraverso la sperimentazione di un dispositivo di bilancio di competenze online funzionale alla necessità di promuovere il *lifelong learning* e l'occupabilità dei giovani adulti studenti universitari, soprattutto per quel che concerne il perseguimento di alcuni obiettivi:

- aiutare gli studenti a utilizzare i servizi di orientamento in una prospettiva di apprendimento permanente;
- identificare e ricostruire conoscenze, competenze e abilità personali;
- valorizzare le risorse spendibili;
- progettare/riprogettare il percorso di sviluppo personale (formativo e/o professionale);
- sviluppare le loro competenze per valutare e selezionare gli strumenti ed i servizi di qualità rilevanti su Internet per soddisfare le esigenze individuali di gestione della carriera formativa e professionale.

## 3. Metodologia della ricerca

> "La ricerca educativa, così come la ricerca clinica in medicina, trova il suo senso nel provocare un miglioramento della pratica. Si fa ricerca non semplicemente per approfondire un certo tema che ci affascina (principio euristico), né tanto meno per esibire ardite argomentazioni di cui sentirci compiaciuto (principio estetico), né solo per accumulare conoscenze (principio sommativo), ma per produrre sapere utile alla pratica (principio di utilità)" (Mortari 2009).

La natura dell'oggetto di studio e le finalità stesse della ricerca hanno indotto a svolgere l'indagine tramite una metodologia di tipo qualitativo, che, come noto in letteratura, racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà (Semeraro 2011):

"qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them" (Denzin & Lincoln 2000, 3).

Qualitativo, dice Mortari (2010)

> "non è sinonimo di poca esattezza, ma di un'esattezza differente, un'esattezza cercata pazientemente rifinendo le parole che descrivono la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali […] Fare ricerca sulla realtà cangiante e fluente obbliga a applicare una descrizione quanto più possibile dettagliata per cercare quei concetti capaci di 'indicare' l'essenza propria della realtà immanente, ossia capaci di dire le qualità essenziali delle cose".

La ricerca qualitativa, pertanto, si connota principalmente per l'obiettivo di indagare, esplorare, descrivere, interpretare

> "phenomena based on the point of view of the informants, discovers multiple realities and develops holistic understanding of the phenomena within a particular

> context. It has been acknowledged that properly employing the qualitative data gleaned from face to face interviews, field observation and document analysis can lead the researcher to gain a deeper understanding of the problem than merely analyzing data on a large scale" (Hilal & Halabri 2013).

Principio epistemologico fondante lo studio qualitativo è una forma di razionalità imperfetta, una strategia razionale di equilibrio riflessivo, che implica "un atteggiamento mentale sistematicamente critico e costantemente controllato, per integrare i dati del lavoro sul campo in un quadro coerente e raggiungere un giudizio ponderato" (Scorcio 2009, 31), ragionevole.

Occorre, inoltre, precisare che una ricerca "non è scientifica perché usa il metodo qualitativo o quantitativo ma perché è condotta con rigore; il ricercatore ne esplicita gli obiettivi e le ipotesi, accoglie con onestà i risultati attesi e quelli non attesi né ipotizzati ma che fanno parte della scoperta e dell'imprevedibile che c'è in ogni lavoro che coinvolge le persone" (Canta, Casavecchia & Loperfido 2013, 44).

Esiste una mappa articolata delle tecniche di indagine qualitative riferite ai processi educativi, ma per tale ricerca è stata considerata la tecnica degli studi di caso o case study:

> "una strategia di ricerca che ha come obiettivo lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (es. una classe), con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome" (Trinchero 2002, 82).

In questa direzione, Stake (1995) pone l'accento sul processo di particolarizzazione, ciò sta a significare che finalità dello studio di caso non è

generalizzare il caso preso in esame, bensì conseguire una conoscenza approfondita e completa del particolare. Ciò permetterà successivamente di riconoscere il particolare in nuovi contesti. Stake definisce "naturalistic generalization" tale capacità, intendo con questo termine un processo che porta dal caso considerato ad un altro caso analogo, piuttosto che ad un'altra classe o popolazione di casi. Nel campo delle scienze dell'educazione, lo studio di caso trova applicazione all'interno di indagini volte ad una comprensione esplicativa di situazioni educative, nella valutazione di programmi di intervento o in ricerche che intendono promuovere il cambiamento di pratiche didattiche ed educative o di dispositivi organizzativi, assolvendo, pertanto, finalità trasformative.

Nella presente ricerca, attraverso lo studio di caso è stato possibile:

- approfondire la conoscenza dell'impatto che questa la metodologia di bilancio online ha avuto sui partecipanti;
- approfondire lo studio della metodologia orientativo-formativo elaborata;
- descrivere l'identità del servizio offerto attraverso le opinioni espresse dagli studenti;
- identificare le valutazioni espresse dagli studenti sulla qualità del servizio erogato;
- verificare in che misura la metodologia di bilancio online favorisca il processo di auto-orientamento e la capacità di sviluppo della *digital career literacy* nei partecipanti;
- analizzare quanto prodotto (questionari, portfolio, etc.).

## 4. Contesto della ricerca

La ricerca è stata condotta nell'ambito delle attività di orientamento svolte dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università di Foggia.

> "Una università localizzata a Foggia costituisce un momento, necessario e strategico, per lo sviluppo di un'area che supera, necessariamente, quella provinciale per interessare non solo la regione, ma l'intero Mezzogiorno continentale. In questa ottica si è posta sempre la richiesta del terzo centro universitario pugliese a Foggia. Una università, quindi, non come strumento di produzione di diplomi di laurea ma una università veramente predisposta al servizio del territorio e alla causa di una originalità nello sviluppo economico e sociale oltre che culturale. Queste, onorevoli deputati, le motivazioni di fondo per una università a Foggia".
>
> (Sergio Mattarella 12 luglio 1984,
> Camera dei Deputati della Repubblica Italiana)

Di lì, occorrerà attendere il 5 agosto del 1999 quando, tramite Decreto Ministeriale – a firma dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Università e Ricerca Scientifica, Sen. Ortensio Zecchino – nasce l'Università degli Studi di Foggia. Vengono così attivate le facoltà di Agraria, Economia, Giurisprudenza, Lettere e Medicina, cui si aggiunge, nel 2008, la facoltà di Scienze della Formazione. In seguito alla legge sul riordino del sistema universitario, il nuovo statuto di Ateneo, entrato in vigore il 15 giugno 2012, ha sancito la sostituzione delle sei Facoltà e dei dodici Dipartimenti esistenti con gli attuali sei Dipartimenti: Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente; Economia; Giurisprudenza; Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione; Medicina clinica e sperimentale; Scienze mediche e chirurgiche. Sin dalla sua istituzione l'Università di Foggia, che ad oggi conta 37 corsi di laurea – cui si aggiungono diversi corsi di studi post laurea

(master, dottorato di ricerca, scuole di specializzazione) – rappresenta una delle risorse più importanti del territorio, sia dal punto di vista culturale che scientifico. Nella classifica[37] elaborata dal Centro Studi Investimenti Sociali (Censis) delle Università italiane (edizione 2018/2019), l'Università di Foggia raggiunge la seconda posizione (Grafico 2), con un punteggio complessivo di 87, 6 punti, tra i "Piccoli Atenei" statali (fino a 10.000 iscritti). Un risultato – si legge dalla classifica stilata – ottenuto grazie alla qualità dei servizi e delle strutture, al numero borse di studio erogate, alla comunicazione ed ai servizi digitali (Grafico 3), all'internazionalizzazione.

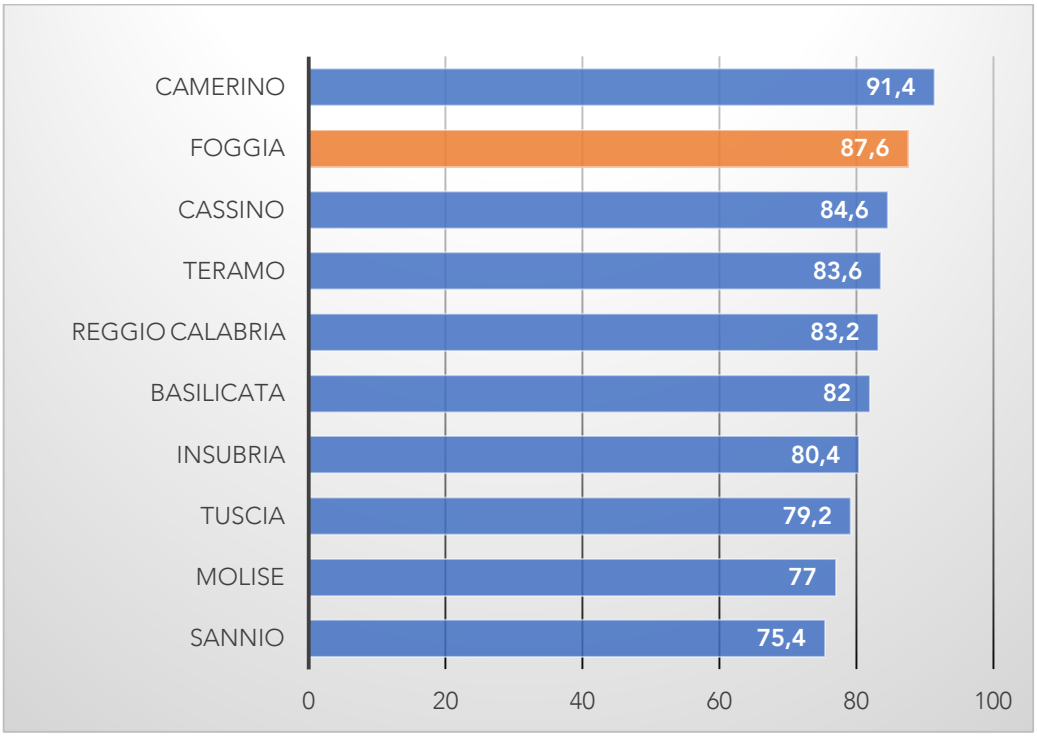



Grafico 2: La classifica degli atenei statali piccoli (edizione 2018/2019) - www.censis.it

[37] Esito di una articolata analisi del sistema universitario italiano attraverso la valutazione degli atenei (statali e non statali, divisi in categorie omogenee per dimensione) relativamente alle strutture disponibili, ai servizi erogati, al livello di internazionalizzazione e alla capacità di comunicazione 2.0.

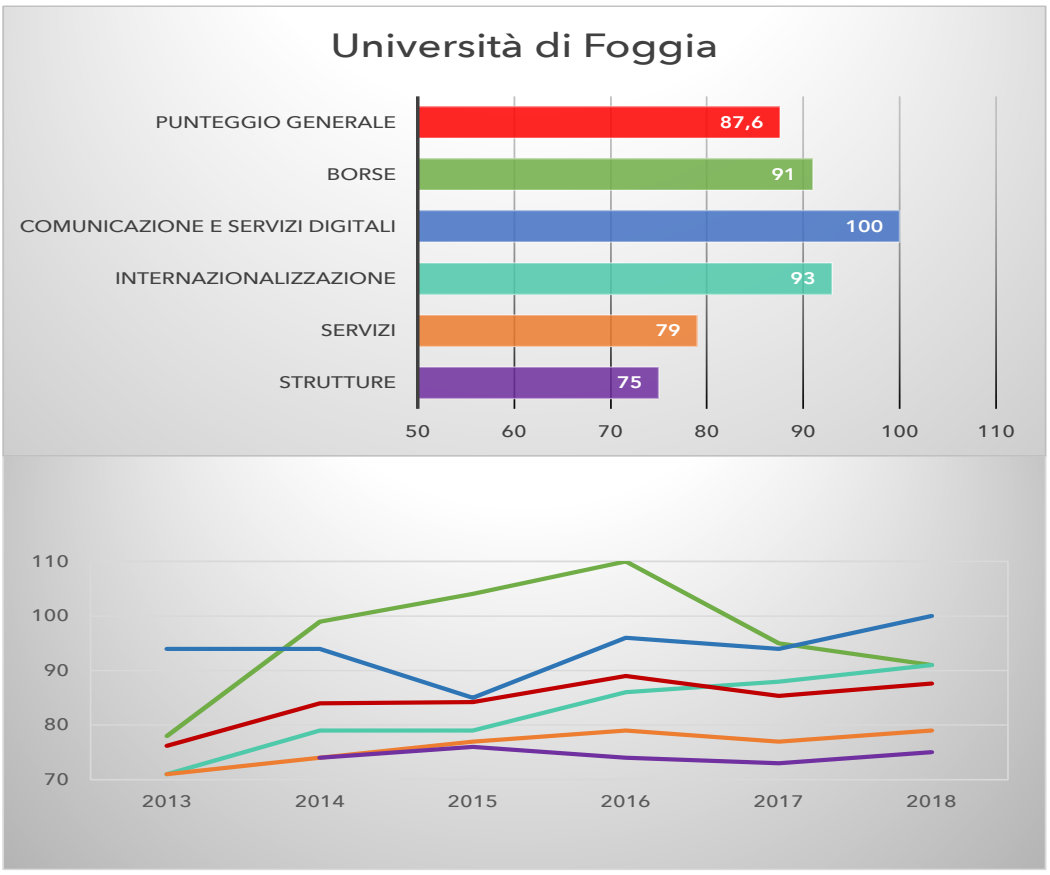



Grafico 3: Dati e parametri di valutazione - www.censis.it

I dati elaborati dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca[38] mostrano che per l'a.a. 2016/2017 gli studenti iscritti sono stati complessivamente 9.444 – di cui 5.802 donne – ripartiti come segue (Tabella 2)

Tabella 2: Studenti per tipologia di Corso di Laurea a.a. 2016/2017

| Corsi di Laurea | Iscritti | di cui immatricolati | Laureati |
|---|---|---|---|
| Primo Livello | 6.625 | 1.709 | 947 |
| Secondo Livello | 1.078 | - | 390 |
| Ciclo Unico | 1.741 | 204 | 170 |
| Vecchio Ordinamento | 0 | - | 13 |
| Totale | 9.444 | 1.913 | 1.520 |

[38] http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei-statali/foggia

Dal rapporto Istat "Studenti e bacini universitari"[39] (2016) emerge che la popolazione studentesca risiede in netta prevalenza nella provincia di Foggia (6.964 studenti), cui seguono la provincia di Barletta-Andria-Trani (1.266 studenti), la provincia di Potenza (447 studenti), la provincia di Bari (311), Avellino (98), Lecce (79), Taranto (61), Brindisi (49), Campobasso (23), Benevento (19) Chieti (15), Matera (15), Salerno (14), Napoli (12), Caserta (8), Milano (7), Roma (6). A confermare tali dati, anche l'indagine "Profilo dei laureati 2017" Almalaurea (2018), dalla quale emerge che il 67,3 per cento dei laureati dell'Università di Foggia risiede nella stessa provincia della sede degli studi, il 23,4 per cento da altra provincia della stessa regione, il 9 per cento da altra regione. I dati del MIUR mostrano anche un certo numero di studenti stranieri[40] (Tabella 3).

Tabella 3: Popolazione studentesca straniera

| Studenti | Totali | di cui stranieri | Anno di riferimento |
|---|---|---|---|
| Immatricolati | 1.913 | 20 | 2016/2017 |
| Iscritti | 9.444 | 90 | 2016/2017 |
| Laureati | 1.520 | 12 | 2016 |

L'indagine condotta dall'Istat, precedentemente citata, consente di individuare ulteriori elementi rispetto alle caratteristiche degli studenti dell'ateneo foggiano e al background socio-economico delle famiglie di origine.

In riferimento alle caratteristiche proprie degli iscritti vengono considerati i seguenti indicatori (Tabella 4):

- percentuale di studenti con voto di diploma maggiore o uguale a 95/100 (o votazione equivalente in 60esimi);
- percentuale di studenti con più di 23 anni;

[39] Lo studio raccoglie i dati relativi all'anno accademico 2014/2015.
[40] Paese di cittadinanza: Albania; Romania; Ucraina; Polonia; Germania; Russia; Israele; altre nazioni.

- percentuale di studenti con almeno un segnale di occupazione nel corso del 2013.

Tabella 4: Indicatori relativi alle caratteristiche degli studenti iscritti

| % di studenti con voto di diploma maggiore o uguale a 95/100[41] | % di studenti con più di 23 anni | % di studenti con almeno un segnale di occupazione nel corso del 2013 |
|---|---|---|
| 17, 1 | 38, 6 | 14, 5 |

Relativamente alla percentuale di studenti con voto di diploma maggiore o uguale a 95/100 il valore dell'indicatore si colloca al di sopra della media del campione considerato (15,5)[42] . Gli indicatori riferiti all'età degli studenti dell'ateneo e alla loro partecipazione al mercato del lavoro mostrano che il 38,6 per cento di iscritti ha un'età superiore a 23 anni, mentre segnali di occupazione si registrano per il 14,5 per cento degli iscritti.

Per le famiglie d'origine gli indicatori presi in considerazione sono stati (Tabella 5):

- percentuale di studenti con almeno un genitore laureato;
- percentuale di studenti con genitori con bassa intensità lavorativa media annua;
- reddito medio dei genitori (valore mediano).

[41] Nel calcolo della percentuale non sono stati inclusi gli studenti con voto di diploma non fornito, non previsto o con diploma estero.
[42] Il campione prende in considerazione atenei statali (tradizionali e politecnici) e non statali (tradizionali e telematici) di tutta Italia.

Tabella 5: Indicatori relativi a caratteristiche delle famiglie d'origine

| % di studenti con almeno un genitore laureato | % di studenti con genitori con bassa intensità lavorativa media annua[43] | Reddito medio dei genitori (valore mediano in migliaia di euro) |
|---|---|---|
| 20,4 | 20,8 | 14,3 |

Si tratta di studenti che provengono da famiglie con un livello d'istruzione medio-alto[44] in cui i genitori ricevono un reddito annuo che non supera i 15 mila euro, per cui appare plausibile suppore che l'ateneo soddisfi la domanda di studenti che non hanno le possibilità economiche per far studiare i propri figli fuori sede.

Al fine di assolvere efficacemente la propria missione contribuendo allo sviluppo della società della conoscenza e del territorio, l'Università di Foggia definisce quali proprie linee di indirizzo: incrementare la responsabilità sociale verso gli studenti, promuovere lo sviluppo culturale e l'innovazione tecnologica ed economico-sociale ed incrementare la sostenibilità sociale ed economica dell'Ateneo.

"L'Università che intendiamo realizzare è libera, integrata nella comunità scientifica internazionale, promotrice dell'alleanza delle autonomie istituzionali, imprenditoriali e sociali e si propone come fulcro dello sviluppo del territorio"[45].

In conseguenza di ciò, in questi ultimi anni l'Università di Foggia ha avviato azioni e iniziative mirate ad accogliere le istanze del territorio al fine di coniugare la propria offerta formativa con la domanda occupazionale della regione Puglia e del

[43] Come denominatore è stato posto il numero di studenti con genitori con almeno segnale di occupazione nell'anno.
[44] Dati in linea con quelli emersi per i laureati dall'indagine sul Profilo dei laureati condotta da AlmaLaurea (2018), da cui emerge che il 47,8 per cento dei genitori possiede un titolo di scuola media superiore, il 32,1 per cento possiede titoli inferiori o nessun titolo, il 12,7 per cento uno solo genitore è laureato; il 6 per cento sono entrambi laureati.
[45] Politiche di Ateneo e organizzazione dell'offerta formativa. Università di Foggia 2017-2019.

resto di Italia, nonché ad innovare e qualificare sempre di più la didattica, la ricerca, i servizi agli studenti. In questa direzione, la diversificazione e intensificazione delle azioni di orientamento e *placement* hanno contribuito a realizzare una offerta formativa sempre più centrata sulle esigenze dello studente.

Presso il Dipartimento di Studi Umanistici, in particolare, l'istituzione del Servizio di Orientamento e Tutorato intende "informare, orientare, accompagnare e sostenere le studentesse e gli studenti, con l'obiettivo di aiutarli a compiere una scelta consapevole ed efficace degli studi universitari, a migliorare competenze di progettazione e gestione del percorso individuale di sviluppo formativo e professionale, di rendere gli studenti protagonisti del personale processo di formazione e apprendimento, nonché favorirne la proficua partecipazione alla vita universitaria nelle sue molteplici espressioni e forme"[46]. Per la realizzazione del Servizio il Dipartimento si avvale di una specifica Commissione per l'Orientamento e il Tutorato, affiancata dall'equipe del Laboratorio di Bilancio delle Competenze: dalla sinergia operativa di entrambi la possibilità di promuovere iniziative di sperimentazione e diffusione di interventi innovativi in ordine all'orientamento e al tutorato, e di progettare e realizzare molteplici percorsi e attività di orientamento attente alle diverse tipologie di studenti e alle loro peculiari caratteristiche[47].

[46] Regolamento di Orientamento e Tutorato. Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione (approvato dal Consiglio di Dipartimento del 22/02/2017).
[47] *Ibidem*.

## 5. Il percorso di orientamento formativo "Bilancio di Competenze online"

L'analisi della letteratura sul tema e le buone pratiche raccolte hanno consentito di riportare alla luce un quantitativo rilevante di informazioni utili a definire in modo più puntuale il processo di ideazione dell'ambiente digitale attraverso cui implementare servizi di orientamento nel contesto universitario.

Forte dell'esperienza maturata all'interno del Laboratorio di Bilancio delle Competenze circa le metodologie di orientamento formativo, ho deciso di capitalizzare le conoscenze acquisite per progettare e realizzare un percorso di bilancio di competenze in modalità blended utilizzando una piattaforma dedicata.

Nel definire un'ipotesi di percorso di bilancio in modalità blended, si è, innanzitutto, partiti dalla definizione stessa di tale metodologia per capire in che modo fosse possibile integrare le ICT.

| BdC | ICT |
|---|---|
| È uno strumento di autoanalisi e autovalutazione assistita delle conoscenze, delle competenze e degli interessi degli individui nella sfera privata e professionale, in funzione dello sviluppo di un progetto formativo-professionale. | Web, Piattaforma CMS<br>Mobile, VoIP, email, chat<br>Portfolio delle competenze<br>ePorfolio (Mahara)<br>Contact Form<br>Banche dati |
| Strumento | Piattaforma CMS[48] |
| Autoanalisi, Autovalutazione | Porfolio delle competenze, ePortfolio |
| Assistito | Skype, email, chat, contact form |
| Conoscenze | Porfolio delle competenze, ePortfolio |
| Competenze | Porfolio delle competenze, ePortfolio |
| Interessi Professionali | Banche dati profili professionali |
| Individui | Mobile |
| Sfera Privata | Portfolio delle competenze |
| Sfera Professionale | CV, ePortfolio |
| Progetto | Porfolio delle competenze, ePortfolio |

[48] Content Management System, in acronimo CMS (sistema di gestione dei contenuti), è uno strumento software, installato su un server web, il cui compito è facilitare la gestione dei contenuti di siti web, svincolando il webmaster da conoscenze tecniche specifiche di programmazione Web.

Per far sì che gli utenti potessero fruire dei contenuti del percorso è stato anzitutto necessario acquistare un dominio (www.silviadellaposta.it). Successivamente, al fine di garantire la sicurezza e la stabilità del sistema ho acquistato un piano servizio di hosting condiviso Linux – che pago periodicamente (84, 10 euro) – comprensivo di database MySQL e casella email con server in Italia.

All'interno dello spazio web acquistato, ho installato una "web application responsive", WordPress[49], capace di modificare dinamicamente la struttura delle proprie pagine affinché queste siano visualizzate nel modo più adatto alle dimensioni e alla geometria del dispositivo di volta in volta utilizzato per l'accesso (personal computer, tablet, smartphone). Utilizzare una tecnica di progettazione responsive (Responsive Web Design) implica assumere un approccio *user centered* il cui obiettivo è fornire all'utente un'esperienza di navigazione soddisfacente.

All'interno della piattaforma CMS WordPress, prodotto *open source*[50] che nasce come servizio di blogging, i dati dell'utente vengono archiviati in un database crittografato e custodito tramite credenziali. Il dominio, infatti, viene raggiunto solo tramite autenticazione sicura (SSL)[51] – garantita dall'autorità di certificazione "Let's Encrypt" – che consente di tutelare i dati inseriti dall'utente e di navigare in modo sicuro. La piattaforma consente di pubblicare e condividere – anche sui social network – contenuti multimediali in diversi formati, di segnalare siti o link esterni utili e da all'utente la possibilità di discutere e aggiungere commenti ai contenuti inseriti. Il sito è, inoltre, ottimizzato per una facile indicizzazione da parte dei motori di ricerca grazie alla generazione di link semplificati.

Al servizio di hosting, di cui sopra, è stata aggiunta un'ulteriore web application con annesso database, Mahara[52] (Versione 15.10) – anch'essa open source

---

[49] Rilasciato con licenza GNU (General Public License) che consente distribuzione e utilizzo gratuiti.

[50] In informatica il termine open source, letteralmente sorgente aperta, indica un software di cui gli autori (più precisamente, i detentori dei diritti) rendono pubblico il codice sorgente, favorendone il libero studio e permettendo a programmatori indipendenti di apportarvi modifiche ed estensioni.

[51] Secure Sockets Layer.

[52] Il progetto Mahara nasce nel 2006 ad opera del New Zealand's Tertiary Education Commission's e-learning Collaborative Development Fund (eCDF) in collaborazione con Massey University, Auckland University of Technology, The Open Polytechnic of New Zealand e Victoria University of Wellington (www.mahara.org).

rilasciata con licenza GNU – CMS nativo per portfolio elettronico e social networking. Mahara, infatti, consente all'utente di tenere traccia delle proprie "evidence of lifelong learning" e, al contempo, di scegliere quali contenuti condividere e con chi (singoli utenti, membri di un gruppo, visibilità pubblica).

Il percorso di bilancio online è stato, pertanto, implementato – nell'a.a. 2017/2018 – su una piattaforma CMS (WordPress) ad accesso libero, dietro registrazione, all'indirizzo www.silviadellaposta.it (Figure 7 e 8) ed è stato articolato secondo le fasi tradizionali del bilancio, ovvero la fase preliminare, di accoglienza e analisi della domanda, la fase investigativa e la fase di sintesi, di restituzione e conclusione del bilancio.

Figura 7: Homepage piattaforma (versione desktop)

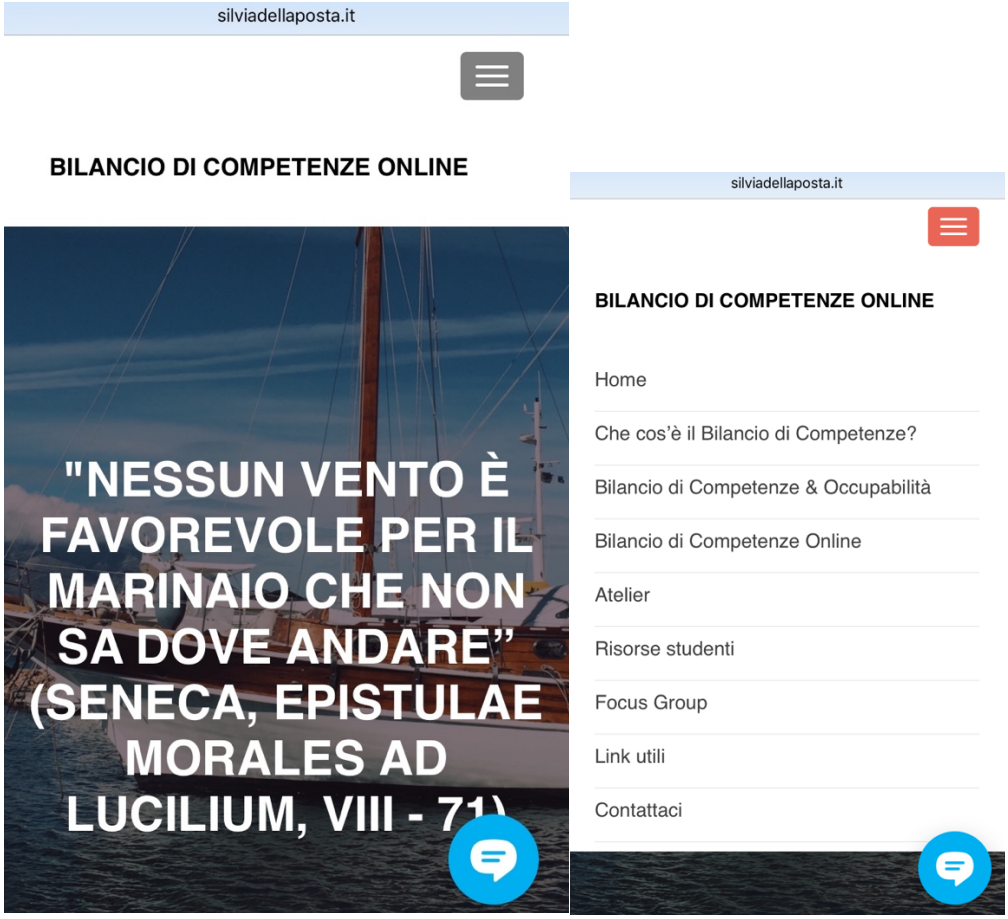



Figura 8: Homepage piattaforma (versione mobile)

Per ciascuna fase è stata prevista la possibilità di usufruire della consulenza sia online – mediante chat, skype, contact form, email – sia in presenza. Pur riconoscendo, infatti, i vantaggi derivanti dall'uso delle ICT e il potenziale delle attività online, il dispositivo formativo progettato mira ad offrire una combinazione di tecnologia e interazione faccia a faccia quale soluzione più vantaggiosa in un sistema di orientamento "blended multi-channel". Il percorso pertanto integra funzioni di autovalutazione con sistemi di supporto da parte del consulente di bilancio, il cui ruolo resta quello di accompagnare e supportare il soggetto durante tutto il processo. Il consulente, pertanto, deve essere in grado di gestire la lontananza visiva dai suoi utenti: ovvero deve possedere le competenze necessarie per cogliere segnali utili – attraverso le email, le chat, l'evoluzione dello stato del percorso, etc. – a capire se si sta procedendo nella direzione migliore ed

alla velocità giusta, cercando al tempo stesso di diminuire il proprio supporto nella pratica orientativa per valorizzare l'autonomia degli utenti. Di seguito si esplicitano in dettaglio le fasi del percorso (Tabella 6).

Tabella 6: Fasi percorso di bilancio di competenze online

FASE PRELIMINARE (blended)

| | | | |
|---|---|---|---|
| Iscrizione al percorso (email) | Analisi dei bisogni, delle aspettative e delle motivazioni della persona (online) | Restituzione/ Condivisione analisi questionario; Stipula del patto formativo; Informazioni sulle modalità di svolgimento del percorso, sugli strumenti e le tempistiche (presenza/online) | Registrazione alla piattaforma e consegna credenziali per accesso all'ePortfolio (online) |

FASE INVESTIGATIVA (blended)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Parte I "Conoscenza del sé" (presenza/online) | Parte II "Conoscenze e competenze" (presenza/online) | Parte III "Interessi e profili professionali" (presenza/online) | Parte IV "Il progetto di sviluppo" (presenza/online) | Condivisione delle informazioni emerse (presenza/online) |

FASE DI SINTESI (blended)

| | |
|---|---|
| Stesura e condivisione del documento di sintesi (presenza/online) | Condivisione prodotti realizzati mediante atelier (online) |

Per aiutare l'utente nello svolgimento del percorso è stata realizzata e resa disponibile online una "infografica" (Figura 9), che fornisce istruzioni e indicazioni utili per lo svolgimento delle attività previste.

Figura 9: "Istruzioni per l'uso!"

Il percorso online ha permesso di tracciare l'evoluzione dei percorsi tradizionali individuale e di gruppo realizzati nell'ambito del Laboratorio di Bilancio: esso è il risultato di un *matching* degli strumenti che compongono entrambi i percorsi. Attraverso il web è stato, infatti, possibile mettere a disposizione degli utenti molte più risorse. Si pensi, ad esempio, che l'uso delle immagini cinematografiche,

propedeutico alla compilazione della prima parte del Portfolio delle competenze, è previsto soltanto nel percorso di bilancio di gruppo, tuttavia mediante la piattaforma è stato possibile mostrare agli utenti sequenze filmiche montate *ad hoc*, disponibili, oltre che per pc, anche per smartphone e tablet.

È il caso del film di Gabriele Muccino "La ricerca della felicità", che si presta particolarmente in questo genere di attività: "il coinvolgimento emotivo reso possibile dal cinema implica un'esperienza cognitiva estranea alle forme di trasmissione ed elaborazione culturale legate al libro" (Malavasi 2007, 101). Emozioni e pensiero trovano, così, espressione nelle immagini cinematografiche, e il gesto che ne deriva è di tipo teoretico: come la scrittura attraverso la compilazione delle parti che compongono il Portfolio di competenze, permette di fare teoria del pensiero, di mettere ordine nei vissuti, così il *theorein*, il guardare che si da nello spazio del sensibile cinematografico, produce rappresentazioni visibili (Mancino 2013). Inoltre, la piattaforma offre agli utenti la possibilità di una "sosta lenta" nella visione del film che rende ancor più intenso questo momento dialogico con se stessi.

Per lo svolgimento del percorso, si è scelto di erogare online le varie parti di cui si compone il "Portfolio di competenze", elaborato dall'equipe del Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell'Università di Foggia e utilizzato nei percorsi individuali e di gruppo, in quanto strumento affidabile e di comprovata efficacia nel supportare e favorire i processi di narrazione e riflessione da parte dell'utente. A tal fine, è stato utilizzato il servizio web Polldaddy – accanto al quale, per alcune parti, è stato impiegato lo strumento Google Moduli – che consente di creare sondaggi, interviste e quiz online, di personalizzarne l'aspetto grafico e inserirli nelle pagine del sito WordPress, nonché di realizzare report, grafici e analisi del testo. Lo stesso è stato fatto per i questionari iniziale e finale previsti dal percorso. Accanto alle tre fasi previste dal bilancio, precedentemente indicate, sono stati realizzati dei workshop digitali, gli "Atelier", volti a migliorare le capacità di

"personal branding" e "self marketing" dei partecipanti, nonché a sviluppare le loro competenze di occupabilità:

- "Ricerca dei profili professionali d'interesse"
- "Curriculum vitae e lettera di presentazione efficaci"
- "Curriculum vitae innovativi" (CV infografico e VideoCV)
- "Gestione del colloquio di selezione"
- "Social Network per la ricerca attiva del lavoro"
- "ePortfolio".

Si tratta di una serie di attività, svolte autonomamente attraverso l'ausilio di risorse didattiche digitali – sempre a portata di click e disponibili per il download – materiali di approfondimento, video, siti web, il cui obiettivo è far in modo che l'utente acquisisca la capacità di utilizzare nuovi strumenti per valutare conoscenze, competenze, punti di forza personali ed elaborare una strategia individuale nell'approccio alle scelte formativo-professionali. Tali attività, in sostanza, mirano a far maturare nei beneficiari del percorso, la capacità di prendere decisioni informate rispetto al loro futuro, di pianificare la propria carriera (formativa e professionale), di acquisire strumenti per collocarsi attivamente nel mercato del lavoro. Al fine di garantire una corretta fruizione dei materiali online, gli utenti – ai quali peraltro è stata data l'opportunità di scegliere se svolgere i workshop in presenza – hanno potuto disporre del supporto del consulente sia durante lo svolgimento delle attività sia nella fase di realizzazione dei prodotti finali. La novità principale rispetto agli atelier – che ricalcano per lo più quelli realizzati nei percorsi tradizionali, sebbene per ciascuno sono stati predisposti materiali strutturati *ad hoc* – riguarda la creazione del portfolio elettronico (Mahara). Trattandosi di uno strumento nuovo introdotto nel percorso di bilancio, ho realizzato una apposita guida che illustra passo dopo passo come creare il proprio ePortfolio (Figura 10). Il sito dedicato al percorso di bilancio, offre anche una serie di collegamenti esterni che consentono all'utente di connettersi a banche

dati sui profili professionali e sui percorsi di istruzione e di avere accesso ad altre risorse online (i.e. applicazione online *curriculum vitae* Europass).

Figura 10: Guida ePorfolio

Esperita la fase di creazione e progettazione della piattaforma, si è giunti alla fase di pubblicizzazione dell'iniziativa attraverso azioni e strumenti che potessero renderla visibile e ne favorissero la penetrazione in vista della raccolta di eventuali adesioni:

- la creazione di un logo identificativo del percorso
- la realizzazione di una locandina (Appendice C) di pubblicizzazione dell'iniziativa
- l'attivazione di un indirizzo email dedicato (bdconline@unifg.it)
- informato dell'iniziativa i Delegati all'Orientamento, Tutorato e *Placement* ed i tutor informativi afferenti ai diversi Dipartimenti dell'Università di Foggia
- la pubblicazione sul sito di Ateneo e sui siti dei singoli dipartimenti, dove è stata segnalata l'iniziativa – con annessa locandina in formato digitale –

spiegato brevemente di cosa si trattasse e fornito l'indirizzo email dedicato all'iscrizione al percorso
- la pubblicazione sulla pagina Facebook del Laboratorio di Bilancio di Competenze
- la pubblicazione della notizia nei gruppi studenteschi online (WhatsApp; Facebook)
- l'affissione delle locandine presso il palazzo di Ateneo e i Dipartimenti coinvolti.

Destinatari del percorso sono stati gli studenti dei corsi di laurea magistrale dell'Università di Foggia, in particolare dei Dipartimenti di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali e Scienze della Formazione, Economia e Scienze Agrarie. La ragione di tale scelta ricade principalmente sulla maggiore partecipazione da parte degli studenti di questi dipartimenti – con i quali peraltro il Laboratorio di Bilancio collabora ormai da diversi anni – ai percorsi di bilancio di competenze durante gli anni. Questi giovani adulti, infatti, si trovano a dover affrontare un importante momento decisionale circa il loro futuro formativo-professionale e un dispositivo come il bilancio di competenze appare particolarmente utile per aiutarli a costruire i propri criteri di orientamento, per selezionare e accedere alle opportunità lavorative e ai percorsi formativi che meglio rispondono alle proprie mutevoli caratteristiche personali e aspirazioni professionali, anche grazie al supporto delle nuove tecnologie.

Dopo circa una settimana dalla pubblicizzazione dell'evento, è stato possibile stilare l'elenco definitivo degli studenti aderenti, per un numero totale di 20 studenti (Tabella 8). Sebbene, abbiano richiesto informazioni circa il percorso anche altri studenti, che poi si sono disinteressati all'attività in quanto non prevede il riconoscimento di crediti formativi. Rispetto al numero di iscritti, è possibile individuare altre criticità: una connessa alla contestuale iniziativa "Job Placement Unifg" - progetto nato a seguito della partecipazione dell'Università di Foggia

all'avviso regionale n. 9/2016 Azioni di potenziamento dei servizi di orientamento erogati dalle Università Pugliesi – dedicato agli iscritti ai corsi di laurea di II livello dell'università: partecipando al progetto, gli studenti hanno avuto l'opportunità di attivare dei tirocini retribuiti con le aziende del territorio foggiano; l'altra connessa, a mio avviso, alla mancata capacità degli studenti di reperire informazioni e di vivere a pieno il contesto universitario e le opportunità che esso offre.

Il numero di iscritti, infatti, mi ha spinta ad indagare le motivazioni per cui gli studenti avessero deciso di non partecipare al percorso. Dopo avere effettuato richiesta formale all'ufficio competente – Area Elaborazione Dati, Supporto alle Decisioni e Coordinamento dei Poli Informatici di Dipartimento – ho potuto contattare per email, tutti gli studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale dei dipartimenti coinvolti. Per ricevere risposte rapidamente, ho utilizzato lo strumento Google Moduli, creando un apposito modulo "Indagine: Percorso di orientamento formativo Bilancio di Competenze online" che ho inviato agli studenti tramite email, spiegando loro che la rilevazione si inseriva in una ricerca condotta dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia – con l'obiettivo di approfondire le rappresentazioni e le motivazioni che gli studenti hanno rispetto all'esperienza del bilancio di competenze, e che le informazioni fornite, che sarebbero rimaste anonime e utilizzate soltanto per fini statistici, avrebbero permesso di organizzare il percorso in modo più adeguato alle esigenze ed alle aspettative degli studenti. Pertanto, dopo una breve presentazione del Laboratorio e del percorso di bilancio online, ho chiesto agli studenti di argomentare le ragioni per cui non avessero usufruito del servizio e di indicare eventuali suggerimenti. Il 79 per cento dei rispondenti ha dichiarato di non esserne a conoscenza, mentre il restante 21 per cento si divide tra "Ho già un impiego; Non ne avevo bisogno; Nessuna in particolare; Non ne ho ancora usufruito; Quale servizio?". Gli studenti, dal canto loro, hanno suggerito di pubblicizzare maggiormente l'iniziativa – pur senza specificare attraverso quali canali e/o strumenti – e di introdurre personale

specializzato nell'erogazione del servizio in tutti i dipartimenti dell'ateneo foggiano.

## 6. Raccolta e analisi dei dati

La ricerca, come anticipato in precedenza, utilizza i dati raccolti da un campione di studenti iscritti ai corsi di laurea di II livello dell'Università di Foggia. Non si tratta di un campione rappresentativo ma di un *case study* circoscritto a coloro che hanno scelto volontariamente di prendere parte al percorso di orientamento formativo "Bilancio di competenze online" (Tabella 11).

Ciò in quanto è "importante che la scelta di compiere un percorso di bilancio corrisponda a un impegno personale e non a un obbligo o all'esercizio di una sollecitazione esterna. Inoltre è necessario verificare che l'interessato sia pronto a intraprendere il percorso, che questo corrisponda ad una sua domanda" (Lemoine 2008, 43). L'adesione volontaria rappresenta, pertanto, una delle condizioni necessarie e imprescindibili per la realizzazione del bilancio.

Le attività previste dal percorso hanno fornito i materiali e i dati per esplorare l'effettiva valenza formativa del bilancio di competenze erogato mediante tecnologie digitali. Gli strumenti utilizzati hanno permesso agli studenti di mettere a fuoco i loro progetti di sviluppo personale. Mediante la somministrazione di schede e griglie che compongono il Portfolio delle Competenze, il dossier che raccoglie le "tracce" di tutto ciò che costituisce il vissuto personale e formativo-professionale del soggetto, gli studenti sono stati invitati a raccontare esperienze e vissuti personali. Ciò consente di considerare l'elaborazione dei dati come significati co-prodotti da ricercatore e attori coinvolti nell'oggetto di indagine. Gli studenti, hanno infatti avviato un processo di riflessività sulla loro esperienza di vita personale e formativo-professionale, nel momento in cui sono stati stimolati a rappresentarla attraverso lo strumento della narrazione autobiografica. In base all'approccio narrativo si assume che nel Portfolio delle competenze vi siano depositate numerose tracce, a partire dalla personale Weltanschauung, ai vissuti biografici e familiari, al modo in cui hanno consapevolezza di sé e delle proprie capacità, al rapporto col mondo universitario e lavorativo, etc.

Si è scelto pertanto di operare in prospettiva *emic* cercando quindi di attenuare il più possibile quel ruolo di regia del ricercatore che rischia di snaturare i quadri di riferimento propri dei soggetti coinvolti nella ricerca, e che viene a crearsi per una serie di ragioni (Palumbo & Garbarino 2004): innanzitutto perché l'interrogazione è un atto che presuppone e crea un'asimmetria di potere tra chi chiede e chi risponde, sia da un punto di vista cognitivo (costringe il pensiero del soggetto entro le categorie del ricercatore), sia da un punto di vista comportamentale (il ricercatore definisce l'oggetto di studio, decide quando e come iniziare la rilevazione delle informazioni, determina i criteri di rilevazione del materiale raccolto). È allora necessario operare in un'ottica di relazione, piuttosto che di interrogazione, senza per questo rinunciare al rigore metodologico. Già nel lontano 1854, Pasteur, rivolgendosi ad un gruppo di studenti, osservò che "in the fields of observation, chance only favors the mind which is prepared". Ciò sta a significare che il ricercatore deve possedere l'umiltà del trovatore, organizzando le maglie dei suoi setacci in modo che lascino passare anche materiali non valutabili in prima istanza come utili o necessari: la storia della scienza è ricca di casi di "serendipity" (Merton & Barber 2004/2008), intesa quale caratteristica di un processo, di una sequenza di intenzioni, azioni e risultati, che consente di trovare qualcosa mentre si stava cercando qualcos'altro.

D'altro canto, nella ricerca qualitativa si privilegia una conoscenza dall'interno, che può essere ottenuta solo se la soggettività del ricercatore non è considerata un limite ma una risorsa da cui trarre il massimo beneficio, una condizione per la costruzione di una base empirica della ricerca. Percorrendo tale direzione, l'uso della conoscenza personale, esplicita e tacita, e l'immedesimazione empatica nella prospettiva del soggetto – che hanno come corollari la conoscenza del contesto e un'interazione ravvicinata con i soggetti– favorirebbero la comprensione del fenomeno considerato e l'adeguatezza dei costrutti del ricercatore (Fobert Veutro 2008).

La raccolta dei dati è avvenuta tramite un'analisi multiprospettica, in quanto sono state considerate molteplici fonti informative: combinando l'uso di più strumenti è stato possibile trovare tutti i dati necessari. D'altro canto, la peculiarità del *case study* consiste nell'avvalersi di molteplici fonti e tecniche nel processo di raccolta dei dati. In questo caso, le fonti possono essere così sintetizzate:

- questionari (iniziale e finale)
- portfolio delle competenze
- focus group online.

Circa i questionari, pur presentando entrambi un numero maggiore di domande chiuse, funzionali ad agevolare la compilazione online da parte degli intervistati, sono previste anche alcune domande aperte, per lasciare massima libertà di espressione ai rispondenti. Il *questionario iniziale* (Appendice A) è stato strutturato con l'intento di comprendere le motivazioni che hanno indotto gli studenti ha richiedere di partecipare al percorso, qual è la loro opinione riguardo alla metodologia di bilancio, quali sono le loro aspettative, quali strategie mettono in atto per la ricerca attiva del lavoro e quali strumenti di self marketing conoscono e utilizzano e, soprattutto, perché tra gli altri servizi di orientamento offerti dal Laboratorio di Bilancio, abbiano scelto proprio il percorso di bilancio di competenze online. Il *questionario finale* (Appendice B), invece, è stato strutturato con l'obiettivo di raccogliere e misurare la soddisfazione degli studenti per il percorso svolto, la percezione rispetto all'introduzione delle tecnologie nei servizi di orientamento, l'usabilità del sito web utilizzato, l'opinione maturata rispetto al bilancio di competenze, gli strumenti acquisiti per la gestione della propria carriera attraverso il web (*digital career literacy*), le difficoltà incontrate nello svolgimento del percorso online, eventuali suggerimenti.

A questo punto – più che soffermarmi sul Portfolio delle competenze di cui è stato già trattato – giova spendere qualche parola sulla tecnica del focus group online, utilizzata ai fini della rilevazione dei dati.

Sebbene non vi sia in letteratura una definizione univoca, i ricercatori concordano nell'affermare che il focus group è "un metodo di ricerca che si basa su una discussione di gruppo, condotta da un moderatore o 'facilitatore', che è focalizzata su un dato argomento allo scopo di raccogliere informazioni utili agli obiettivi di ricerca" (Zammuner 2003, 13). La scelta di utilizzare questa tecnica si deve alla sua compatibilità con i principi basilari del paradigma di ricerca qualitativa. Nella tradizione qualitativa, la natura della realtà viene intesa in una prospettiva fenomenologica che induce a dirigere lo sguardo sui vissuti che la mente elabora rispetto agli oggetti di esperienza dando origine, di conseguenza, a molteplici interpretazioni della stessa realtà. Uno dei punti di forza delle interviste nella ricerca in ambito pedagogico – e psicologico – consiste appunto nel fatto che "i soggetti sono invitati a partecipare ad una discussione di gruppo in cui sono prodotte diverse opinioni e diversi punti di vista su un medesimo oggetto di conoscenza sociale" (Vaughn, Schumm & Sinagub 2003). Come nella ricerca qualitativa, anche nel focus group viene riconosciuto il valore dell'interazione tra moderatore e partecipante – e tra gli stessi partecipanti – nel creare una conoscenza condivisa. Infine, come nella ricerca qualitativa l'obiettivo è giungere ad un giudizio ponderato, che tenga conto della prospettiva gnoseologica assunta, allo stesso modo obiettivo del focus group non è la generalizzazione dei risultati, bensì "sollecitare un dibattito o una riflessione nella comunità scientifica che attivi una più approfondita comprensione del materiale studiato" (ibidem).

I miglioramenti tecnologici e la diffusione di internet hanno portato cambiamenti rilevanti nell'ambito della ricerca qualitativa (Graffigna & Bosio 2006):

"la personalizzazione dei computer, la loro sempre maggiore multimedialità, lo sviluppo dei robot, la mappatura informatica, l'arrivo di internet sono tutti passaggi, senza fine, che ci hanno ormai condotto nella *web society*" (Cipolla &

Lombi 2013, 239) la quale, "non può che portare dentro se stessa il suo modo di conoscere e investigare" (ibidem).

Su questa stessa linea Graffigna e Bosio (2006) affermano che "online qualitative research cannot be considered a reproduction of traditional techniques on the internet but is a different set of tools, with its own peculiar advantages and limitations". In conseguenza di ciò è possibile fare ricerca attraverso una molteplicità di tecniche che si avvalgono dell'ambiente web ed è in questo orizzonte di senso che si colloca il focus group online.

"Learning to conduct online focus groups requires the researcher to delve into the literature on traditional focus groups […] To begin the journey to understand the application of online focus groups, novice researchers will need to spend some time educating themselves on general qualitative research principles" (Stancanelli 2010).

Esistono diverse tipologie di focus group online, tuttavia, tra i più utilizzati sono:

- i gruppi *sincroni*, che si avvicinano maggiormente ai tradizionali focus group faccia a faccia e prevedono discussioni in tempo reale guidate da uno o più moderatori e, in genere, fino ad otto partecipanti;
- i gruppi *asincroni*, che hanno una durata prolungata nel tempo, si va da ore a giorni o addirittura settimane e di solito prevedono interazioni basate sul testo. In questo tipo di gruppi, la contemporaneità della partecipazione non è necessariamente prevista. Il ruolo del moderatore consiste nel dare avvio alla discussione, riassumere e commentare gli interventi per mantenere coinvolti i partecipanti. Un vantaggio di questo approccio è che i partecipanti hanno più tempo per elaborare le domande, di conseguenza, essi tendono a fornire risposte più dettagliate e ragionate, inoltre, la assenza

di fisicità nell'incontro incoraggia gli intervistati ad esprimere maggiormente i propri sentimenti per iscritto;

- ed infine, i gruppi in *mondi virtuali*, ovvero ambienti simulati al computer (i.e. World of Warcraft, Second Life, etc.) che presentano delle "meeting rooms" o altre postazioni in cui le persone interagiscono attraverso avatar personali. Le interazioni possono essere basate sul testo o sulla voce e sono disponibili ulteriori strumenti di collaborazione (brainstorming virtuale, condivisione di documenti, diagrammi di flusso, mind map 3D, etc.). Sebbene siano ancora relativamente nuovi, i mondi virtuali già da tempo sono usati come luoghi per focus group, alcune aziende, ad esempio, hanno utilizzato i negozi virtuali di Second Life per progettare e testare prodotti, nonché per condurre ricerche pubblicitarie.

I vantaggi derivanti dall'uso di dette tecniche possono essere così sintetizzati (Palumbo & Garbarino 2004; Stancanelli 2010; Hancock 2017; Stewart & Shamdasani 2017):

- ampliare notevolmente il numero di potenziali partecipanti e dare una maggiore flessibilità al processo di pianificazione di un'intervista[53];
- fornire ai ricercatori un metodo per comunicare con i partecipanti in diverse aree geografiche;
- aumentare le probabilità di partecipazione;
- dare ai partecipanti l'opportunità di condividere informazioni e di esprimere se stessi in modi che potrebbero non essere presenti nei focus group tradizionali[54];
- creare una relazione coesiva tra i partecipanti;
- offrire un terreno neutrale per mezzo dello spazio virtuale;

[53] Diversi sondaggi dimostrano che i partecipanti preferiscono i focus group online per via della flessibilità nella pianificazione e della possibilità di partecipare da casa o dal luogo di lavoro.

[54] I focus group sincroni, ad esempio, danno l'opportunità a tutti di partecipare attivamente alla discussione in quanto è possibile inviare commenti simultanei, mentre in presenza i partecipanti sono tenuti a rispettare i turni di parola.

- ridurre costi e tempi di completamento dell'indagine.

Tuttavia, ci sono anche degli aspetti negativi legati alla tecnica del focus group online, che occorre considerare:

- assenza di indicatori non verbali tipici della comunicazione face-to-face;
- bias connessi alla capacità di utilizzo e alla disponibilità di avere accesso ad un computer;
- riduzione del livello di intimità del gruppo (intesa come condivisione e sintonizzazione derivata dalla conoscenza e dal riconoscimento reciproco);
- difficoltà nell'effettuare uno screening dei partecipanti in mancanza di un contatto diretto;
- maggiori probabilità di abbandono senza un regolare follow-up durante e dopo il processo di reclutamento dei partecipanti;
- maggiore impegno da parte del moderatore per incoraggiare e coinvolgere i partecipanti;
- necessità di maggiore durata per le sessioni asincrone;
- risposte sintetiche (sessione sincrona);
- rischio di partecipazione frammentaria o sporadica da parte dei partecipanti[55].

Nella presente ricerca si è scelto di utilizzare la tecnica del focus group asincrono sia per la sua flessibilità di pianificazione e partecipazione sia per la possibilità di poter condurre il focus, raccogliendo di conseguenza dati utili ai fini della ricerca, attraverso la stessa piattaforma Wordpress – che nasce appunto come piattaforma di blogging e "provides a secure, easy to navigate website to conduct focus group research" (Hancock 2017) – impiegata per il percorso di bilancio online, creando un'area dedicata.

[55] I partecipanti possono iscriversi per partecipare ad un focus group online e limitarsi ad osservare il focus group svolgersi senza partecipare.

La traccia del focus (Tabella 7) – della durata di dieci giorni – è stata predisposta con l'obiettivo di:

- comprendere la percezione degli studenti rispetto alla possibilità di prefigurare e progettare il proprio futuro dal punto di vista formativo-professionale;
- indagare la percezione degli studenti rispetto agli obiettivi del bilancio (migliorare la spendibilità della propria professionalità sul mercato del lavoro, prendere coscienza delle proprie competenze e motivazioni, definire un progetto formativo-professionale coerente con le proprie aspettative e le reali opportunità offerte dal contesto di riferimento) e comprendere, di conseguenza, se il bilancio online mantiene la stessa valenza formativa della metodologia tradizionale;
- esplorare la percezione degli studenti rispetto alla capacità delle nuove tecnologie di supportare i servizi di orientamento e di favorire lo sviluppo della *digital career literacy*;
- identificare eventuali modifiche (i.e. punti di forza, punti di debolezza e possibili aree di miglioramento del percorso) che potrebbero essere apportate al percorso proposto.

Tabella 7: Traccia focus group online

| |
|---|
| D1. In base alla tua esperienza, quali difficoltà credi che incontrino laureati e laureandi nel prefigurare il proprio futuro e nel costruire il proprio percorso di crescita formativo-professionale? |
| D2. In base alla tua esperienza, quali elementi reputi incidano sulla capacità decisionale dei soggetti? |
| D3. In base alla tua esperienza, quali opportunità (o possibilità) pensi possa offrire al soggetto uno strumento come il bilancio di competenze? |
| D4. In questo percorso, hai utilizzato la tecnologia per scopi di orientamento. Prova a descrivere la tua esperienza. |
| D5. In base alla tua esperienza, in che modo pensi che le nuove tecnologie possano incidere sulle capacità di gestione della carriera (career management skills) del soggetto? |
| D6. Pensa all'esperienza blended a cui hai partecipato. Quali sono i punti di forza, i punti di debolezza e le possibili aree di miglioramento del percorso? |

Al fine di evitare alcuni dei problemi menzionati precedentemente e migliorare la qualità dei dati raccolti – come suggerito da Vicsek (2016) – sono state adottate le seguenti misure:

- ai partecipanti sono state fornite – tramite email – informazioni e indicazioni relative al focus group online ed alla sua organizzazione (di cosa si tratta, in cosa consiste, come si svolge, quanto tempo dura, etc.);
- al fine di ottenere risposte maggiormente articolate è stato chiesto ai partecipanti di approfondire le proprie opinioni rispetto ai temi di discussione, per i quali è stata predisposta un'apposita area;
- per ottenere una maggiore interazione nel gruppo è stato chiesto di commentare ed intervenire rispetto agli aspetti sollevati dai partecipanti;

- per creare un clima di fiducia i partecipanti sono stati invitati a presentarsi scrivendo una brevissima biografia personale (Sezione "Presentati!");
- follow-up dei partecipanti per coinvolgere ed evitare il drop-out dei partecipanti passivi.

L'analisi dei dati è stata condotta secondo una prospettiva interpretativa e narrativa, con l'intento di valorizzare i protagonisti dei processi studiati. In questo senso, il ricercatore ha il difficile compito di raccogliere storie, vissuti, esperienze, punti di vista, per poi elaborarli mediante percorsi rigorosi di analisi che consentano di comprendere la realtà e le situazioni oggetto di studio attraverso il processo di codifica.

"Qualitative data analysis is a process of bringing order, structure and meaning to the mass of collected data" (Hilal & Halabri 2013).

Esperienze personali, storie, punti di vista, infatti, rappresentano una preziosa fonte di informazioni: attraverso la loro narrazione, l'individuo mette in atto processi mentali di significazione e conoscenza che lo portano ad attribuire significato agli eventi e parimenti a costruirne il senso.
Mediante il processo di codifica tali materiali non vengono presi in esame singolarmente, ma collegati tra loro costruendo delle connessioni di significato, che consentono di generare conoscenza.
Il processo di codifica dei materiali e dei dati raccolti è stato supportato dal software di analisi qualitativa Nvivo for Mac[56] (Versione 11) - realizzato e prodotto dalla QSR (International Qualitative Software Research) di Melbourne – acronimo di Nud*IstVivo (Non-numerical Unstructured Data *Indexing, Searching and Theorizing Vivo – dati non numerici e non strutturati *Categorizzare, esplorare e

[56]Software pensato e sviluppato per l'analisi qualitativa di dati di natura eterogenea (documenti Word, pdf, richtext, immagini, video, audio, fogli di calcolo, pagine web, PDF, social media, memo, etc.) da razionalizzare per scoprire, analizzare e offrire spiegazioni a teorie, fenomeni e processi sociali.

teorizzare in vivo). La pratica ideativa alla base dello sviluppo di software di analisi qualitativa dei dati come Nvivo – a partire dagli anni ottanta del Novecento – è quella di disporre di "strumenti al servizio della pratica della ricerca. utili a dare forma alle idee, alle immagini, al modo di costruire, tassello dopo tassello, il proprio oggetto di studio" (Pacifico & Coppola 2010, 23).

L'architettura stessa di Nvivo è concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, senza sacrificare il valore aggiunto del ricercatore (*ibidem*). In questo senso, il software si configura come utile strumento a supporto del processo iterativo (Figura 11) – continuo ritorno ai materiali che consente di ridefinire le domande, sviluppare nuove ipotesi, perseguire nuove tracce e approfondire – alla base della ricerca qualitativa. Negli studi qualitativi, infatti, l'osservazione, la raccolta, la codifica, la categorizzazione e l'elaborazione teorica dei dati sono attività che si condizionano vicendevolmente lungo tutto il percorso di ricerca. Si realizza così quel principio del "girare intorno" che "chiede di tornare più volte sul dato fino a quando questo sembra rivelarsi col minor grado possibile di opacità, ossia fino a quando la mente trova quelle parole che il fenomeno stesso userebbe se potesse parlare da sé" (Mortari 2010).

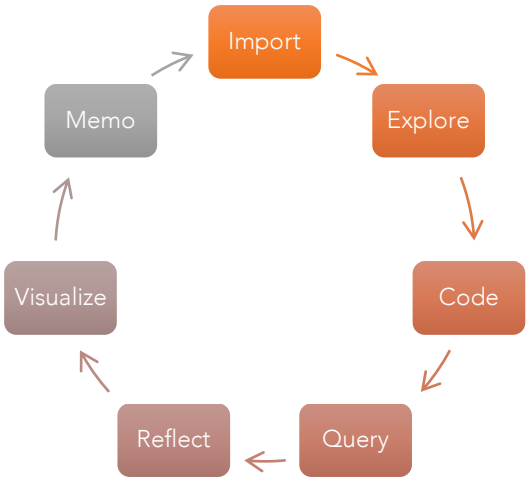



Figura 11: Nvivo. Ricerca qualitativa come processo iterativo

"Using a computer basically ensures that the user is working more methodically, more thoroughly, more attentively […] The software indeed reduces a great number of manual tasks and gives the researcher more time to discover tendencies, recognize themes and derive conclusions" (Hilal & Halabri 2013).

Lo stesso Marradi (2007), sostiene che nei metodi qualitativi l'uso di alcuni software può agevolare l'organizzazione dei dati per trattarli con maggior rigore. Le funzioni di Nvivo consentono, infatti, una sistematizzazione metodica dei materiali di ricerca, mettono a disposizione efficaci procedure per descrivere, analizzare ed interpretare dati e materiali, e facilitano la visibilità di ogni fase del processo analitico.

> "Nell'insieme si presta ad essere non solo un pratico strumento di lavoro, di ausilio all'esecuzione di determinate operazioni, ma anche un utile dispositivo per: documentare l'intero sviluppo di un processo di ricerca; gestire una metodica di lavoro, a garanzia dell'accuratezza e del rigore di un percorso di analisi; rendere accessibile il materiale di ricerca, a garanzia dell'ispezionabilità della base empirica e delle procedure attivate" (Coppola, 2011, p. 10).

Sulla base di queste premesse, si è effettuata una esplorazione dei dati volta ad individuare i temi centrali presenti nel materiale raccolto, in relazione alle domande di ricerca. NVivo permette di svolgere questo tipo di codifica evidenziando singole porzioni o segmenti di testo che vengono ricomposte e archiviate all'interno di quelli che nel programma sono definiti come "storage container", i nodi, identificati come temi o argomenti centrali, per ognuno dei quali viene creata una specifica cartella. Attraverso il software è stato, inoltre, possibile ricercare determinate parole o espressioni utilizzate dai partecipanti: in questo caso, tali ricerche non sono state rivolte ad obiettivi legati al conteggio numerico dei termini, bensì ad una possibilità di più profonda comprensione dei significati espressi dai partecipanti rispetto al percorso di bilancio di competenze online. Nvivo, si è

rilevato particolarmente utile nell'analisi del materiale raccolto mediante i focus group online: attraverso un'estensione gratuita per browser, NCapture, è infatti possibile raccogliere materiale dal Web (pagine web, PDF online, post di Facebook, contenuti di Twitter, discussioni su LinkedIn, video da Youtube) ed importarlo in NVivo.

A partire dall'identificazione di una serie di macronodi, corrispondenti per lo più alle aree tematiche che hanno costituito il tessuto narrativo del Porfolio di Competenze e, in parte, le tracce del focus group online, è stato possibile individuare alcune aree ricorrenti:

- i luoghi della formazione (famiglia, scuola, università, associazioni culturali e di volontariato, luoghi di lavoro, etc.);
- la memoria di *marker events* (transizioni, trasferimento abitativo, etc.);
- la capacità dei partecipanti di riflettere su se stessi (le descrizioni di se stessi, la personale rappresentazione dell'esperienza formativa e lavorativa etc.);
- i fattori che incidono sulla capacità decisionale (locus of control interno, motivazione intrinseca, motivazione estrinseca, contesto, legami);
- le proiezioni nel futuro (progetti di vita, sogni, intenti).

A titolo esemplificativo, di seguito, riporto stralci tratti da alcune "storie" di bilancio, testimonianza peraltro della variegata utenza universitaria.

*"Mi sentivo sconfitto. Consideravo la cattedra di sostegno una punizione, un declassamento da parte del sistema scolastico"* (M. 43 anni).

Inizia così. Storia di un ex docente precario, con una laurea in Filosofia e ora iscritto al corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e della progettazione educativa, che cerca di far luce sul proprio futuro professionale.

Crisi, sconfitta, sono le parole più ricorrenti mentre si racconta. Leggo la sua storia, tenendo sempre alla mente di avvicinarmi alla sua memoria con interesse, discrezione, emozione.
Classe di concorso A037 – Filosofia e storia. Pur avendo superato con successo le prove del concorso, è rimasto senza cattedra.

*"L'ultima decisione professionale è stata condizionata dalla necessità di coniugare la mia professione con la vita familiare".*

Avviene così. La scelta. La cattedra di sostegno. La crisi. La sconfitta. L'alienazione. Da qui, una faticosa ricerca di senso, sotto la spinta del passato e del presente e, soprattutto, di un futuro evanescente. Da qui, il disorientamento esistenziale. Da qui, la necessità di creare una unità nuova, tra la propria identità e il contesto, tra la propria identità e il suo futuro.

*"Non so dove sto andando come professionista".*

M., progettava di andare in cattedra, piuttosto che andare incontro all'imprevisto, allo smarrimento. A mio avviso, M. rappresenta l'emblema dell'adulto contemporaneo "scisso tra bisogno di certezze e desiderio di cambiamento […] io narrativo che decostruisce e ricostruisce continuamente la propria identità e si mette alla ricerca della sua storia" (Dato 2014, 75). E lo fa per il desiderio di essere intero. "L'aspirazione incontenibile per una vita non ridotta a pezzi. Come tante volte ci capita alla fine di una giornata…È desiderio di riconciliazione con la nostra vita disintegrata" (Salemo & Visentin 2011, 38). Un desiderio che implica necessariamente un "essere altrimenti", una revisione dei propri percorsi professionali e di vita. Eppure in questo smarrimento, leggo il coraggio di una persona disposta a rovistare nella propria vita per ritrovare a posteriori le ragioni, il senso e il non senso di quanto gli è accaduto (Demetrio 1996). D'altra parte, davanti ad un "capitalismo selvaggio" (Giovanni Paolo II 1993) che non lascia

scampo e che compromette la personale libertà di scelta e di iniziativa, è proprio quando le persone comprendono e raccontano le proprie storie di vita con chiarezza e convinzione, che diventano protagonisti attivi capaci di plasmare loro stessi e i loro progetti formativi e professionali. Poiché sono loro gli unici esperti di se stessi. E tutto ciò che noi consulenti possiamo fare è trovare il modo migliore per essere utili ai nostri utenti.

È la volta di R. (28 anni), laureanda in Scienze pedagogiche e della progettazione educativa.

*"Fino a 23 anni studiavo e lavoravo perché il mio sogno era fare la cantante […]. Credo che la scelta più importante e coraggiosa della mia vita sia stata quella di continuare a studiare, nonostante mi fossi ritrovata a 23 anni sola, senza fratelli o sorelle, senza un padre (con cui solo negli anni sono riuscita a ricostruire o meglio costruire un rapporto)"*

Lo spazio del bilancio permette a R. di confrontarsi con i sogni tramontati e, al tempo stesso, di mettere a fuoco la propria capacità di resilienza, fondamentale per riprogettarsi e mettere a punto un progetto di sviluppo, realizzabile e rispondente alle scelte professionali e personali. Oggi R. lavora come cantante nel settore dell'organizzazione di eventi, ma sogna e progetta di diventare Educatrice nei servizi per l'infanzia.

Ed ora M. (25 anni).

*"La mia scelta di iscrivermi all'Università di Foggia, mi ha portata a trasferirmi qui e lasciare il mio paese. Questa scelta mi ha fatto crescere non solo professionalmente, ma anche personalmente".*

La rottura di un equilibrio, un significativo segnale di cambiamento, che l'ha portata a trasferirsi lontano da casa. Per mezzo del bilancio, la possibilità di rivivere

e rileggere questo vissuto come momento di crescita e maturazione, come occasione di arricchimento.

Credo che questi brevi cenni, servano a far comprendere meglio la portata di questo progetto. Non si tratta solo dell'opportunità di introdurre le nuove tecnologie all'interno dei processi di orientamento, bensì di fornire strumenti capaci di stimolare le capacità cognitive dei soggetti coinvolti verso una riflessione che si tramuta in agire concreto secondo le linee progettuali desiderate.

I dati raccolti mediante i questionari (inziale e finale) e i focus group online, hanno reso possibile un approfondimento significativo rispetto agli elementi correlati al percorso di bilancio blended:

- integrazione della tecnologia nei servizi di orientamento
- percezione rispetto al dispositivo di bilancio
- utilizzo di sistemi web based nell'erogazione del bilancio
- rapporto consulenziale
- sviluppo della *digital career literacy*
- difficoltà e aree di miglioramento
- sito e servizio online.

L'integrazione delle ICT nei servizi di orientamento ha trovato riscontro positivo presso gli utenti del servizio. Riporto di seguito gli elementi più rilevanti emersi in proposito:

- "consente di affinare le competenze in ambito informatico"
- "apre nuove opportunità per migliorare la qualità e la portata dei servizi e ampliare i benefici per gli studenti e non"
- "offre una migliore comunicazione"
- "aiuta a reperire maggiori informazioni, a scoprire occasioni di formazione, offerte di lavoro, bandi di concorsi"

- "consente a più persone di avere accesso ai servizi di orientamento"
- "consente di fornire servizi innovativi"
- "consente di avere accesso ai servizi da qualsiasi luogo in qualsiasi momento"
- "è più in linea con le abitudini delle nuove generazioni"
- "da la possibilità di lavorare da casa in un ambiente familiare che facilita l'autoriflessione"
- "consente di avere accesso a più informazioni in qualsiasi momento".

Tutti elementi che si sostanziano nell'affermazione di un utente (A.) che riporto di seguito:

*"Utilizzare la tecnologia è estremamente comodo e veloce. Offre la possibilità di accedere ad un servizio stando comodamente a casa. Tra l'altro è un metodo pratico che permette ad ognuno di svolgere la propria attività di orientamento in ogni momento, senza vincoli, magari nel tempo libero o la sera. Soprattutto il fatto stesso di non doversi recare periodicamente in sede per un consulto, ma avere la possibilità di dialogare tramite mail o chat è fantastico!"*

Inoltre, 14 partecipanti al percorso su 15 (Grafico 22) hanno dichiarato che l'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento, migliora l'immagine che essi hanno dell'Università e che erogare servizi di orientamento attraverso le nuove tecnologie è più vantaggioso rispetto ai canali tradizionali (Grafico 23) per le motivazioni su indicate.

Possiamo, dunque, assumere che l'applicazione e il potenziale delle ICT nei servizi di orientamento, favoriscono il fluire delle informazioni, consentono all'utente di scegliere il luogo e il momento più giusto per fare il punto sulla propria situazione, contribuiscono ad innovare i servizi di orientamento, offrendo pari opportunità di accesso a tutti i cittadini in qualsiasi luogo, agevolano i processi comunicativi, in

un processo formativo e orientativo che assume caratteristiche *bottom up*, ovvero un processo diretto dal soggetto secondo le priorità che gli sono proprie. Alla luce di quanto detto, emerge che le nuove tecnologie non debbano essere considerate un ostacolo, bensì un supporto capace di aiutare il professionista nel compito di fornire agli utenti finali servizi di orientamento di qualità e più centrati sui bisogni degli utenti. Esse, inoltre, sembrano veicolare l'idea di una università capace di promuovere e sostenere processi e pratiche formativo-orientativi flessibili e adeguati alle rivoluzionarie trasformazioni in atto nella società contemporanea.

L'analisi dei dati mostra che i partecipanti al percorso – di cui riporto nuovamente tra le virgolette i contributi che mi sono apparsi maggiormente significativi – considerano il bilancio di competenze come uno strumento che "sfruttando la capacità riflessiva e narrativa":

- "fa riemergere i propri vissuti e le proprie esperienze",
- "permette di pensare e guardare al futuro"
- "permette ad ognuno di scoprire la propria originalità"
- "prendere consapevolezza di sé"
- "fare il punto sulla propria situazione"
- "analizzare e valutare la propria storia"
- "capire e conoscere le proprie capacità"
- "orientarsi in ogni contesto"
- "scoprire se stessi"
- *"offre possibilità", "fa riflettere", "aiuta".*

In queste espressioni, a mio avviso, si condensa la valenza formativa dello strumento, nonché la capacità dei partecipanti di riconoscerne la pregnanza e l'attualità formativo-pedagogica.

Il bilancio, realizzato in modalità *blended*, si conferma strumento capace di attivare nei soggetti beneficiari processi di narrazione (Grafico 11) e di riflessione capaci

di alimentare la volontà e la speranza di mettere a punto progettualità future. Il percorso online si snoda così in un tempo che pur essendo dilatato, "rallentato", si connota come tempo *form-attivo* che favorisce lo sviluppo di competenze di auto-orientamento (Grafico 12) in un soggetto che è direttamente impegnato e consapevolmente responsabile del proprio percorso di sviluppo.

Rispetto al percorso blended – definito da un utente (T.) "una continua scoperta digitale" – gli utenti sono assolutamente concordi nell'affermare che i servizi web based facilitano l'attività di bilancio (Grafico 24). In particolare, è emerso che il percorso online consente di:

- "consente di dedicare più tempo a riflettere su di sé"
- "gestire al meglio il proprio tempo"
- "aiuta a sviluppare una maggiore autonomia"
- "permette di scoprire se stessi accedendo alle diverse attività in ogni momento senza tralasciare il rapporto umano"
- "gestire il percorso in maniera flessibile"
- "confrontarsi con professionisti e colleghi"
- "accedere e fruire liberamente dei vari contenuti"
- "contattare facilmente il consulente"
- "acquisire nuove conoscenze e competenze"
- "avere l'opportunità di esprimere le proprio idee attraverso semplici click"
- "comunicare più facilmente e velocemente"
- "accedere al servizio senza dovermi spostare geograficamente"
- "rende più rapida la trasmissione delle informazioni".

Inoltre, gli utenti si sono dichiarati soddisfatti sullo svolgimento del servizio online. T. in particolare afferma:

"Si è rivelata un'esperienza blended positiva: attenzione alle nostre esigenze e disponibilità per qualsiasi chiarimento".

Rispetto a quanto precedentemente riportato, appare lecito affermare che le nuove tecnologie applicate al servizio di bilancio generino degli spazi di apprendimento e di riflessione personali, nonché uno spazio di ricomposizione: mediante l'utilizzo delle tecnologie, in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, l'utente può ricomporre i numerosi frammenti che compongono il suo vissuto (esperienze, conoscenze, competenze). Ne deriva che le tecnologie applicate ai processi di orientamento favoriscono il dispiegamento del potenziale cognitivo individuale e contribuiscono a informare, comunicare, favorire un tipo di apprendimento/orientamento esperienziale, favorire un tipo di apprendimento/orientamento costruttivista.

Un elemento, a mio avviso decisamente importante, emerso dall'analisi del materiale raccolto riguarda la relazione tra il consulente – funzione che ho assolto personalmente – ed i beneficiari del servizio. Pur avendo progettato io stessa la piattaforma, temevo che, nonostante gli accorgimenti del caso, questa potesse in qualche modo inficiare la possibilità di creare quello spazio proprio della consulenza in presenza entro cui è possibile "prendere cura" dell'altro. In realtà, gli utenti hanno dichiarato che il "rapporto umano non è mancato assolutamente", anzi, particolarmente apprezzate sono state la disponibilità, la capacità di fornire risposte coerenti e soddisfacenti in tempi adeguati (Grafici 26 e 28), la gentilezza, il supporto prestati dal consulente. Nell'erogazione del servizio resta dunque fondamentale l'intervento del consulente, il cui compito è orientare l'individuo nel processo di riconoscimento delle proprie competenze e della loro trasferibilità nei diversi contesti di vita e lavoro. La sua funzione è quella di accompagnare e sostenere (*scaffolding*) il soggetto nel prendere progressivamente consapevolezza di sé, riconoscendogli il ruolo di protagonista attivo nella realizzazione del percorso

di bilancio e nell'individuare nuovi orizzonti di senso entro cui ridefinire il proprio progetto di sviluppo.

I dati raccolti, inoltre, mostrano che i giovani adulti sono consapevoli dei cambiamenti generati dalle nuove tecnologie al vivere quotidiano e dell'importanza che queste rivestono nella gestione della propria carriera formativa e professionale. Alcuni utenti affermano in proposito:

"Ormai inviare cv, contattare un'azienda, ricercare informazioni su corsi di formazione, sono tutte azioni che avvengono tramite media digitali"

"Le tecnologie moltiplicano le possibilità di reperimento delle informazioni, ma anche di placement e di impatto del proprio profilo".

Tale consapevolezza ha permesso agli studenti di cogliere l'opportunità offerta dal percorso di sviluppare e migliorare la propria *digital career literacy*, intesa quale capacità del soggetto di creare contenuti, raccogliere e valutare criticamente le informazioni reperite online, adattarsi agli sviluppi tecnologici in corso e sviluppare la capacità di costruire relazione significative in rete. Dalla ricerca è, infatti, emerso che attraverso il percorso online gli studenti hanno avuto modo di:

- "avvicinarsi alla tecnologia e scoprire modi migliori di utilizzarla"
- "ricercare informazioni mirate"
- "realizzare una lettera di presentazione e un curriculum vitae efficaci"
- "ricercare lavoro attivamente"
- "acquisire nuove conoscenze e competenze, coma la costruzione dell'ePorfolio"
- "imparare a creare cv innovativi e creativi (CV infografico e VideoCV)
- "imparare ad utilizzare i social network per la ricerca attiva lavoro".

Ne deriva l'immagine di un percorso orientativo in grado di accompagnare e sostenere gli studenti in direzione di una migliore conoscenza del web e dei differenti strumenti disponibili per la gestione della propria carriera (Grafici 17, 18, 19 e 20) quale fonte indispensabile per la promozione di se stessi e la creazione del proprio Personal Branding. Tali strumenti, per essere efficaci, infatti, presuppongono che l'utente sia preliminarmente passato attraverso un processo di narrazione e di riflessione che lo ha portato a scegliere quali aspetti di sé comunicare e valorizzare (Impression Management), nonché ad individuare i propri obiettivi, formativi e/o professionali. Narrandosi per mezzo del *curriculum vitae* e della lettera di presentazione, dei cv creativi, dell'ePortfolio e così via, il soggetto riflette sui propri obiettivi, sulla propria visione e sceglie, tra le tante possibili, le parole chiave che meglio lo definiscono e con le quali intende essere riconosciuto dagli altri. Ciò, peraltro, implica inventiva, creatività, capacità di autonomia – raccogliere informazioni, selezionare i contenuti da condividere, elaborare un proprio stile, riconoscere i propri punti di forza, etc. – e favorisce il *self empowerment* del soggetto. Ciò determina l'affermazione della centralità degli utenti in questi processi e mette in luce la necessità di promuovere lo sviluppo di capacità critiche e di impiego autonomo e creativo, al fine di favorire un uso consapevole e avveduto di questi strumenti: se da una parte, infatti, gli studenti sono spesso utenti esperti di Internet, dall'altra sono anche spesso inesperti nell'utilizzare gli strumenti che le tecnologie e il web mettono a loro disposizione. Ed è proprio questa l'idea sottesa alla realizzazione dei workshop digitali durante il percorso: approfondire, diffondere conoscenze, informazioni e strumenti, fornire utili spunti, al fine di favorire processi di attivazione da parte del soggetto.

Dall'esame dei dati a disposizione non emergono particolari difficoltà riguardanti lo svolgimento del percorso online:
"nel percorso online ho incontrato difficoltà legate alla mia scarsa abitudine a lavorare con il pc, ma ho ricevuto un adeguato supporto".

Una criticità emersa è, invece, legata all'utilizzo di password differenti per accedere ad alcune sezioni del sito web, un utente ha suggerito in proposito di "razionalizzare il sistema delle password".

Gli utenti, si sono, invece, mostrati soddisfatti, sia per le attività svolte – "ritengo che seppur online, le varie attività siano state progettate con professionalità", afferma L. – sia per il sito web (organizzazione, grafica, chiarezza del linguaggio e dei contenuti, completezza delle informazioni, accessibilità da smartphone e tablet) e le risorse messe a loro disposizione online. Tra queste, particolarmente apprezzati sono stati i materiali relativa alla "Conoscenza del sé", le risorse didattiche sulla narrazione, il film "La ricerca della felicità", gli atelier ed i materiali ad essi connessi, che secondo gli utenti "si sono rivelati una guida utile ed efficiente".

## 7. Il percorso in numeri

Di seguito, si riportano le rappresentazioni tabellare e grafica relative ai risultati della ricerca che mostrano su tutto il campione le risposte ad alcune delle principali domande considerate nei questionari iniziali (n. 20) e finale (n. 15).

Tabella 8: Distribuzione per sesso e classi di età dei partecipanti

| Classe d'età | Maschi | Femmine | Totale |
|---|---|---|---|
| 20-25 | 3 | 10 | 13 |
| 26-30 | 2 | 3 | 5 |
| 31-35 | 0 | 1 | 1 |
| 36-40 | 1 | 0 | 1 |
| **Totale** | **6** | **14** | **20** |

Grafico 4: Provenienza geografica dei partecipanti

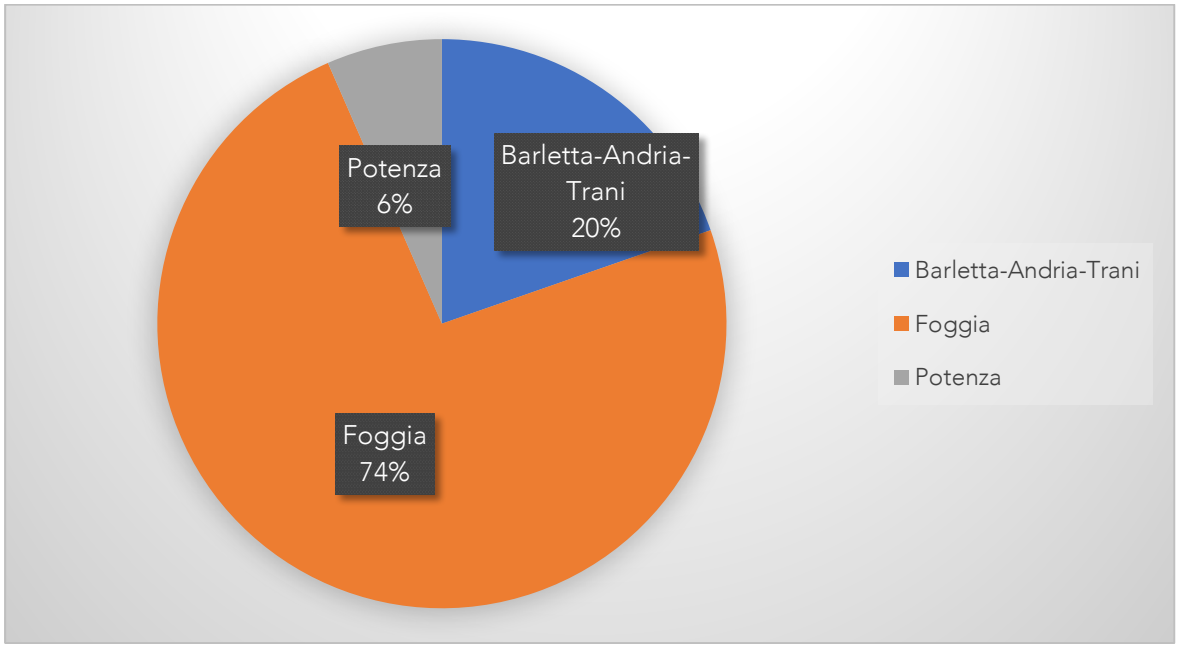


Tabella 9: Attuale condizione lavorativa

| | Frequenza | Percentuale |
|---|---|---|
| Occupato | 5 | 0,25 |
| Inoccupato | 6 | 0,30 |
| Disoccupato | 9 | 0,45 |
| Totale | 20 | |

Tabella 10: Distribuzione per Dipartimento di provenienza dei partecipanti

| | Frequenza | Percentuale |
|---|---|---|
| Dipartimento di Studi Umanistici | 11 | 0,55 |
| Dipartimento di Economia | 5 | 0,25 |
| Dipartimento di Scienze Agrarie | 4 | 0,2 |
| Totale | 20 | |

Grafico 5: Canali di conoscenza del percorso ("Come sei venuta/o a conoscenza del servizio di Bilancio di Competenze online?")

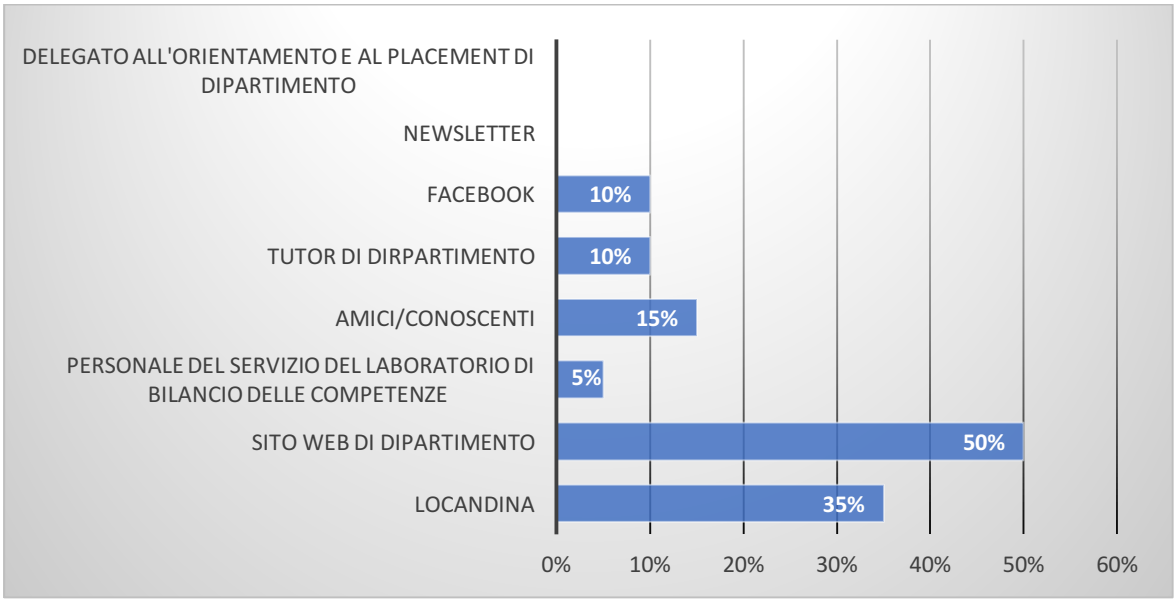


Tabella 11: Frequenze motivazioni avvio percorso di bilancio ("Quali sono le motivazioni per cui hai deciso di avviare il percorso di bilancio di competenze?")

| | Frequenze | Percentuali |
|---|---|---|
| Conoscere meglio i miei punti di forza e di debolezza | 9 | 0,45 |
| Progettare meglio il mio futuro attraverso la realizzazione di un progetto di sviluppo formativo-professionale | 11 | 0,55 |
| Avviare un percorso di crescita personale | 8 | 0,4 |
| Imparare a riconoscere le mie risorse | 6 | 0,3 |
| Conoscere i principali canali e strumenti per promuovere te stesso (Self Marketing) | 4 | 0,2 |
| Conoscere meglio i profili professionali connessi al percorso universitario scelto | 3 | 0,15 |
| Avviare un percorso di crescita professionale | 2 | 0,1 |
| Avere maggiori informazioni sul mercato del lavoro | 2 | 0,1 |
| Affrontare un momento critico | 2 | 0,1 |
| Conoscere meglio le caratteristiche del contesto sociale, culturale ed economico di riferimento | 0 | 0 |
| Saper gestire la transizione dall'università al mondo del lavoro | 1 | 0,05 |
| Avere maggiori opportunità lavorative | 1 | 0,05 |
| Occasione di formazione | 0 | 0 |
| Curiosità | 0 | 0 |

Tabella 12: Frequenze aspettative ("In base a quello che sai sul bilancio di competenze, che cosa ti aspetti al termine del percorso?")

| | Frequenze | Percentuali |
|---|---|---|
| Definire un obiettivo professionale in linea con le mie competenze, le mie aspirazioni e i miei interessi | 6 | 0,3 |
| Avere consapevolezza delle mie competenze trasversali | 6 | 0,3 |
| Scegliere un percorso di formazione adeguato alle mie aspirazioni e ai miei interessi | 2 | 0,1 |
| Trovare lavoro | 3 | 0,15 |
| Conoscere meglio me stesso/a | 7 | 0,35 |
| Acquisire maggiore fiducia in me | 4 | 0,2 |
| Risolvere un momento di crisi | 1 | 0,05 |
| Acquisire gli strumenti per realizzare il mio progetto formativo-professionale | 9 | 0,45 |
| Cambiare lavoro | 0 | 0 |

Grafico 6: "É la prima volta che ti rivolgi al nostro Laboratorio?"

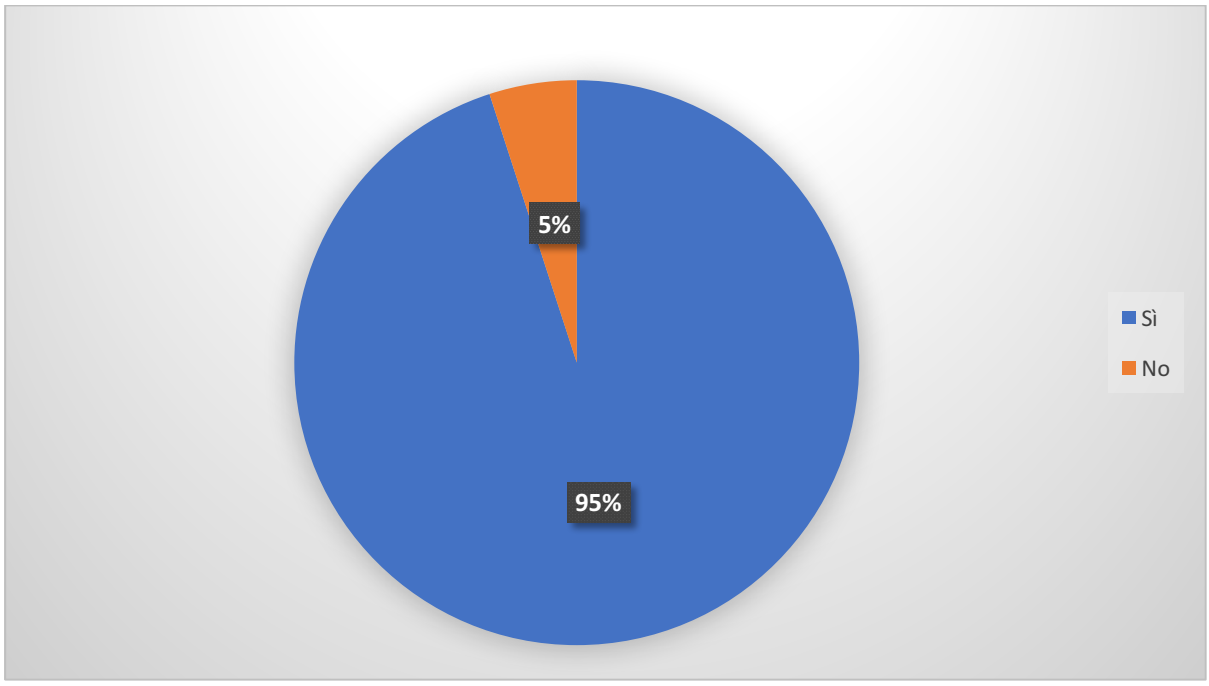
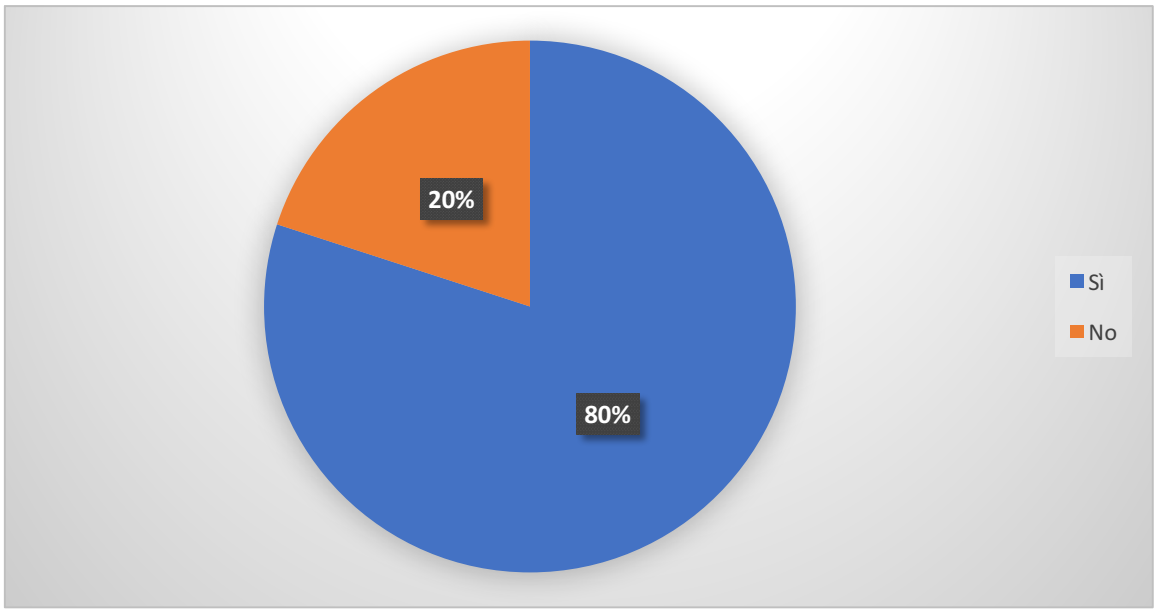


Tabella 13: Frequenze motivazioni scelta servizio BdC online ("Quali motivazioni ti hanno indotto a scegliere il percorso di bilancio online rispetto ad altri servizi offerti dal Laboratorio di Bilancio delle competenze (bdc individuale e/o di gruppo)?")

| | Frequenze | Percentuale |
|---|---|---|
| Servizio innovativo | 9 | 0,45 |
| Curiosità | 6 | 0,3 |
| Flessibilità | 5 | 0,25 |
| Possibilità di conciliare tempi di vita e tempi di studio/lavoro | 7 | 0,35 |
| Maggiore opportunità di personalizzazione del percorso | 6 | 0,3 |
| Creare un ePortfolio | 0 | 0 |
| Other Option[57] | 1 | 0,05 |

Grafico 7: Ricerca attiva del lavoro ("La ricerca attiva del lavoro presuppone l'identificazione e l'impegno di perseguire un obiettivo lavorativo attraverso attività quali l'elaborazione di strumenti per la ricerca (CV, lettera di presentazione, etc.) la creazione di una rete professionale, l'individuazione di strategie di candidatura. Ti è mai capitato di cercare attivamente un lavoro?")




[57] Per avviare subito il percorso (nel momento in cui l'utente si è rivolto al Laboratorio di Bilancio tutti i consulenti erano impegnati in altri percorsi).

Grafico 8: Strumenti di ricerca attiva del lavoro ("Quali canali/strumenti utilizzi per la ricerca attiva del lavoro?")[58]

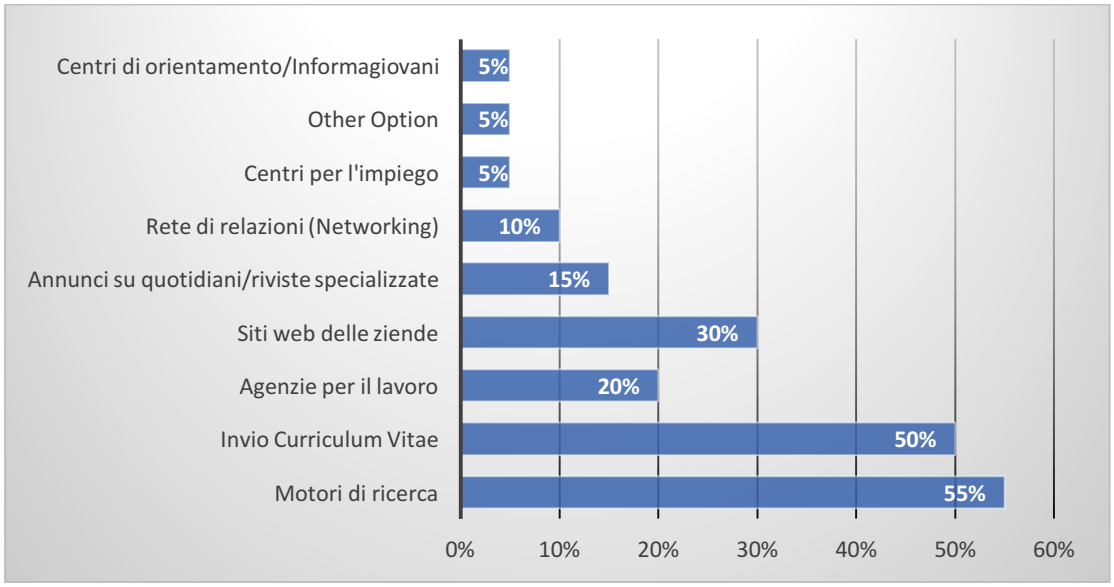
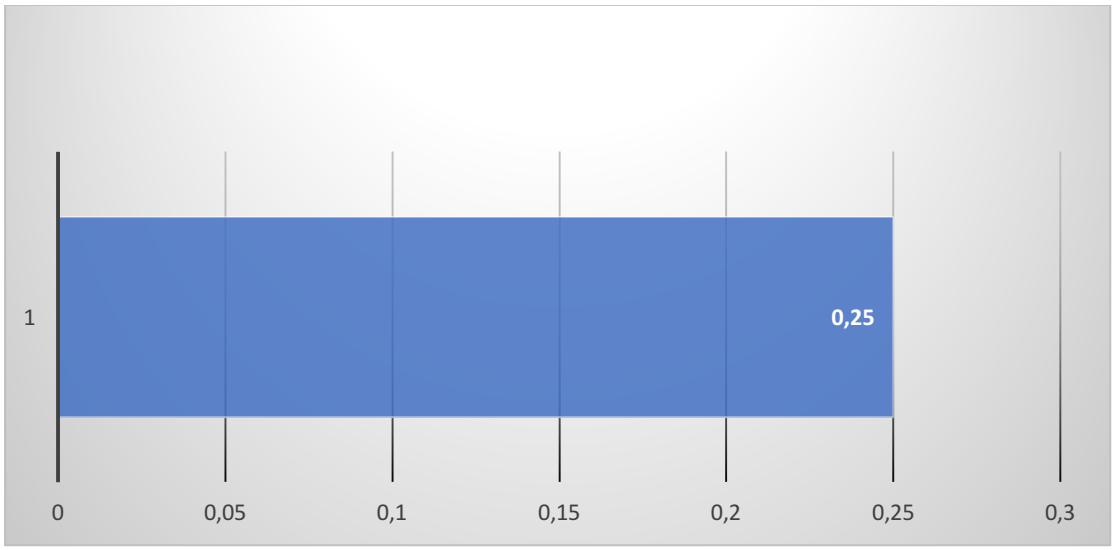



Grafico 9: Tasso di abbandono del percorso[59]




[58] Other option: Bandi Pubblici

[59] Cinque, il numero di studenti ad abbandonare il percorso, due dei quali hanno abbandonato per motivazioni personali, due hanno trovato lavoro, mentre uno studente non ha fornito alcuna motivazione.

Grafico 10: Livello di soddisfazione del personale percorso di bilancio ("In generale quanto sei soddisfatto del tuo percorso di bilancio di competenze?"

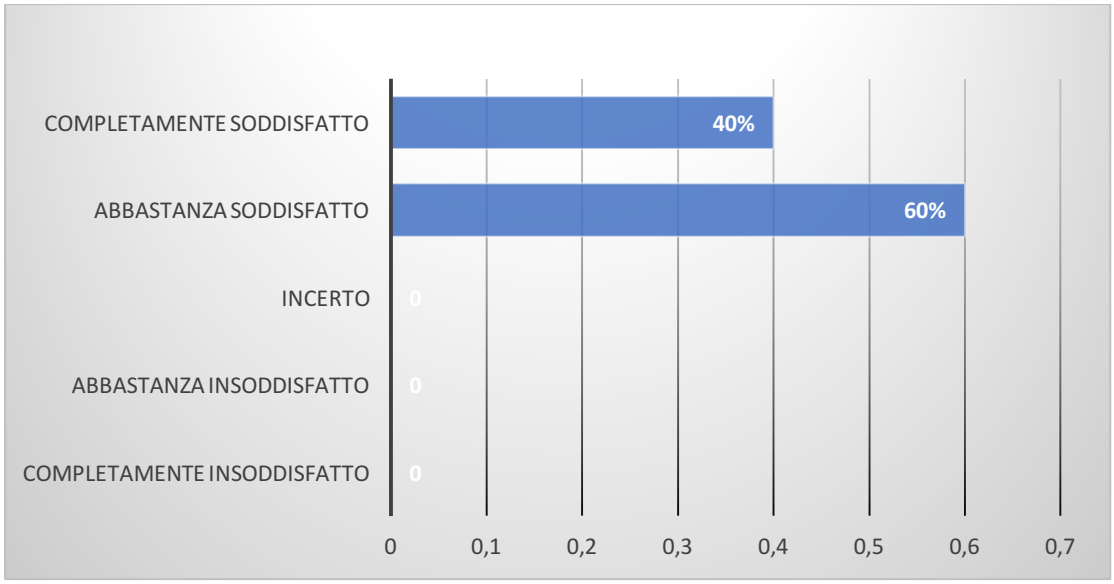



Grafico 11: Sviluppo della capacità narrativa ("Alla fine del percorso, ti ritieni capace di raccontare in modo più ragionato quanto accaduto finora nel tuo percorso formativo e/o lavorativo?")

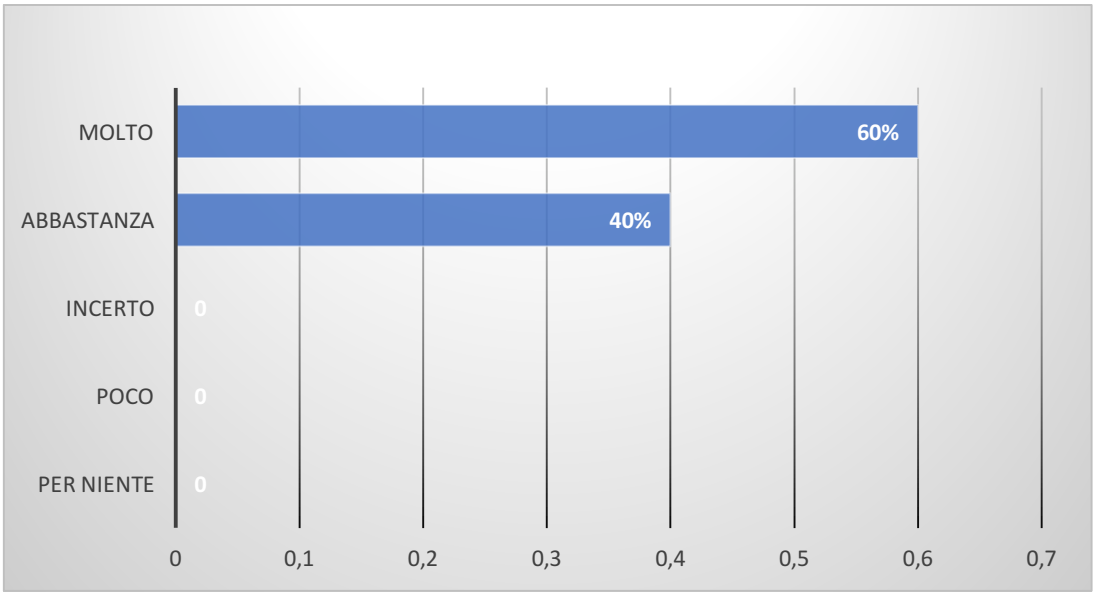


Grafico 12: Acquisizione della capacità di auto-orientamento ("Rispetto all'inizio, ritieni di essere in grado di auto-orientarti?")

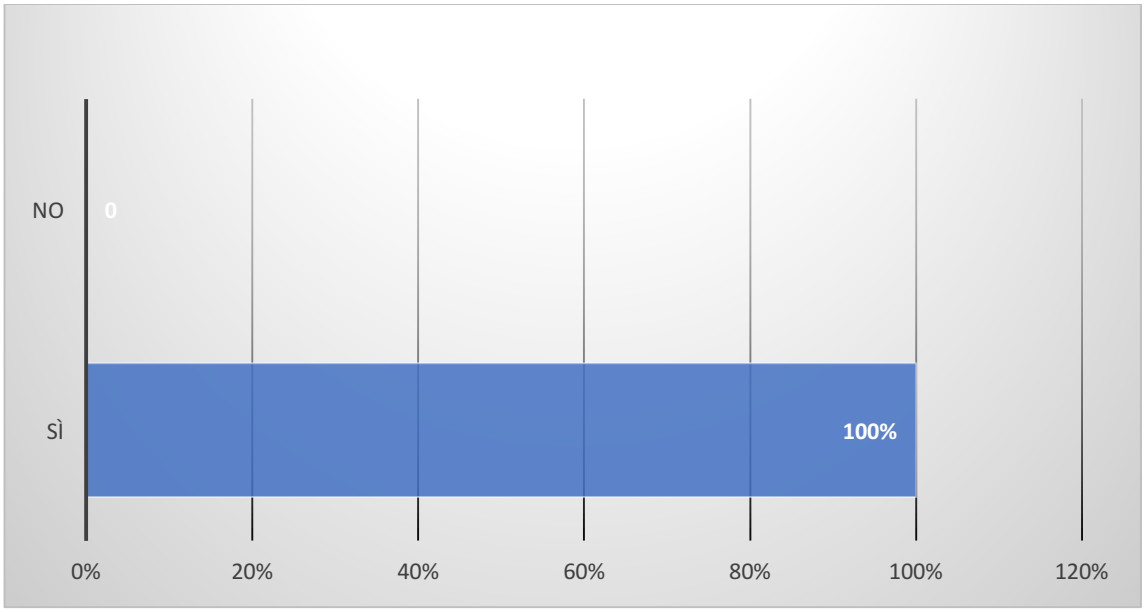



Grafico 13: Punti di forza e punti di debolezza ("Rispetto all'inizio, ritieni di avere maggiore consapevolezza di te stesso e dei tuoi punti di forza e di debolezza?"

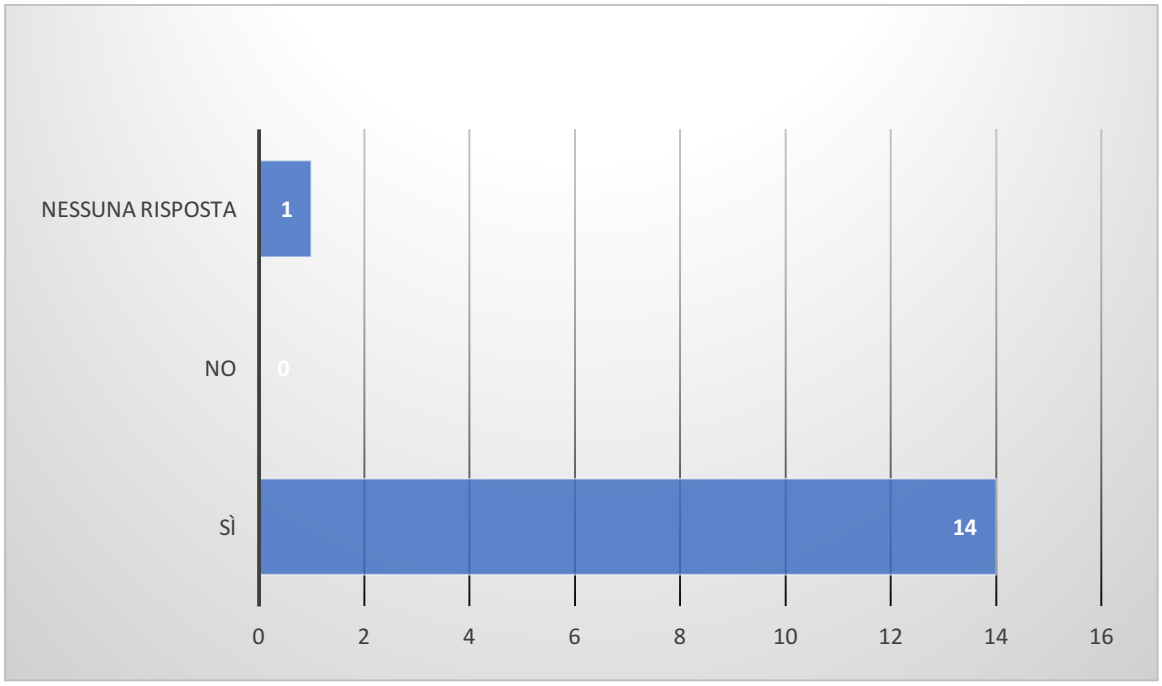


Grafico 14: Acquisizione di ulteriori competenze strategiche ("Rispetto all'inizio, sei venuto/a a conoscenza di ulteriori competenze strategiche per l'attuale mercato del lavoro?"

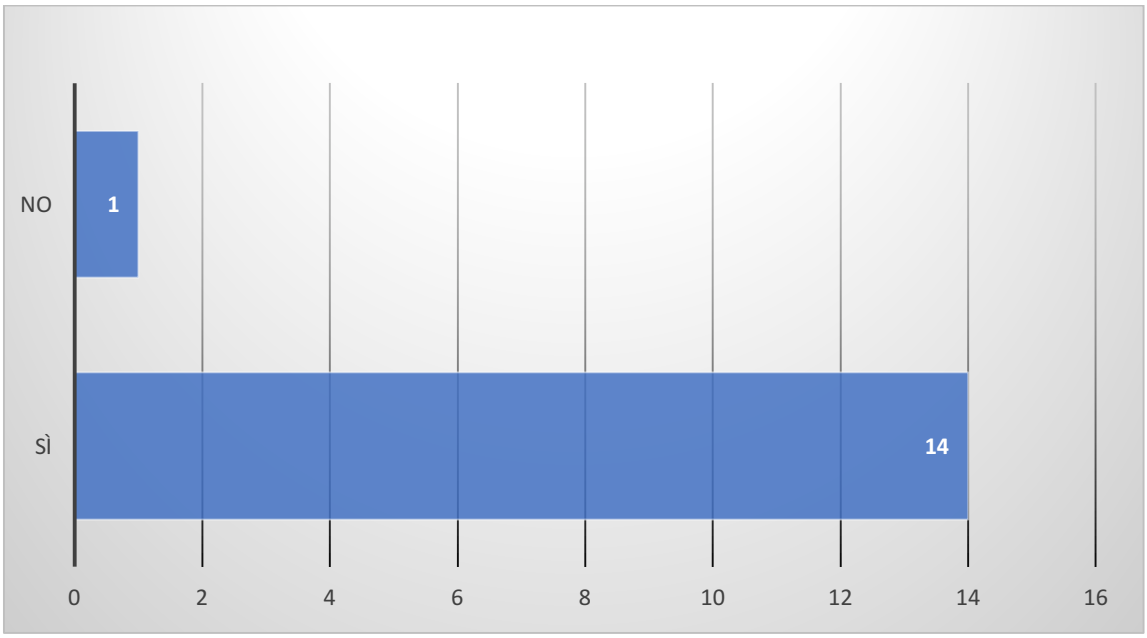



Grafico 15: Capacità di gestire eventuali transizioni ("Rispetto all'inizio, ti reputi in grado di gestire una eventuale transizione (formazione-lavoro, lavoro-lavoro, lavoro-non lavoro")?

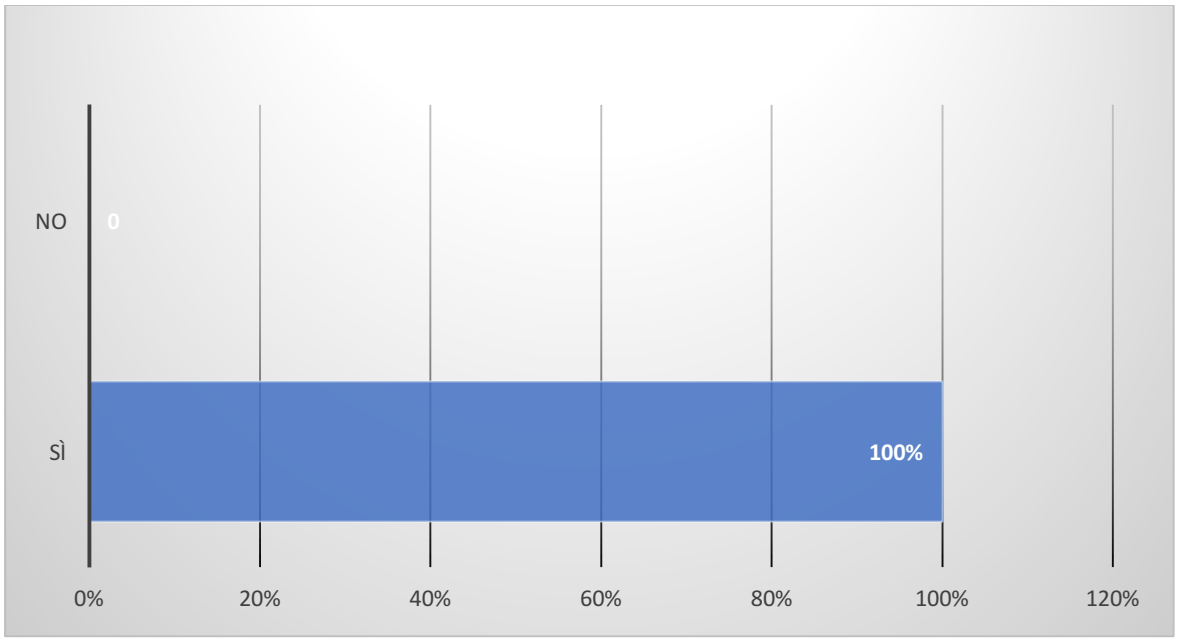


Grafico 16: Incremento della ricerca attiva del lavoro ("Rispetto all'inizio, hai incrementato la ricerca attiva del lavoro?")

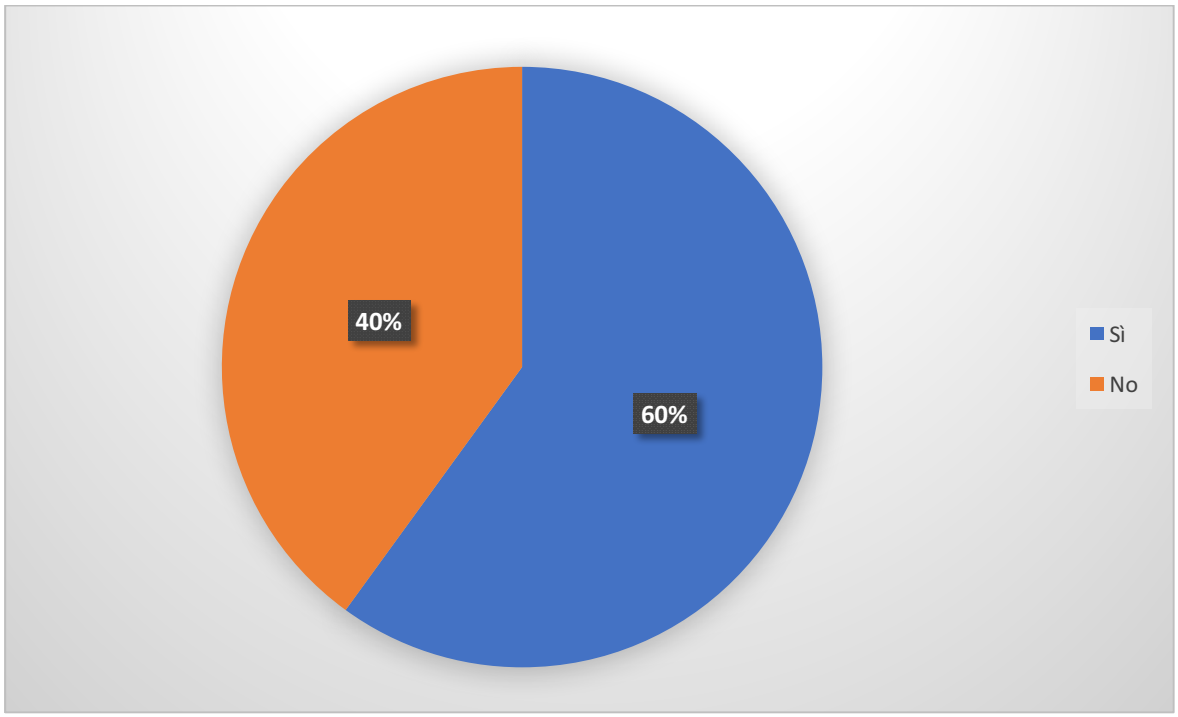



Grafico 17: Dati comparativi della capacità di utilizzo degli strumenti indicati prima e dopo la partecipazione al percorso di bilancio

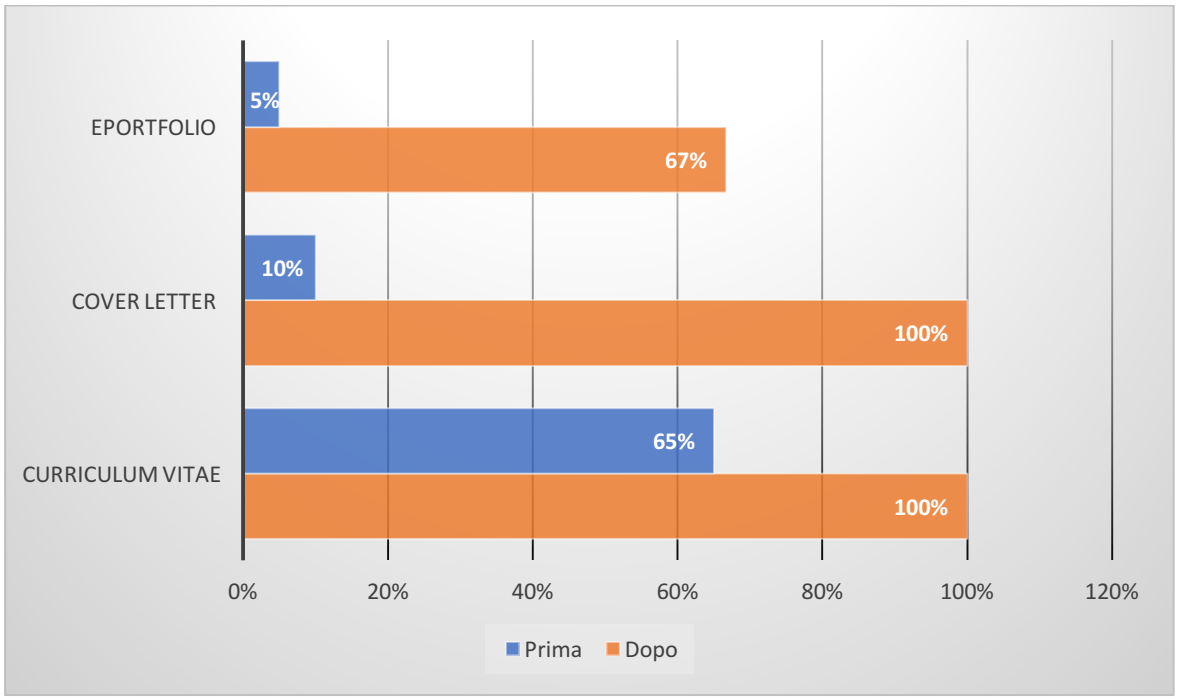


Grafico 18: Capacità di gestire un colloquio di selezione ("Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di gestire un colloquio di selezione?")

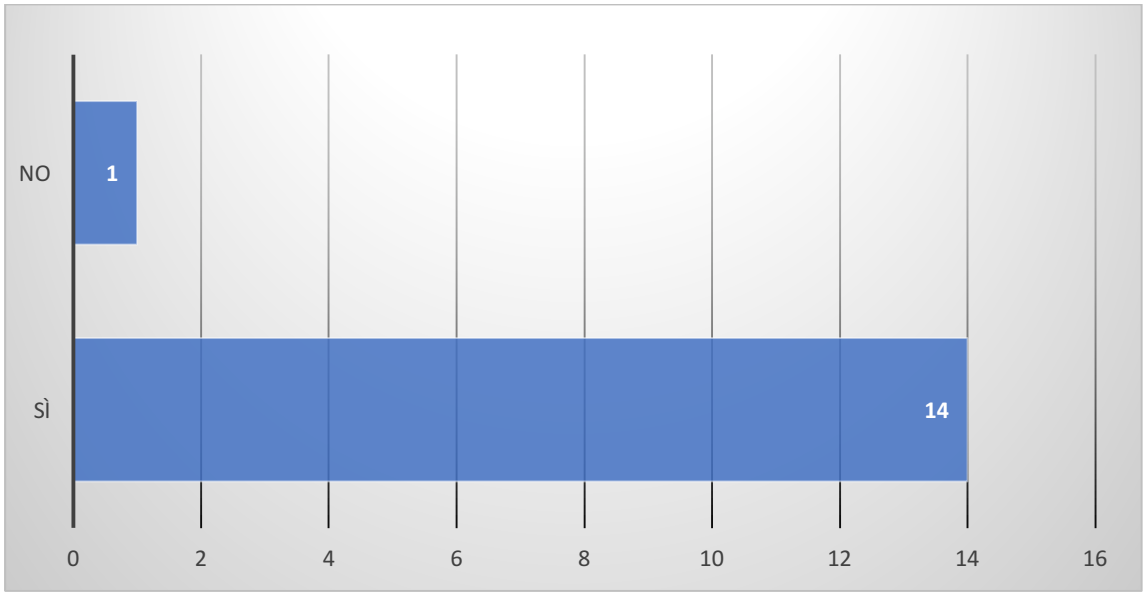



Grafico 19: Capacità di utilizzare i social network per la ricerca attiva del lavoro ("Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di utilizzare i social network per la ricerca attiva lavoro?")

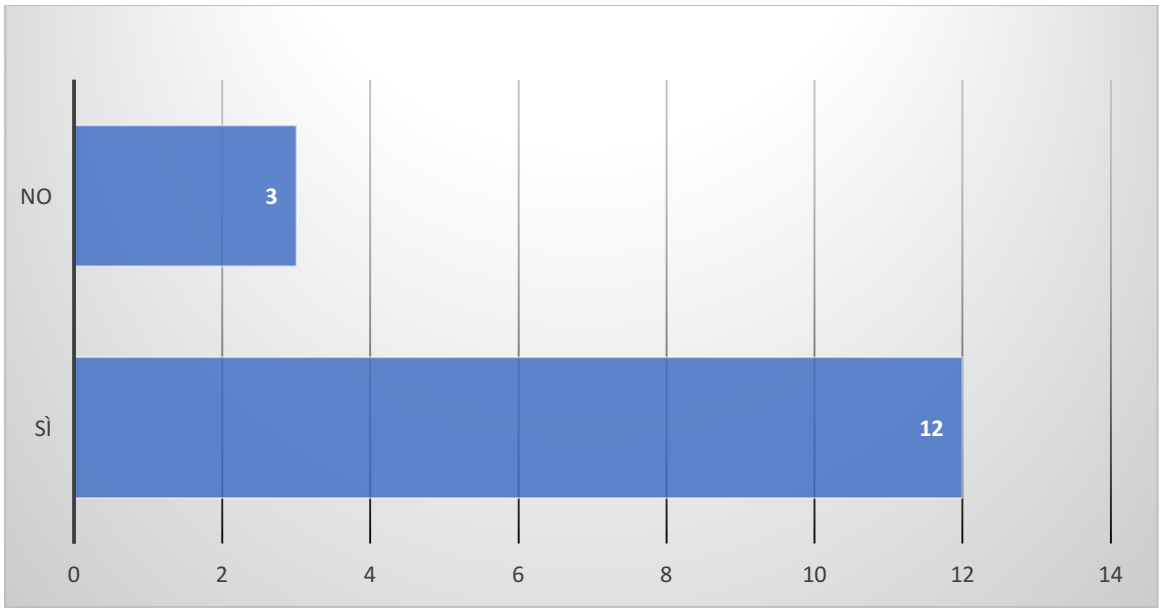


Grafico 20: Capacità di realizzare CV creativi ("Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di realizzare un curriculum vitae creativo?")

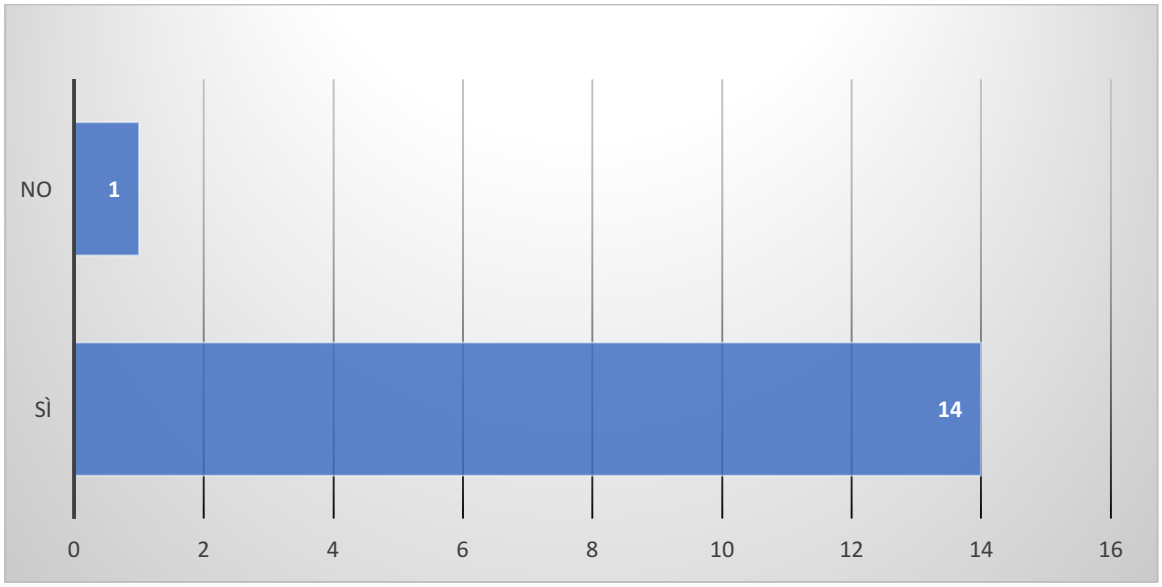



Grafico 21: "Al termine di questo percorso, ritieni che le informazioni acquisite siano utili per formulare e/o modificare il tuo progetto di sviluppo personale (formativo/professionale)"?

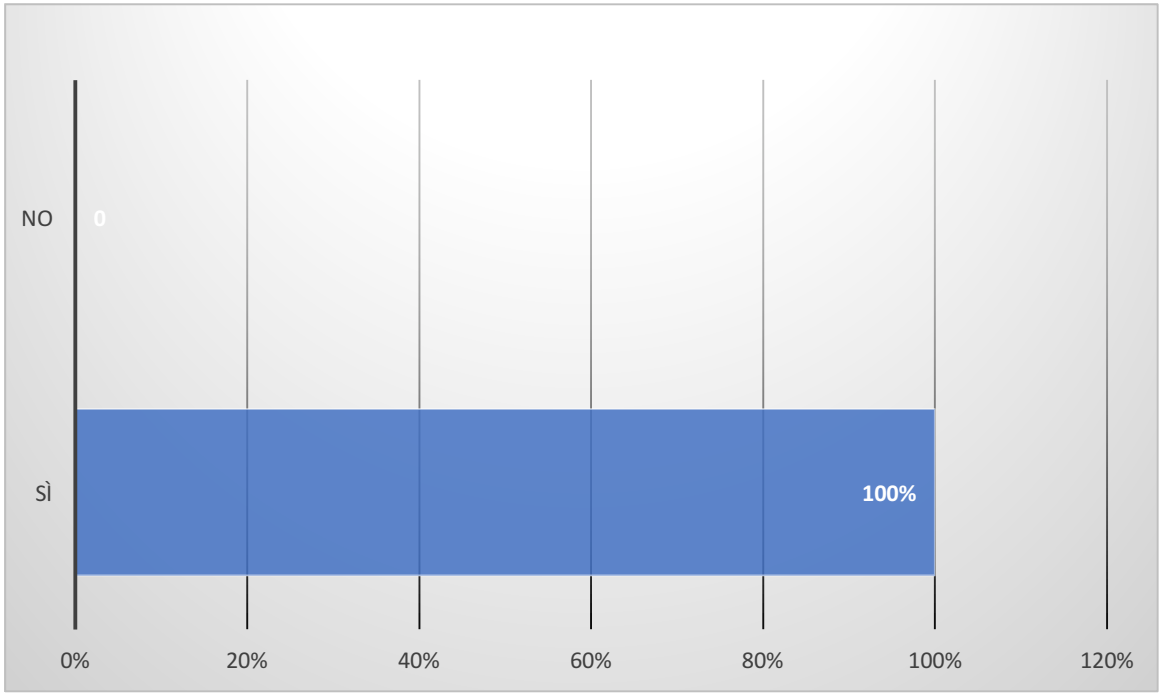


Grafico 22: "L'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento, migliora l'immagine che hai dell'Università?"

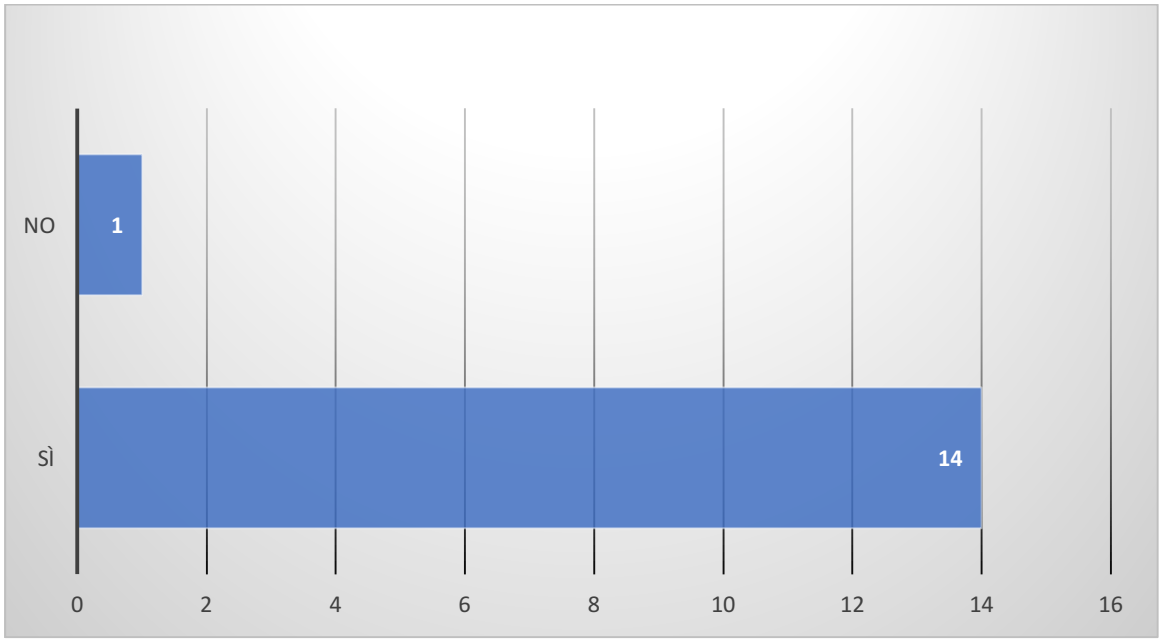



Grafico 23: "Secondo te, erogare servizi di orientamento attraverso le nuove tecnologie è più vantaggioso rispetto ai canali tradizionali?"

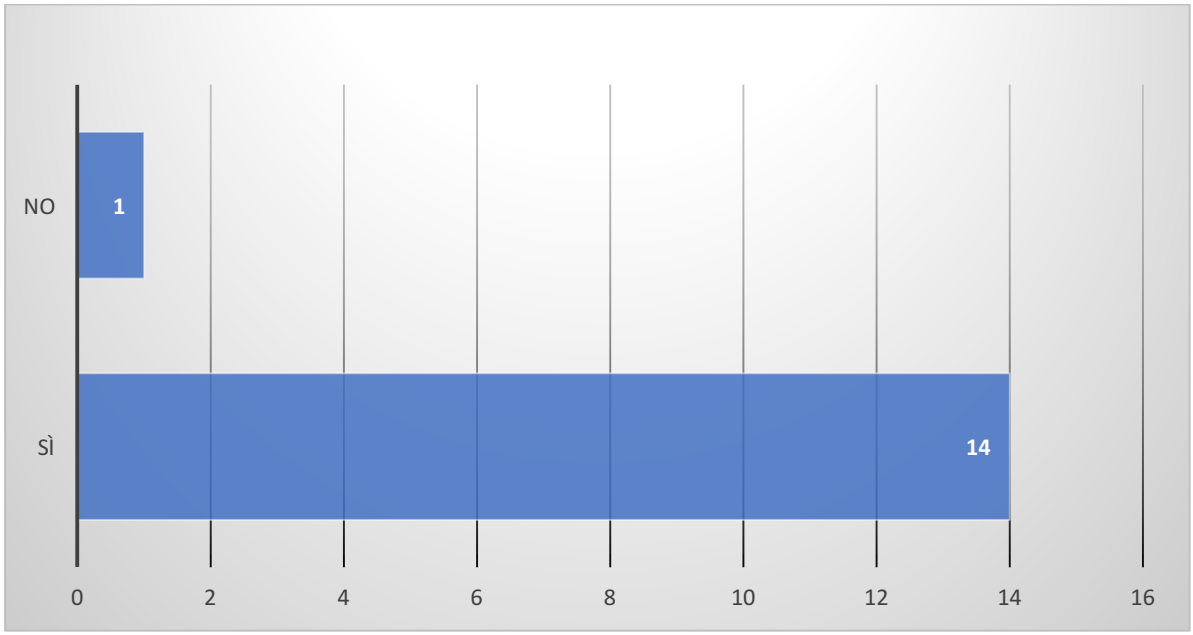


Grafico 24: “In base alla tua esperienza, l'utilizzo di un sistema web based facilita l'attività di bilancio?”

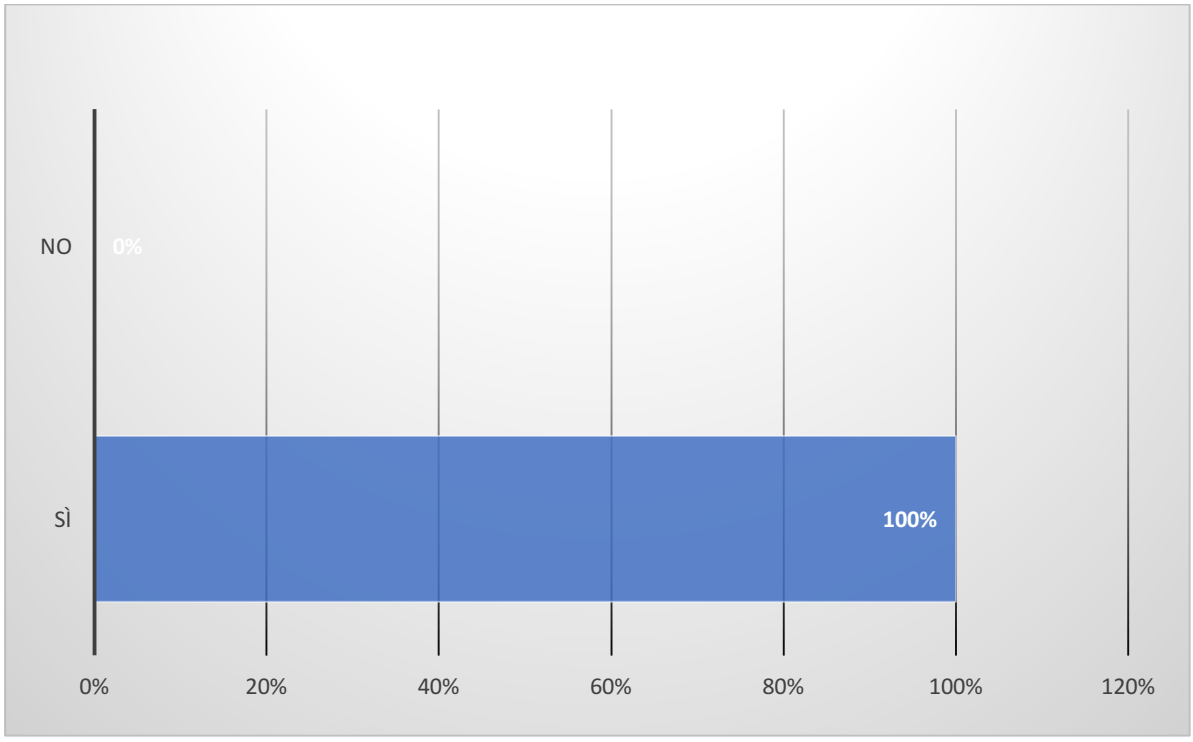



Grafico 25: "Il sito consente di contattare facilmente il consulente di bilancio?"

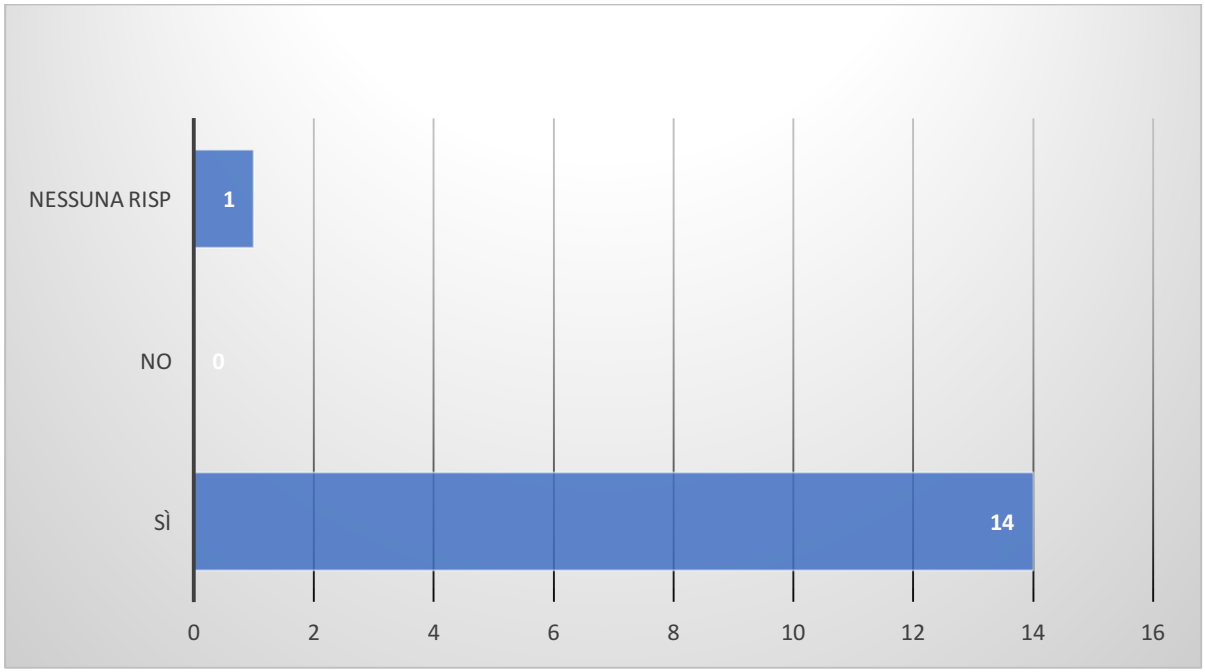


Grafico 26: "Il consulente ha saputo fornire risposte coerenti e soddisfacenti rispetto alle tue richieste?"

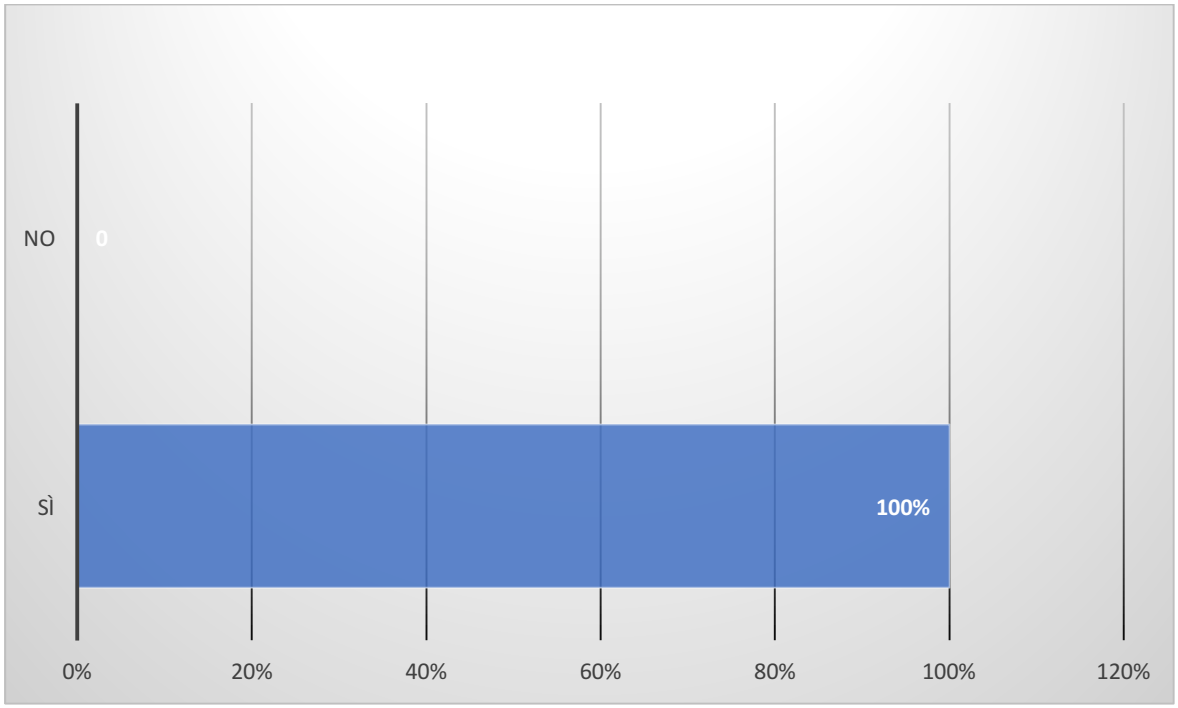



Grafico 27: "Hai richiesto una consulenza online?"

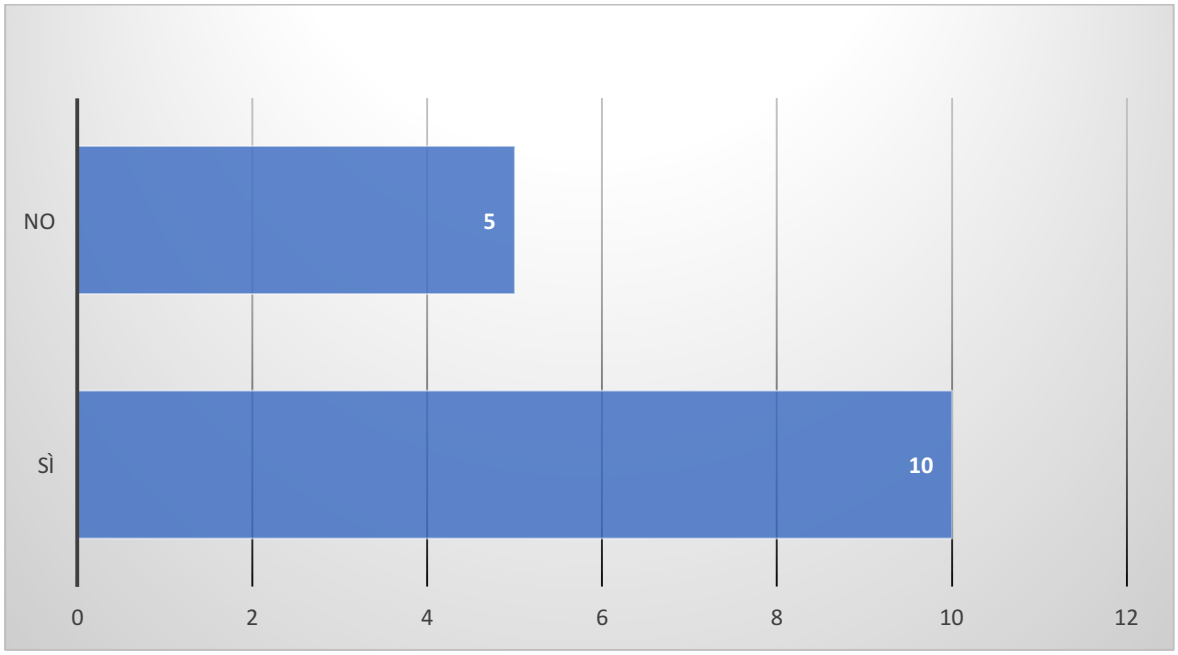


Grafico 28: "Se la risposta è Sì, il servizio è stato erogato in tempi soddisfacenti?"

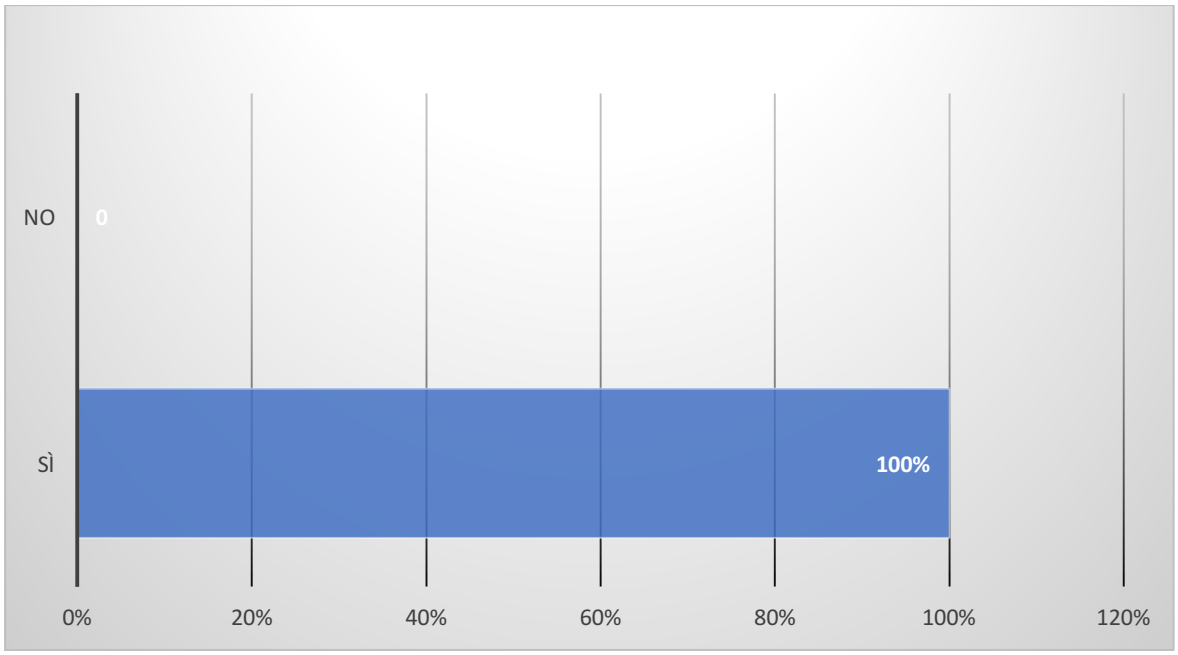



Grafico 29: "Come valuti il sito web utilizzato in merito ai seguenti elementi?"

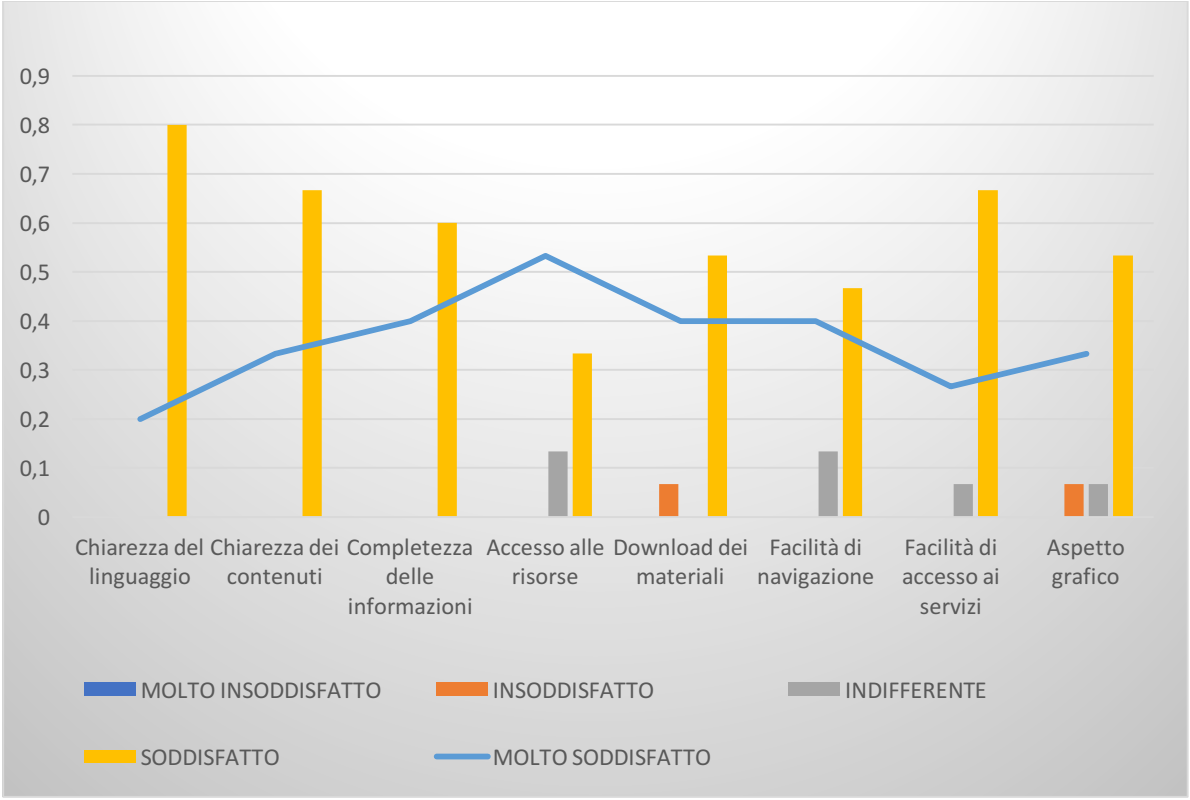


Grafico 30: "Ti senti sicuro nell'inserire i tuoi dati personali all'interno del sito?"

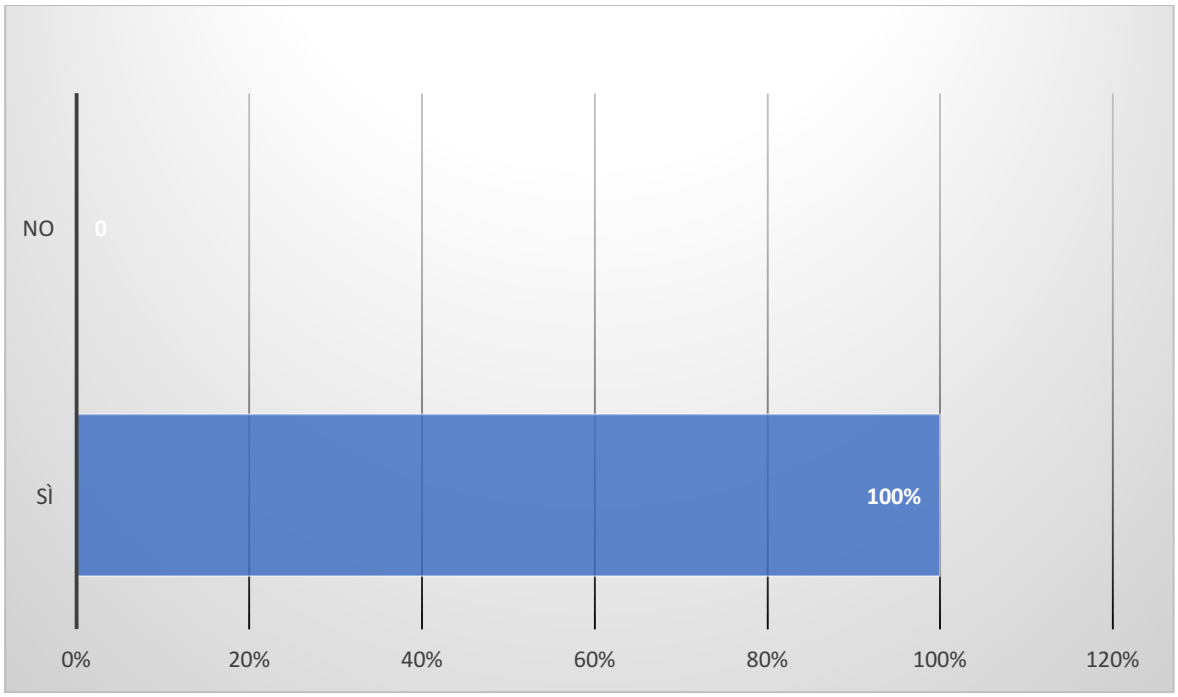



Grafico 31: Soddisfazione complessiva per il sito web ("Tenendo conto degli aspetti sopra indicati, quanto ti ritieni soddisfatto del sito web utilizzato?")

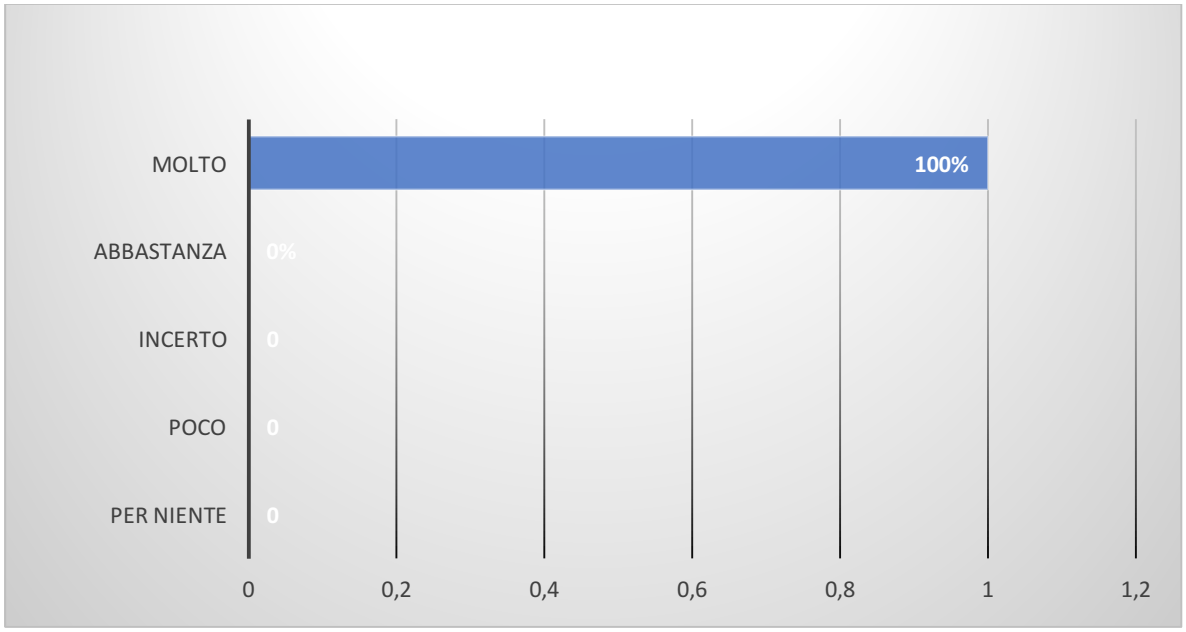
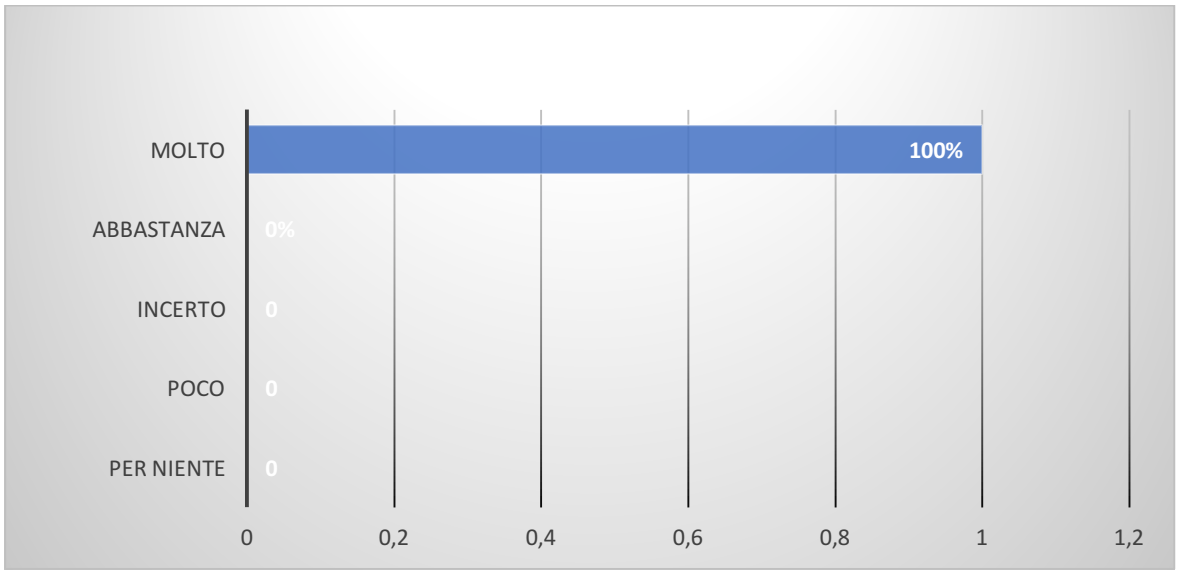


Grafico 32: Soddisfazione complessiva per il servizio online ("Tenendo conto degli aspetti sopra indicati, quanto ti ritieni soddisfatto del servizio online?")



## Conclusioni

Orientare significa sostenere un processo di sviluppo lungo l'intero arco della vita secondo un approccio permanente, olistico e integrato al fine di "mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nella attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenza"[60].

Una definizione che assume una portata decisamente più pregnante in un contesto come quello attuale:

"expecting people to decide on a lifetime career and commit to that choice is a formula for personal disaster. Circumstances change, economic cycles have their booms and busts, technology advances, and people's interests change over time. Remaining ever open-minded is the smartest way to adapt to change" (Krumboltz & Chan, 2005, citato da Maree & Twigge 2016)

Orientamento, dunque, come apertura al cambiamento, come filo conduttore nell'intreccio, talvolta insolubile, di educazione, formazione, esperienze personali e professionali in cui si esprime la condizione reale della persona; come preoccupazione pedagogico-formativa che mira a stabilire una connessione tra i processi di coscienza degli impliciti che accompagnano l'agire quotidiano e la possibilità di promuovere percorsi evolutivi nei soggetti; come processo volto a migliorare l'occupabilità delle persone e ad aiutarle ad assumere la direzione della propria carriera e delle proprie storie di vita. Esso si pone, pertanto, come

[60] Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 18 maggio 2004, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.

possibilità di favorire la piena "fioritura" della persona umana entro scenari che se, da un lato, offrono maggiori opportunità verso le quali il soggetto può orientarsi, dall'altro contengono anche maggiori pericoli di frammentazione.

Questa idea di orientamento è ormai ampiamente condivisa in ambito accademico, dove le azioni di orientamento mirano soprattutto a "suscitare nei giovani ponderazione e riflessione, sollecitarli a procedere con occhi ben aperti, favorire il protagonismo nelle scelte e nei progetti […] combattere ogni tentazione di chiudersi nel presente, debellare l'atrofia del futuro" (Galli 2000, 59).
Nasce da qui la necessità di un ambiente formativo in grado di accogliere il cambiamento, capace di promuovere la crescita ed il benessere, di dotare i giovani di strumenti utili ad affrontare l'incerto ed il mare aperto, di suscitare senso di responsabilità, di restituire loro il potere di decisione in vista di un progetto di sviluppo sostenibile. D'altra parte scrive Pizzi (2006)

> "scelta, decisione, impegno, responsabilità sono caratteristiche che qualificano la persona e i suoi atti esistenziali. Ciò equivale ad asserire che la persona è intrinsecamente progetto. 'Se da una parte la persona è quel presente che raccoglie in sé tutto il passato' dall'altra va altresì ribadito che 'che la vita della persona è tutta nel suo da farsi, nel suo proiettarsi oltre il presente, nel suo costruirsi, nel suo formarsi'" (p. 145).

In tale ottica con l'azione di orientamento realizzata nell'ambito del presente progetto dottorale si è inteso equipaggiare i giovani adulti studenti universitari con le competenze necessarie a progettarsi, ad agire, nonché ad auto-orientarsi all'interno dell'attuale società della conoscenza:

"una società nella quale imparare è una delle condizioni basilari per vivere in maniera 'degna e dignitosa', per essere individui capaci di progettualità, responsabilità e autonomia. Ancora una *learning society* si configura anche come

società della riflessività, della costruzione significante, della reciprocità" (Aleandri 2011, 12).

Un'istituzione formativa come l'Università deve, pertanto, attrezzarsi per fornire agli studenti strumenti adeguati per scegliere e per decidere con libertà di coscienza che, altro non è, se non libertà di conoscenza. D'altro canto "lavorando nei contesti universitari, sia come ricercatori sia come docenti, è importante chiedersi quali siano i metodi migliori per traghettare il sapere necessario al futuro" (Boffo 2018, 43), così da tener fede all'impegno di "riconfigurare il dispositivo della formazione universitaria in funzione e per lo sviluppo umano, e dunque professionale, di ogni studente", il che equivale a "pre-occuparsi del dono del tempo, del dono delle idee, del dono del pensare a spazi innovativi, a didattiche originali, a competenze esperite per rinforzare i bagagli delle conoscenza per immaginare un futuro *oltre* e diverso per i giovani adulti di oggi, che saranno i professionisti di domani" (*ibidem*).

Peraltro, in ordine all'impegno assunto non si può prescindere dalla considerazione che la formazione e l'orientamento dei giovani adulti si svolge oggi in ambienti medializzati. Le tecnologie digitali, infatti, non sono più percepite come oggetto di un mondo separato e diverso, bensì come oggetto di uno spazio transazionale ormai parte della vita di tutti i giorni. Di conseguenza, una consapevole progettualità pedagogica non può non tener conto di quell'*abito tecnologico* (Malavasi 2007) di cui l'individuo è dotato sin dalla nascita e della rilevanza che esso assume rispetto alle pratiche formativo-orientative. Non a caso più volte nel corso degli anni le indicazioni comunitarie e nazionali hanno ribadito il ruolo fondamentale svolto dalle nuove tecnologie nel supportare ed arricchire i processi di apprendimento e di orientamento, oltre che nel dischiudere l'accesso a un'enorme quantità di informazioni e di risorse a tutti i cittadini e le cittadine in una prospettiva *lifelong* e *lifewide*.

In questa direzione, la ricerca che ne è scaturita ha guardato alla tecnologia come possibile supporto per lo sviluppo di abilità cognitive nei soggetti coinvolti verso una riflessione che si tramuta in agire concreto secondo le linee progettuali desiderate. A tal proposito, il risultato più ambizioso e al contempo più affascinante dell'intero progetto è stata la possibilità di generare, attraverso l'utilizzo delle tecnologie, spazi di apprendimento e di ricomposizione, attivando nei soggetti coinvolti processi narrativi e riflessivi capaci di alimentare la volontà e la speranza di mettere a punto progettualità future. Al tempo stesso, il dispositivo formativo di orientamento proposto – un servizio di bilancio di competenze "blended multi-channel" – ha permesso di mettere lo studente al centro del processo orientativo e di soddisfare i bisogni molteplici e altamente differenziati – bisogno di supporto a fronte di un momento critico, bisogno di acquisire una conoscenza più approfondita di se stessi, bisogno di conoscere le opportunità formative e/o lavorative, bisogno di elaborare o riformulare il personale progetto di sviluppo, bisogno di consapevolezza delle risorse personali, etc. – della variegata utenza universitaria. Parimenti a ciò, esso si è dimostrato intervento capace di accompagnare e sostenere gli studenti in direzione di una migliore conoscenza del web e degli strumenti che questo rende disponibili per la gestione della propria carriera (*digital career literacy*).

In sintesi, quello che emerge dalla ricerca è un riscontro positivo a favore del percorso di orientamento online svolto, conclusione alla quale si è arrivati tramite il restringimento delle categorie e delle affermazioni derivate dalle percezioni dei partecipanti, i quali hanno espresso piena soddisfazione per l'esperienza compiuta. La sperimentazione del percorso ha portato alla realizzazione di 15 percorsi di bilancio analizzabili, in pochi mesi, numero che coincide con il numero di persone che annualmente si rivolge al Laboratorio di Bilancio per poter usufruire del servizio. Peraltro, il web si è rivelato un ottimo strumento per raggiungere nuovi utenti: si pensi, infatti, che, ad eccezione di un partecipante, il resto di essi ha dichiarato di non aver mai partecipato ad alcuna delle attività realizzate dal

Laboratorio di Bilancio. Il gradimento dell'iniziativa da parte dell'utenza diretta, il numero di bilanci portati a termine e la possibilità di raggiungere nuovi potenziali utenti sono indici del fatto che il bilancio di competenze realizzato in modalità *blended* si attesta quale metodologia che può essere efficacemente adottata per la realizzazione di percorsi di orientamento online nel contesto universitario, nonché del grado di applicabilità e replicabilità del modello proposto nel contesto dell'ateneo foggiano. Pertanto, si auspica la possibilità per il percorso di bilancio di competenze online di entrare a far parte in pianta stabile dei servizi di orientamento offerti dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici, e di essere replicato anche in altri contesti su scala più ampia (in altre regioni o in altre situazioni). Valorizzare un sapere di casi, dice infatti Mortari (2010)

> "non significa non riconoscere la possibile validità di una teoria formale che si struttura in argomentazioni che pretendono un valore che vada oltre il caso, quanto piuttosto sostenere che anche il sapere che pretende di parlare in generale per essere utile deve poter stare in relazione con un sapere di casi che non perde il particolare. Senza un sapere che si tiene ancorato al particolare, quello generale diventa imposizione di categorie sulla realtà e l'universalità del discorso nella sua impersonalità diventa dominio sulle cose, anziché un rischiararle".

In questa direzione, la presente ricerca, esito del confronto tra teoria-ricerca e prassi-applicazione e della progettazione di un percorso di bilancio che potesse coniugare il meglio dei due approcci, può essere utilizza come una linea guida, come un manuale sulla base dell'esperienza maturata nella realizzazione di un simile percorso. Essa ne costituisce infatti l'elaborazione riflessiva, il precipitato metodologico delle attività che si sono svolte in vista di una loro replicazione in altri contesti e ad opera di altri operatori dell'orientamento. Una guida che, quale esito di uno studio di caso – il risultato di uno studio qualitativo è riccamente descrittivo, non un rapporto numerico – possiamo definire narrativa, fondata su

un approccio esperienziale, che ripercorre le tappe fondamentali del progetto, presentando processi adottati e risultati. Elementi questi di cui tenere conto nella replicazione dell'intervento, dato che la ricerca ha una propria caratteristica idiosincrasia legata al contesto specifico in cui è stato realizzato il percorso. Ne deriva che, alcuni dei risultati qui presentati potranno essere tenuti fermi e acquisiti in altri progetti, ma nella gran parte dei casi occorrerà soprattutto replicare dei processi, con tutti gli adattamenti del caso e con la consapevolezza che non esistono azioni valide una volta per tutte, ma solo direzioni di marcia, tracce di percorso che possiamo e desideriamo condividere.

"Per una logica dell'azione non possono esistere leggi generali, in quanto essa è espressa da una prima premessa che rivela le finalità dell'azione e da una seconda che esprime i mezzi adeguati per raggiungerla. Si parte cioè da fini *degni* di essere perseguiti, secondo le condizioni in cui ci trova ad agire" (Orlando Cian 1997, 29).

D'altra parte, come tutte le ricerche, anche quella presente potrà essere approfondita e meglio chiarita da ulteriori fasi di raccolta-codifica-analisi dei dati e da corrispondenti momenti di concettualizzazione. L'ambito di ricerca avviato è, infatti, molto promettente e genera domande riguardanti la futura traiettoria del ruolo in evoluzione e in espansione delle ICT nei servizi di orientamento: sempre più si avverte la necessità di formulare strategie e azioni adeguate alla complessità della società della conoscenza che facciano dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita la leva fondamentale per promuovere gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere gli scenari naturali, sociali, culturali, antropologici, nei quali i soggetti si troveranno a vivere ed operare.

# APPENDICI

# APPENDICE A

# QUESTIONARIO INIZIALE

Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione.
Laboratorio di Bilancio delle Competenze – Via Arpi, 176 (piano terra, stanza 5)
Responsabile Scientifico: Prof.ssa Isabella Loiodice

Questionario iniziale percorso di orientamento formativo
"Bilancio di Competenze Online"

Gent.le studente,

La presente rilevazione si inserisce in una ricerca condotta dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia.
L'obiettivo che il questionario si prefigge è quello di approfondire le rappresentazioni e le motivazioni che gli studenti hanno rispetto all'esperienza del bilancio di competenze online.
Le informazioni fornite, che resteranno anonime e saranno utilizzate soltanto per fini statistici, permetteranno di organizzare il percorso in modo più adeguato alle esigenze ed alle aspettative degli utenti. Le tue risposte costituiscono, pertanto, una fonte d'informazione preziosissima, utile alla progettazione di interventi mirati sulle metodologie di orientamento formativo.

Ti ringraziamo per la collaborazione e ti segnaliamo che, per ogni necessità, potrai rivolgerti alla responsabile di progetto dr.ssa Silvia Della Posta (email silvia.dellaposta@unifg.it)

Si informa che ai sensi del GDPR e del Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196, recanti disposizioni per la tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali, tutti i dati non saranno comunicati a terzi e i risultati potranno essere diffusi soltanto in forma anonima. Grazie per il contributo che vorrai dare.

D.1 Come sei venuta/o a conoscenza del servizio di Bilancio di Competenze online?

□ Locandina
□ Personale del servizio del Laboratorio di bilancio di competenze
□ Amici/conoscenti
□ Tutor di dipartimento
□ Delegato all'orientamento e al placement di dipartimento
□ Presentazione del percorso
□ Sito web di dipartimento e/o newsletter e/o profilo Facebook
□ Altro (precisare) _____

D.2 É la prima volta che ti avvali di un servizio del Laboratorio di Bilancio delle Competenze?
Sì □ No □

D.3 Si ritiene che le competenze trasversali siano particolarmente strategiche per collocarsi attivamente nell'attuale mercato del lavoro. Quali, tra le seguenti, pensi ti appartengano?

□ Problem solving
□ Flessibilità/ Capacità di adattamento
□ Autoefficacia
□ Resilienza
□ Empatia
□ Comunicazione
□ Tessere e gestire reti di relazioni (Networking)
□ Creatività
□ Spirito d'iniziativa
□ Lavoro di gruppo (Teamworking)
□ Consapevolezza di sé
□ Decisionalità (Decision making)
□ Progettazione
□ Pianificazione
□ Monitoraggio e valutazione

D.4 La ricerca attiva del lavoro presuppone l'identificazione e l'impegno di perseguire un obiettivo lavorativo attraverso attività quali l'elaborazione di strumenti per la ricerca (CV, lettera di presentazione, etc.) la creazione di una rete professionale, l'individuazione di strategie di candidatura. Ti è mai capitato di cercare attivamente un lavoro?
Sì □ No □

D.5 Se la risposta è Sì, quali canali/strumenti utilizzi per la ricerca attiva del lavoro?

□ Motori di ricerca
□ Agenzie per il lavoro
□ Centri per l'impiego
□ Centri di orientamento/Informagiovani
□ Annunci su quotidiani/riviste specializzate
□ Siti web delle aziende
□ Invio Curriculum Vitae
□ Rete di relazioni (Networking)
□ Altro (precisare) _____

D.6 Il Curriculum Vitae Europass è un documento per presentare le tue competenze e qualifiche in modo chiaro ed efficace anche in un altro paese europeo. Possiedi un Curriculum Vitae in formato Europass?
Sì □ No □

D.7 La lettera di presentazione è uno dei principali strumenti di ricerca attiva del lavoro, il cui obiettivo principale è quello di catturare l'interesse del selezionatore per ottenere un appuntamento conoscitivo. Ti ritieni capace di realizzare una lettera di presentazione efficace?
Sì □ No □

D.8 L'ePortfolio offre la possibilità di presentarsi evidenziando e documentando le competenze acquisite e gli ambiti in cui sono state messe in pratica, e di descrivere i propri obiettivi professionali e le proprie aspirazioni. Ti ritieni capace di creare un ePortfolio?
Sì □ No □

D.9 Hai mai sostenuto un colloquio di lavoro?
Sì □ No □

D.10 Se la risposta è Sì,
□ Individuale
□ Di gruppo

D. 11 Possiedi un progetto formativo-professionale a breve, medio o lungo termine?
Sì □ No □

D. 12 Se la risposta è Sì, descrivilo brevemente.

D.13 Il contesto sociale, culturale ed economico in cui vivi, permette la realizzazione del tuo progetto formativo-professionale?
Sì □ No □

D.14 Quali sono le motivazioni per cui hai deciso di avviare il percorso di bilancio di competenze?

□ Avviare un percorso di crescita personale
□ Avviare un percorso di crescita professionale
□ Imparare a riconoscere le mie risorse
□ Conoscere meglio i miei punti di forza e di debolezza
□ Progettare meglio il mio futuro attraverso la realizzazione di un progetto di sviluppo formativo professionale
□ Avere maggiori informazioni sul mercato del lavoro
□ Conoscere meglio le caratteristiche del contesto sociale, culturale ed economico di riferimento
□ Saper gestire la transizione dall'università al mondo del lavoro
□ A vere maggiori opportunità lavorative
□ Conoscere meglio i profili professionali connessi al percorso universitario scelto
□ Conoscere i principali canali e strumenti per promuovere te stesso (Self Marketing)
□ Affrontare un momento critico
□ Occasione di formazione
□ Curiosità
□ Altro (precisare) _____

D.15 In base a quello che sai sul bilancio di competenze, che cosa ti aspetti al termine del percorso?

□ Avere consapevolezza delle mie competenze trasversali
□ Conoscere meglio me stesso/a
□ Acquisire maggiore fiducia in me
□ Risolvere un momento di crisi
□ Acquisire gli strumenti per realizzare il mio progetto formativo-professionale
□ Scegliere un percorso di formazione adeguato alle mie aspirazioni e ai miei interessi
□ Definire un obiettivo professionale in linea con le mie competenze, le mie aspirazioni e i miei interessi
□ Trovare lavoro
□ Cambiare lavoro
□ Altro (precisare) _____

D.16 Quali motivazioni ti hanno indotto a scegliere il percorso di bilancio online rispetto ad altri servizi offerti dal Laboratorio di Bilancio delle competenze (bdc individuale e/o di gruppo)?

Possibilità di conciliare tempi di vita e tempi di studio/lavoro
□ Maggiore opportunità di personalizzazione del percorso
□ Creare un ePortfolio
□ Servizio innovativo
□ Flessibilità
□ Curiosità
□ Altro (precisare) _____

Sesso
M □ F □

Età

Comune di residenza

Attualmente a quale corso di laurea è iscritto?
□ I Anno □ II Anno

Titolo di laurea conseguito (Indicare eventuale indirizzo del corso e denominazione ente che ha rilasciato il titolo)

Attuale condizione lavorativa
□ Occupato □ Disoccupato □ Inoccupato

**Create your own free online surveys now!**
**Powered by Polldaddy**

# APPENDICE B

# QUESTIONARIO FINALE

Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione.
Laboratorio di Bilancio delle Competenze – Via Arpi, 176 (piano terra, stanza 5)
Responsabile Scientifico: Prof.ssa Isabella Loiodice

Questionario finale percorso di orientamento formativo
"Bilancio di Competenze Online"

Gent.le studente,

La presente rilevazione si inserisce in una ricerca condotta dal Laboratorio di Bilancio delle Competenze del Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia.
Di seguito troverai una serie di domande finalizzate a raccogliere e misurare la soddisfazione per il percorso svolto. Rispondendo al questionario, ogni utente ha la possibilità di offrire un contributo al miglioramento del servizio. La tua collaborazione è, pertanto, fondamentale per la buona riuscita della rilevazione. I risultanti della rilevazione, resteranno anonimi e saranno utilizzati soltanto per fini statistici.

Ti ringraziamo per la collaborazione e ti segnaliamo che, per ogni necessità, potrai rivolgerti alla responsabile di progetto dr.ssa Silvia Della Posta (email silvia.dellaposta@unifg.it)

Si informa che ai sensi del GDPR e del Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196, recanti disposizioni per la tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali, tutti i dati non saranno comunicati a terzi e i risultati potranno essere diffusi soltanto in forma anonima. Grazie per il contributo che vorrai dare.

D.1 In generale, quanto sei soddisfatto del tuo percorso di bilancio di competenze?

| Completamente insoddisfatto | Abbastanza insoddisfatto | Incerto | Abbastanza soddisfatto | Completamente soddisfatto |
|---|---|---|---|---|
| ◻ | ◻ | ◻ | ◻ | ◻ |

D.2 Rispetto all'inizio, che idea hai maturato del bilancio di competenze?

D.3 Alla fine del percorso, ti ritieni capace di raccontare in modo più ragionato quanto accaduto finora nel tuo percorso formativo e/o lavorativo?

| Per niente | Poco | Incerto | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| ◻ | ◻ | ◻ | ◻ | ◻ |

D.3 La capacità di auto-orientamento implica l'autonomia personale, la conoscenza di sé e la conoscenza del contesto. Rispetto all'inizio, ritieni di essere in grado di auto-orientarti?
Sì □ No □

D.4 Rispetto all'inizio, ritieni di avere maggiore consapevolezza di te stesso e dei tuoi punti di forza e di debolezza?
Sì □ No □

D.5 Al termine di questo percorso, ritieni che le informazioni acquisite siano utili per formulare e/o modificare il tuo progetto di sviluppo personale (formativo/professionale)?
Sì □ No □

D.6 Rispetto all'inizio, sei venuta/o a conoscenza di ulteriori competenze strategiche per l'attuale mercato del lavoro?
Sì □ No □

D.7 Rispetto all'inizio, ritieni di saper gestire una eventuale transizione (formazione-lavoro, lavoro-lavoro, lavoro-non lavoro)?
Sì □ No □

D.8 Rispetto all'inizio, hai incrementato la ricerca attiva del lavoro?
Sì □ No □

D.9 Se la risposta è Si, attraverso quali strumenti?

D.10 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di creare un ePortfolio?
Sì □ No □

D.11 Secondo te, l'ePortfolio

□ Favorisce il processo di riflessione sulle competenze acquisite
□ Migliora la capacità di monitorare le proprie esperienze formative e professionali
□ Consente di valorizzare le proprie esperienze formativo-professionali
□ Facilita la costruzione del progetto di sviluppo personale
□ Consente di definire meglio obiettivi e tappe d'azione
□ Favorisce una migliore gestione della transizione università-mondo del lavoro
□ È uno strumento difficile da usare
□ Non ha alcuna utilità
□ Altro (precisare) _____

D.12 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di scrivere un Cv Europass efficace?
Sì □ No □

D.13 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di scrivere una lettera di presentazione efficace?
Sì □ No □

D.14 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di realizzare un curriculum vitae creativo?
Sì □ No □

D.15 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di gestire un colloquio di lavoro?
Sì □ No □

D.16 Al termine di questo percorso, ti ritieni capace di utilizzare i social network per la ricerca attiva lavoro?
Sì □ No □

D. 17 L'applicazione delle nuove tecnologie ai servizi di orientamento, migliora l'immagine che hai dell'Università?
Sì □ No □
Motiva la tua riposta.

D.18 Secondo te, erogare servizi di orientamento attraverso le nuove tecnologie è più vantaggioso rispetto ai canali tradizionali?
Sì □ No □
Motiva la tua riposta.

D.18 Cosa ti è piaciuto del percorso online?

D.19 Quali difficoltà hai incontrato nello svolgere il percorso online?

D.20 Secondo te, l'utilizzo di un sistema web based facilita l'attività di bilancio?
Sì □ No □
Motiva la tua riposta.

D.21 Con quale frequenza hai visitato il sito web dedicato al percorso di bilancio di competenze?

□ Una o più volte alla settimana
□ Una o più volte al mese
□ Sporadicamente

D.22 Il sito consente di contattare facilmente il consulente di bilancio?
Sì □ No □

D.23 Il consulente ha saputo fornire risposte coerenti e soddisfacenti rispetto alle tue richieste?
Sì □ No □

D.24 Hai richiesto una consulenza online?
Sì □ No □

D.25 Se la risposta è Sì, il servizio è stato erogato in tempi soddisfacenti?
Sì □ No □

D.26 Come valuti il sito web utilizzato in merito ai seguenti elementi?

| | Molto Insoddisfatto | Insoddisfatto | Indifferente | Soddisfatto | Molto Soddisfatto |
|---|---|---|---|---|---|
| Chiarezza del linguaggio | □ | □ | □ | □ | □ |
| Chiarezza dei contenuti | □ | □ | □ | □ | □ |
| Completezza delle informazioni | □ | □ | □ | □ | □ |
| Accesso alle risorse | □ | □ | □ | □ | □ |
| Download dei materiali | □ | □ | □ | □ | □ |
| Facilità di navigazione | □ | □ | □ | □ | □ |
| Facilità di accesso ai servizi | □ | □ | □ | □ | □ |
| Aspetto grafico | □ | □ | □ | □ | □ |

D.27 Quali contenuti del sito hai trovato particolarmente interessanti?

D.28 Ti senti sicuro nell'inserire i tuoi dati personali all'interno del sito?
Sì □ No □

D.29 Tenendo conto degli aspetti sopra indicati, quanto ti ritieni soddisfatto del sito web utilizzato?

| Per niente | Poco | Incerto | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| □ | □ | □ | □ | □ |

Motiva la tua riposta.

D.30 Tenendo conto degli aspetti sopra indicati, quanto ti ritieni soddisfatto del servizio online?

| Per niente | Poco | Incerto | Abbastanza | Molto |
|---|---|---|---|---|
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Motiva la tua riposta.

Età

Sesso
M ☐ F ☐

Titolo di studio

**Create your own free online surveys now!**
**Powered by Polldaddy**

APPENDICE C

LOCANDINA

**Riferimenti bibliografici**

Acone, G. (2016). L'educazione sentimentale perduta e l'orizzonte etico del mondo contemporaneo. *Educare le emozioni. Contro la violenza. Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 1/2016. Disponibile in:
http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/pedagogiaOggi_1-2016_Parte11.pdf

Adebowale, O. (2014). Disposition of students to online counselling: The Obafemi Awolowo University, Nigerian experience. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(3).
Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059057.pdf

Adriani, N. (2015). "Uno scenario dell'altrove": il vissuto dello studente nel progetto "Diritti a scuola", in Elia, G. (A cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 280-290). Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A. (2013). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A., Serreri, P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze.* Roma: Monolite Editrice.

Alby, F., Mora, F. (2004). *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni.* Roma: Carrocci Faber.

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning.* Roma: Armando Editore.

Alessandrini, G. (2014a), L'approccio alle capacitazioni: una teoria pedagogica? Introduzione al volume, in Alessandrini, G. (A cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfida educativa* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2014b). Generare capacità: educazione e giustizia sociale, in Alessandrini, G. (A cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfida educativa* (pp.17-38). Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2005). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza.* Milano: FrancoAngeli.

Alberici, A., Di Rienzo, P. (2010). Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del "lifelong learning". Il contesto italiano. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1.
Disponibile in:
http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/470/441

Alessandrini, G. (2012a). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Ri-pensare la pedagogia, ri-pensare l'educazione. Education, Science & Society*, vol. 3, n. 2. Disponibile in:
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/522/361

AlmaLaurea. Rapporti 2018 sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati.

Disponibile in:
http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione16/almalaurea_sintesi_occupazione_laureati2018.pdf.

Ambrose, J. K., Delaney-Klinger, K. A., Hoeppner, K., Ngo, L., Polly, P. (2017). Transition to Career and Career Development, in *Field Guide to Eportfolio*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
Disponbile in:
https://www.researchgate.net/publication/319750228_Field_Guide_to_Eportfolio

Annacontini, G. (2016). Orientare l'istruzione. Conferire voce per promuovere dialogo, in Dozza, L., Ulivieri, S. (A cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 567-576). Milano: FrancoAngeli.

Annacontini, G. (2013). La pedagogia, tra epistemologia resiliente e tensione interdisciplinare, in Loiodice, I. (A cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 13-29). Bari: Progedit.

ARIADNE project (2004) – A Guideline for Web-based Guidance. SOCRATES Programme. http://www.ariadneproject.org/index.php?id=67 (Pagina web non più disponibile).

Arter, J. A., Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1).
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x

Artess, J., Hooley, T., Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A Review of the Literature 2012-2016*. York: Higher Education Academy.
Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/621285/1/employability_a_review_of_the_literature.pdf

Avv. Allegria, A. (2017). Diritto d'accesso, diritti e doveri nell'uso di Internet, in Federici, F., Allegria, A., Di Stefano, M. (A cura di), *Il Diritto del Web. Rete, Intelligence e Nuove Tecnologie. Manuale giuridico-operativo di Internet.* Padova: Primiceri Editore.

Baker, G., Henson, D. (2010). Promoting employability skills development in a research-intensive university. *Education + Training,* 52(1).
Disponibile in:
https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00400911011017681.

Baldacci, M. (2014a). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia.* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2014b). Per un'idea d'università. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni,* IV(1).
Disponibile in:
http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-quale-universita-per-quale-futuro/116-saggi/551-per-unidea-duniversita.html

Barak, A. (2003). Ethical and Professional Issues in Career Assessment on the Internet. *Journal of Career Assessment*, 11 (1).
Disponibile in:

https://pdfs.semanticscholar.org/5fe9/925fdc8a8160727b6b9e964ccfef3d612592.pdf

Barham, L., Dent, G. (2004). Balancing policy with client need: Is there a dilemma? *Paper presented at the International Perspectives of Career Development Symposium*, San Francisco.

Barnes, S. A., Bimrose, J., Attwell, G. (2011). The potential role of technology in careers education in the UK. *Paper presented to 3rd International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain, 4-6 Jul 2011.*
Disponibile in:
https://www.scribd.com/document/57295320/The-Potential-Role-of-Technology-in-Careers-Education-in-the-UK

Barnes, A., La Gro, N., Watts, A.G. (2010). *Developing e-guidance competences: the outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioner.* Spring, Cambridge: Career Research and Development.

Barnett, R. (2006). Graduate attributes in an age of uncertainty, in Hager, P., Holland, S. (Eds), *Graduate attributes, learning and employability* (pp. 49-65). Dordrecht: Springer.

Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).

Batini, F. (2012). Storie per il futuro…: costruirsi e progettarsi con l'orientamento narrativo, in De Carlo, M. E. (A cura di), (2012). *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse* (pp. 25-59). Milano: FrancoAngeli.

Batini, F. (2007). Racconti che fanno esistere. *M@gm@*, 5(4).
Disponibile in:
http://www.analisiqualitativa.com/magma/0504/articolo_03.htm

Bauman, Z. (2017). *Paura liquida*. Bari: Editori Laterza.

Bauman Z. (2010). *44 Letters from the Liquid Modern World.* Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (1999). La società dell'incertezza. Bologna: Il Mulino.

Bearzi, F., Colazzo, S. (2017). *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*. Milano: FrancoAngeli.

Bellatalla, L., Marescotti, E., Russo, P. (2004). *L'ossimoro intrigante. Studi di Pedagogia degli adulti.* Milano: FrancoAngeli.

Bernaud, J. L. (2014). Career counseling and life meaning: A new perspective of life designing for research and applications, in Di Fabio, A., Bernaud, J. L. (Eds.), *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 29-40). New York: Nova Science Publishers.

Bertagna, G. (2012). Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani?, in Alessandrini, G. (A cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione* (pp. 99-116). Milano: Giuffrè Editore.

Bertagna, G. (2011). Per ottimizzare la "rivoluzione" virtuale, in Pazzaglia, L. (A cura di), *L'educazione tra reale e virtuale. 50° Convegno di Scholé* (pp. 140-145). Brescia: Editrice La Scuola.

Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.

Bimrose, J. (2016). Constructivism in online career cousnelling, in McMahon, M. (Eds.), *Career Counselling. Constructivist approaches* (pp. 210-222). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.

Bimrose, J., Kettunen, J., Goddard, T. (2015). ICT the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1).
Disponibile in:
https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/2b619c0dc61fb9e27c9abdce05c34ade.pdf

Bimrose, J., Barnes, S.A. & Attwell, G. (2010) *An investigation into the skills needed by connexions personal advisers to develop internet-based guidance. Full Report*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
Disponibile in:
https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2010/bimrose_2010_cfbt_exec_summary.pdf

Birbes, C. (2010). Comunità di pratica verso la sostenibilità, in Malavasi, P. (A cura di), *Progettazione educativa sostenibile: La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale* (pp. 9-21). Milano: EDUCatt.

Bloom, J. W. (1998). The ethical practice of Web Counseling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26 (1).
Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069889808253838

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2005). Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Boffo, V. (2018). Per una cura delle transizioni in alta formazione, in Federighi, P. (A cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

Bongiovanni, S., Mottino, C. (2017). *Il vademecum sul regolamento europeo n. 2016/679. L'applicazione della riforma sulla protezione dei dati personali alle aziende private e alla pubblica amministrazione secondo le interpretazioni e le linee guida del garante*. Vicalvi (FR): Key Editore.

Bourdieu, P. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bresciani, P. G, Varesi, P. A. (A cura di), (2017). *Servizi per l'impiego e politiche attive del lavoro. Le buone pratiche locali, risorsa per il nuovo sistema nazionale*. Milano: FrancoAngeli.

Brettoni A., Messeri, A. (2001). L'idea di università. *Magellano, VII, editoriale*, ottobre 2001.

Brezinka, W. (2000). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando Editore.

Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle machine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. (Original work published 2014). Milano: Feltrinelli Editore.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1979).

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).

Bruner, J. (1991), La costruzione narrativa della "realtà", in Ammanniti M., Stern D. N. (A cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp.17-38). Laterza: Bari.

Bruni, E. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla. Trento: Erickson.

Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48.
Disponibile in:
https://ijet.itd.cnr.it/article/download/299/232

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2008). *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*.
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/228363478_Modelli_e_strumenti_per_la_valutazione_della_competenza_digitale_nella_scuola

Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione?* Roma: Carrocci Editore.

Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*. Trento: Erikson.

Cambi, F. (2013). La formazione: 'architrave' della pedagogia, in Loiodice, I. (A cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 38-43). Bari: Progedit.

Cambi, F. (2012). La formazione "lifelong" come orizzonte sociale e culturale nella società "liquida", in Lupoli, N. (A cura di). *Liberi riflessivi pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education* (pp. 53-58). Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Editori Laterza.

Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Edizioni Laterza.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F., Colicchi, E., Muzi, M., Spadafora, G. (2001). *Pedagogia generale. Identità. Modelli. problemi*. Milano: La Nuova Italia.

Cambi, F. (Acura di), (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando Editore.

Camera dei deputati XVII legislatura. Commissione per i diritti e i doveri in internet. Dichiarazione dei diritti in Internet 28 luglio 2015.
Disponibile in:
http://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/commissione_internet/dichiarazione_dei_diritti_internet_pubblicata.pdf

Canta, C.C., Casavecchia, A., Loperfido, M.S. (2013). La metodologia visuale della laicità in dialogo, in Cipriani, R., Cipolla, C., Losacco, G. (A cura di), *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods* (pp. 42-56). Milano: FrancoAngeli.

Capo, M., Navarra, M. (2016). Il bilancio di competenze tra narrazione e trans-formazione. Speciali di Metis. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni,* 6/2016.
Disponibile in:
http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/793-il-bilancio-di-competenze-tra-narrazione-e-trans-formazione.html

Capobianco, R. (2015). Il Bilancio di Competenze all'Università tra EQF e *Life Skills*, in Striano, M., Capobianco, R. (A cura di), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto* (pp. 131-150). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Cartelli, A. (2010). Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments, and Evaluation. *InSITE,* 10.
Disponibile in:
http://proceedings.informingscience.org/InSITE2010/InSITE10p561-574Cartelli861.pdf

Cartelli, A. (A cura di), (2008). T.I.C. e alfabetizzazione digitale. Alfabetizzazione digitale e competenze digitali: riflessioni, indagini, modelli e proposte. Cassino: Idea Stampa.

Castelli, C., Ancona, C. (1998). Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
Disponibile in:
http://www.educatt.it/libri/ebooks/Q-00000010.pdf.

Cavana, L. (2015). La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare, in Marescotti, E. (A cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (pp. 67-81). Milano: Mimesis.

Cedefop (2018). *Handbook of ICT practices for guidance and career development*. Luxembourg: Publications Office. Disponibile in:
http://www.cedefop.europa.eu/files/4164_en.pdf

Cedefop, Fecbop (2015), *Bilan de compétence. Accessible career guidance drives career change and supports career management skills development*. Greece.
Disponibile in:
http://www.cedefop.europa.eu/files/07_12_bilan_de_competences_poster.pdf

Cedefop (2014a). *Terminology of european education and training policy. Second edition. A selection of 130 key term*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
Disponibile in:

http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf

Cedefop (2014). L'orientamento professionale in tempi incerti: come collegare i benefici economici, sociali ed individuali.
Disponibile in:
http://www.cedefop.europa.eu/files/9094_it.pdf

CENSIS (2018). La Classifica Censis delle Università italiane (edizione 2018/2019).
Disponibile in:
http://www.censis.it/5?shadow_evento=121200

Ceretti, F., Padula, M. (2016). *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*. Pisa: Edizioni ETS.

Ciappei, C., Cinque, M. (A cura di), (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli.

Ciastellardi, M. (2009*). Le architetture liquide: dalle reti del pensiero al pensiero in rete*. Milano: LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

CIMEA (2013). Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Verso il 2020. *Quaderni Universitas,* 27. Roma: AsRui.
Disponibile in:
http://www.processodibologna.it/documenti/Pubblicazioni/UQ27.pdf

Cinquepalmi, G. (2009). *Il bilancio di competenze tra dimensione locale e prospettiva globale,* in Loiodice, I. (A cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 186-200). Bari: Progedit.

Cipolla, C., Lombi, L. (2013). Postfazione. Mixed research ed e-methods: una prospettiva quasi obbligata verso il futuro, in Cipriani, R., Cipolla, C., Losacco, G. (A cura di), *La ricerca qualitativa fra tecniche tradizionali ed e-methods* (pp. 232-246). Milano: FrancoAngeli.

Clark, G., Horan, J. J., Tompkins-Bjorkman, A., Kovalski, T., Hackett, G. (2000). Interactive career counseling on the internet. *Journal of Career Assessment*, 8(1).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/106907270000800107

CNEL, ANPAL, INAPP (2017). Rapporto su mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2016-2017. Roma: CNEL.
Disponibile in:
https://www.cnel.it/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=0&moduleid=703&articleid=113&documentid=131

Coleman, K., Cox, J., Das, M., Flood, A., Polly, P., Thai, T., Yang, J. L. (2012). Eportfolios in the Sciences: The role of reflection as students build professional skills and career readiness. *Future challenges, sustainable futures. In proceedings ascilite Wellington.*
Disponibile in:
http://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/coleman,_kathryn_-_eportfolios.pdf

Commissione delle Comunità europee (2010). *Europa 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Comunicazione della commissione COM(2010) 2020 definitivo. Bruxelles. Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=IT

Commissione delle Comunità europee (2008). *Staff Working Document on the use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress*. SEC(2008) 2629 final.
Disponibile in:
http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2008/2629/COM_SEC(2008)2629_EN.pdf

Commissione delle Comunità europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. SEC(2000) 1832.
Disponibile in:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo (1988). *Il futuro di tutti noi*. Milano: Bompiani (Original work published 1987).

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2018). *Sul piano d'azione per l'istruzione digitale*. COM/2018/022 final.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=IT

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2017). *Una nuova agenda per l'istruzione superiore*. COM/2017/0247 final. Bruxelles. Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2016). *Proposta relativa a un nuovo consenso europeo in materia di sviluppo: Il nostro mondo, la nostra dignità, il nostro futuro*. COM(2016)740 final. Strasburgo.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0740&from=IT.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2016). *Una Nuova Agenda per le Competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività*. COM(2016) 381 final. Bruxelles.
Disponibile in:
http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-381-IT-F2-1.PDF

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2011). *Sostenere la crescita e l'occupazione - un progetto per la modernizzazione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa*. COM(2011) 0567 definitivo. Disponibile in:

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=IT

Comunicazione della Commissione. (2010) EUROPA 2020 - *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. COM(2010) def. Bruxelles.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=IT

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2010). *Un'agenda digitale europea*. COM(2010) 245 def. Bruxelles.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2005). *i2010 – Una società europea dell'informazione per la crescita e l'occupazione*. SEC(2005) 717. Bruxelles.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0229&from=IT

Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo. *Piano d'azione eLearning: Pensare all'istruzione di domani* (2001). COM(2001)172 definitivo. Bruxelles.
http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/IT/1-2001-172-IT-F1-1.Pdf

Conclusioni del Consiglio su un'agenda rinnovata dell'UE per l'istruzione superiore. OJ C 429, 14.12.2017. Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1214(01)&from=EN

Conclusioni del Consiglio europeo del 19 ottobre 2017, EUCO 14/17.
Disponibili in:
https://www.consilium.europa.eu/media/21608/19-euco-final-conclusions-it.pdf

Conclusions of the Eu Presidency Conference, Estonia, on Lifelong Guidance Policy and Practice (2017).
Disponibile in:
http://www.cedefop.europa.eu/files/7th_european_conference_on_llg_policies_communique_tallinn_27-28_sept_2017_final_endorsed.pdf

Conferenza Unificata Stato-Regioni (2014). Accordo 13 novembre 2014, n. 136 – *Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni ed ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro.*
Disponibile in:
http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_045564_136CU.pdf

Consiglio dell'Unione europea (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 398, 22.12.2012, pp. 1-5. Disponibile in:

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:398:FULL&from=IT.pdf.

Copeland, L. Y., Dik, B. J., McLaren, M. R., Onder, C., Wolfson, N. E., Kraiger, K. (2011). Recommendations for using computer-assisted career guidance systems (CACGS) in career counseling practice. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2(3). Disponibile in: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jpoc.20070

Coppola, L. 2011. *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.

Coric Samardzija, A., Balaban, I. (2014). From Classroom to Career Development Planning: Eportfolio Use Examples. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(6). Disponibile in: http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/4027

Corsi, M., Ulivieri, S. (2013). La Pedagogia del Well-Being. *Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, XII(1). Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2013/12/rivista-1-2013.pdf

Corsi, M., Poro Llorente T. (2012). Editoriale. *Giovani quale futuro? Science & Society,* 3(2). Disponibile in: https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/424.

Cornacchia, M., Madriz. E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Edizioni Unicopli.

Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, X(2). Disponibile in: http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/798/773

Cotton, D.R.E., Winter, J. (2010). It's not just Bits of Paper and Light Bulbs: A review of Sustainability Pedagogies and their Potential for use in Higher Education, in Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (ed.), *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. (pp. 39-54). London: Earthscan.

Dato, D. (2015). Orientamento "bene sociale". Scuola, università e luoghi di lavoro in azione, in Loiodice, I., Dato, D. (A cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 38-54). Bari: Progedit.

Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: FrancoAngeli.

Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.

Dato, D. (2007). Adulti tra emozioni e relazioni all'università, in Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I. (A cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 146-155). Milano: FrancoAngeli

Decisione n. 1720/2006/ce del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=it

Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 150 – Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183. Disponibile in:
http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/23/15G00162/sg.

Demetrio, D. (2009). Quell'educazione degli adulti che non vogliamo vedere, in Schettini, B. (A cura di), *Governare il lifelong learning. Prospettive di Educazione degli adulti* (pp. 9-16). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali.* Milano: Raffaello Cortina Editorw.

Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti: Inquietudine e scrittura di sé.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

D'Amario, B., Di Cola (2012). Il bilancio di competenze come dispositivo di orientamento professionale, in Petruccelli, F., Messuri, M., Santilli, M. (2012). *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico. Dalla teoria alla pratica: l'esperienza della provincia di Latina* (pp. 57-76). Milano: FrancoAngeli.

d'Aniello, F. (2017). La pedagogia al lavoro contro l'approccio biopolitico, in Alessandrini, G. (A cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 237-254). Milano: FrancoAngeli.

De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua.* Milano: FrancoAngeli.

Della Posta, S. (2016). Narrarsi nell'era digitale. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, VI (1). Disponibile in:
http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/814-narrarsi-nellera-digitale.html

Della Posta, S. (2015). Orientamento 2.0, in Loiodice, I., Dato, D. (A cura di), Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università (pp. 137-146). Bari: Progedit.

Di Giorgi, S., Forti, D. (2011). Introduzione. Formare con il cinema. Ieri, oggi, domani, in Di Giorgi, S., Forti, D. (A cura di), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo* (pp. 15-67). Milano: FrancoAngeli.

Di Fabio, A. (2009). La ricerca empirica nel dispositivo del bilancio di competenze, in Di Fabio, A. (A cura di), *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali* (pp. 101-111). Firenze: Giunti O. S.

Di Nuovo, S. (2008). Fare orientamento oggi: diverse sfide, alcune risposte, in Petruccelli, F., Verrastro, V., D'Amario, B. (A cura di), *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e modelli. Ricerche e percorsi Progetto "Attivazione di un sistema tutoriale"* (pp. 73-87). Milano: FrancoAngeli.

Di Rienzo, P., Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 1/2015.
Disponibile in:
http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Biografie-adulte-in-transizione.pdf.

Domenici, G. (A cura di), (2017). Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume Secondo: Strategie orientative e transizione università-lavoro. Roma: Armando Editore.

Dozier, V.C., Sampson, Jr J.P., Lenz, J.G., Peterson, G.W., Reardon, R.C. (2014). The impact of the self-directed search form internet version on counselor-free career exploration. *Journal of Career Assessment,* 1.
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/270485574_The_Impact_of_the_Self-Directed_Search_Form_R_Internet_Version_on_Counselor-Free_Career_Exploration

Dozza, L., Ulivieri, S. (A cura di), (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita.* Milano: FrancoAngeli.

Dunbar-Hall, P., Rowley, J., Brooks, W., Cotton, H., Lill, A. (2015). E-Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature. *Journal of Historical Research in Music Education*, 36(2).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/15366006150360020 5?journalCode=jhrb

Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità.* Milano: FrancoAngeli.

ELGPN (2012). Lifelong guidance policy development: A European Resource Kit. Finland.
Disponibile in:
http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/

ELPGN (2010). Lifelong guidance policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010. Finland.
Disponibile in:
http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/european-lifelong-guidance-policies-work-in-progress.-a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2009201310/

Euroguidance Cross-Border Seminary 2017. National Survey. Guidance 4.0: Innovative Practices for New Skills.
Disponibile in:
https://www.euroguidance.eu/compendia-of-results-from-euroguidance-cross-border-seminars/download/national-surveys-2017-pdf

European University Association (2008). Carta delle Università europee sull'apprendimento permanente. Bruxelles. Disponibile in:
http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf

Europortfolio (2015). Thematic report on the use of ePortfolios in Higher Education. Disponibile in:
http://www.eportfolio.eu/sites/default/files/Thematic_Report_HE.pdf

Evans, J. (2009). *Online Counselling and Guidance Skills. A practical resource for trainees and practitioners. London:* SAGE.

Fabbri, L., Melacarne, F. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi.* Milano: FrancoAngeli.

Fedeli, L. (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche.* Milano: FrancoAngeli.

Ferrante, A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista.* Milano: LED.

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era.* Cham: Springer. Disponibile in:
https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf

Frabboni, F. (2013a). La fenomenologia della ricerca educativa, in Baldacci, M., Frabboni F. (A cura di). *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 5-42). Torino: Utet.

Frabboni, F. (2013b). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica.* Trento: Erikson.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2012). *Introduzione alla pedagogia generale.* Bari: Editori Laterza.

Frasca, F. (2012). Definizione del bilancio di competenze, in Pettruccelli, F., Messuri, M., Santilli, M., *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico. Dalla teoria alla pratica: l'esperienza della provincia di Latina* (pp. 25-38). Milano: FrancoAngeli.

Frega, R. (2012). Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio, in Bresciani, P. G. (A cura di), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione* (pp. 171-190). Milano: FrancoAngeli.

Fobert Veutro, M. (2008). Qualità e quantità: una sintesi del dibattito, in Cipriani, R. (A cura di), *L'Analisi Qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni* (pp. 29-38). Roma: Armando Editore.

Fortune, T., Ryan, S., Adamson, L. (2013). Transition to practice in supercomplex environments: Are occupational therapy graduates adequately prepared? *Australian Occupational Therapy Journal*, 60.
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1440-1630.12010

Galli, N. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti.* Milano: Vita e Pensiero.

Galliani, L. (2004). *La scuola in rete.* Bari: Laterza.

Galliot, N. (2017). Online Career Guidance: Does Knowledge Equate to Power for High School Students? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2).
Disponibile in:
https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-psychologists-and-counsellors-in-schools/article/online-career-guidance-does-knowledge-equate-to-power-for-high-school-students/C3D6971D41A46F4F5E56085EB53168C5

Gallo, R., Boerchi, D. (2011). *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il Development Centre e il Bilancio di Competenze in Azienda.* Milano: FrancoAngeli.

Gargiulo Labriola, A. (2007). *Il bilancio di competenze educative. Un programma personale di formazione continua.* Milano: EDUCatt.

Garrison, D., Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education. Framework, principles, and guidelines.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Gati, I., Asulin-Peretz, L. (2011). Internet-Based Self-Help Career Assessments and Interventions: Challenges and Implications for Evidence-Based Career Counseling. *Journal of Career Assessment*, 19(3).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069072710395533#articleCitationDownloadContainer

Gati, I., Kleiman, T., Saka, N., Zakai, A. (2003). Perceived benefits of using an Internet-based interactive career planning system. *Journal of Vocational Behavior*, 62.
Disponibile in:
https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879102000490

Gati, I., Saka, N. (2001). Internet-Based Versus Paper-and-Pencil Assessment: Measuring Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9(4).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/106907270100900406

Ghamrawi, N., Ghamrawi, N.A.R, Shal, T. (2016). Ict-assisted career guidance: a case study in a public school in Beirut, Lebanon. *British Journal of Education*, 4(1).
http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/ICT-Assisted-Career-Guidance-A-Case-Study-in-a-Public-Schools-in-Beirut-Lebanon.pdf

Giannandrea, L. (2017). E-portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 508-515). Milano: FrancoAngeli.

Giovanni Paolo II (1993). Intervista concessa da Giovanni Paolo II al giornalista Jas Gawronski e pubblicata dal quotidiano "La Stampa", 2 novembre 1993.
Disponibile in:
https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1993/november/documents/hf_jp-ii_spe_19931102_intervista.html

Girotti, L. (2006). *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente.* Milano: Vita e Pensiero.

Goleman, D. (1998). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: RCS Libri S.p.A.

Graffigna, G., Bosio, A.C. (2006). The Influence of setting on findings produced in qualitative health research: A comparison between face-to-face and online discussion groups about HIV/AIDS. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3).
Disponibile in:
https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/PDF/graffigna.pdf

Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, n. 1-2.
Disponibile in:
http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1054.

Grimaldi, A. (2009). Il bilancio di competenze: l'esperienza pluriennale di ISFOL, in Di Fabio, A. (2009), (A cura di), *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali* (pp. 101-111). Firenze: Giunti O. S.

Guichard, J. (2013). *Which paradigm for career and life designing interventions contributing to the development of a fairer world during the 21st century*. Lecture presented at the IAEVG International Conference, Montpellier, France.

Haberstroh, S., Rowe, S., Cisneros, S. (2009). Implementing virtual career counseling and advising at a major university. *Journal of Cases on Information Technology*, 11(3).
Disponibile in:
https://www.utsa.edu/students/sanews/2009/images/issue18/2009Haberstroh_Rowe_Cisneros.pdf

Hancock, M.E. (2017). The use of WordPress in online focus group studies. *The Qualitative Report*, 22(8).
Disponibile in:
https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss8/12/

Hansen, A., Greenaway, R. (2017). 5R Review Framework: Supporting the ePortfolio Transition, in *2017 ePortfolio Forum: Owning, supporting and sharing the journey*. Queensland University of Technology.
Disponibile in:
https://eportfoliosaustralia.files.wordpress.com/2017/09/ebook_eportfolioforum_2017_papers_v1_20170907.pdf

Harris-Bowlsbey, J.A. (2013). Computer-Assisted Career Guidance Systems: A Part of NCDA History. *The Career Development Quarterly*, 61.
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x

Harris-Bowlsbey, J.A., Sampson, Jr. J.P. (2005). Use of technology in delivering career services worldwide. *The Career Development Quarterly*, 54.
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00140.x

Henry, C. (1996). Taking an ethical position on standards. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(1). Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03069889608253706?redirect=1

Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., Kaiser, R.B. (2013). Employability and career success: bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology 6(1).*
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/iops.12001.

Hilal, A.H., Alabri, S.S. (2013). Using Nvivo for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2).
Disponibile in:
https://pdfs.semanticscholar.org/6a00/7b8b30daa0c55c775482792a9e6b019b1f9d.pdf

Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2017). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism.* New York: Routledge.

Hooley, T., Shepherd, C., Dodd, V. (2015). *Get yourself connected: conceptualising the role of digital technologies in Norwegian career guidance.* Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/579570

Hooley, T. (2012). How the internet changed career: framing the relationship between career development and online technologies. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling* 29. Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/246992.

Hooley, T., Hutchinson, J., Watts, A. G. (2010a). *Enhancing Choice? The Role of Technology in the Career Support Market.* London: UKCES.
Disponibile in:
https://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/198029.

Hooley, T., Hutchinson, J., Watts, A.G. (2010b). *Careering through the Web: the potential of Web 2.0 and 3.0 technologies for career development and career support services.* London: UKCES.
Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/198269.

Howe, N., Strauss, W. (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation.* New York: Vintage Books.

Howieson, C., Semple, S. (2013). The impact of career websites: what's the evidence? *British Journal of Guidance & Counselling,* 41(3).
Disponibile in:
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3756628/#R2

Iacob, M. (2013). Using ICT in delivering counselling and career guidance in Europe, in *New technologies for career guidance and mobility. Handbook for practitioners.* European Union's Programme for Employment and Social Solidarity - PROGRESS (2007- 2013).
Disponibile in:

http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/new_technologies_for_career_guidance_and_mobility__handbook_for_practitioners.pdf

Iacob, M. (2012). European trends in the use of ict in delivering counselling services. *Leveraging technology for learning. Proceedings of the 8th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education" Bucharest, April 26 - 27, 2012, Vol. 2.*
Disponibile in:
http://proceedings.elseconference.com/index.php?r=site/index&year=2018&index=papers&vol=2&paper=e8f8eb46ccba9ef6df33d4cc147cf61f

Imel, S. (1996). Computer-Based Career Information Systems. *ERIC Digest.*
Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395216.pdf

Laici, C. (2007). *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning.* Perugia: Morlacchi Editore.

INFOSFERA, Report sui risultati di ricerca 2018.
Disponibile in:
https://www.unisob.na.it/eventi/pdf/20180720.pdf

ISFOL, Grimaldi, A. (A cura di), (2016). *Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale: la pratica Isfol di orientamento specialistico.* Roma: ISFOL.
Disponibile in:
http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&IDS=20748.

ISFOL, Gualtieri, V. (A cura di), (2013). *Le dimensioni della qualità del lavoro: i risultati della III indagine ISFOL sulla qualità del lavoro.* Roma: ISFOL.
Disponibile in:
http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&IDS=19730.

ISFOL, Grimaldi A. (A cura di), (2011). *Rapporto orientamento 2010: l'offerta e la domanda di orientamento in Italia.* Roma: ISFOL.
Disponibile in:
http://bw5.cineca.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=INAP&IDS=17914.

ISTAT (2018). Rapporto annuale 2018 - la situazione del paese.
Disponibile in:
https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2018/Rapportoannuale2018.pdf.

ISTAT, FUB (2018). Internet@Italia 2018. Domanda e offerta di servizi online e scenari di digitalizzazione. Roma.
Disponibile in:
https://www.istat.it/it/files/2018/06/Internet@Italia-2018.pdf

ISTAT (2017). Rapporto Cittadini, Imprese e Ict.
Disponibile in:
https://www.istat.it/it/files//2017/12/ICT_Anno2017.pdf

ISTAT (2016). Rapporto "Studenti e bacini universitari". Roma.
Disponibile in:
http://www4.istat.it/it/files/2016/11/Studenti-e-bacini-universitari.pdf

Jedlowsky, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.

JISC (2015). Report: Technology for Employability. Study into the role of technology in developing student employability.
Disponibile in:
http://repository.jisc.ac.uk/6249/3/Technology_for_employability_-_full_report.PDF

JOBTRIBU, Iannis, G., Pinzi, V. (Eds), (2013). New technologies for career guidance and mobility. Handbook for practitioners. Siena.
Disponibile in:
http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/new_technologies_for_career_guidance_and_mobility__handbook_for_practitioners.pdf

JOBTRIBU, Iacob., M (Eds.), (2012). Good practice in the use of ICT in providing guidance and counselling. Bucharest. Disponibile in:
http://www.jobtribu.eu/pdf/JT_ICT_Goodpractices_web.pdf

Jones, B., Leverenz, C. (2017). Building Personal Brands with Digital Storytelling ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 7(1).
Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142752.pdf

Jones, P., Selby, D., Sterling, S. (Eds.), (2010). *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. London: Earthscan.

Kettunen, J. (2018). The rise of social media in career services. NCGE news, 49.
Disponibile in:
https://www.ncge.ie/sites/default/files/NCGE%20News%20-%20Issue%2049%20-%20May%202018%20-%20FINAL.pdf

Kettunen, J., Vuorinen, R., Ruusuvirta, O. (2016). European Lifelong Guidance Policy Network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3).
Disponibile in:
https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10775-015-9313-7

Kettunen, J., Vuorinen, R. (2015). The Role of Emerging Technologies. *In ICCDPP 2015: Building the Talent Pipeline and Providing Youth with Hope for the Future. The Seventh International Symposium on Career Development and Public Policy.*
Disponibile in:
http://www.is2015.org/wp-content/uploads/2015/05/Emerging-Technologies.pdf

Kettunen, J., Vuorinen, R., Sampson, Jr. J. P. (2013). Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41.
Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069885.2013.781572

Kirkegaard, S. (1962). *Diario*. Brescia: Morcelliniana.

Kleiman, T., Gati I. (2004). Challenges of Internet-Based Assessment: Measuring Career Decision-Making Difficulties. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 37(1). Disponibile in: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.2004.11909749

Lapteva, A.V., Efimov V.S., (2016). New Generation of Universities. University 4.0. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences,* 11. Disponibile in: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/29969/16_Laptev%20.pdf?sequence=1.

Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Italian Journal of Educational Research*, VIII(14). Disponibile in: http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/1594/1546

Leal Filho, W. L., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V.R., de Souza, L., Anholon, R. et al. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production 199 (2018)*. Disponibile in: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095965261831984X.

Lee, J. W., McLoughlin, C. (2010). *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey: IGI Global.

Limone, P. (2009). Orientamento informale e media digitali: l'esperienza dell'Università di Foggia, in Loiodice I. (A cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 246-260) Bari: Progedit.

Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milano: FrancoAngeli.

Levinson, D. J. (1978). *The season of man's life*. New York: Knopf.

Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Light, B. (2012). Prefazione. Creatività e innovazione: il sé nei nuovi paradigmi di apprendimento, in De Carlo, M. E. (A cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse* (pp. 9-12). Milano: FrancoAngeli.

Ligorio, M.B., Cacciamani, S., Cesareni, D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carrocci Editore.

Loiodice, I. (2016). L'educazione per il corso della vita, in Dozza, L., Ulivieri, S. (A cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 72-78). Milano: FrancoAngeli.

Loiodice, I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente, in Loiodice, I., Dato, D. (A cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 9-27). Bari: Progedit.

Loiodice, I., Dato, D. (2015a). Una nuova mission per l'università, in Loiodice, I., Dato, D. (A cura di), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 1-8). Bari: Progedit.

Loiodice, I., Dato, D. (2015b). Vision e mission del Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia, in Striano, M., Capobianco, R. (A cura di), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Loiodice, I. (2011). La dimensione adulta. Tra realtà e progettualità condivise. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni,* I (1).
Disponibile in:
http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/128-la-dimensione-adulta-tra-realta-e-progettualita-condivise.html.

Loiodice, I. (A cura di), (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carrocci Editore.

Loiodice, I. (2009). L'apprendimento permanente per orientarsi nella società della conoscenza, in Loiodice, I. (A cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. V-XXV). Bari: Progedit

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

Longridge, D., Hooley, T. & Staunton, T. (2013). *Building online employability: A guide for academic departments*. University of Derby.
Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/bitstream/10545/294311/1/building+online+employability_finaljm.pdf.

Longridge, D., Hooley, T. (2012) An experiment in blended career development: the University of Derby's social media internship programme. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 29.
Disponibile in:
http://derby.openrepository.com/derby/handle/10545/246457

Lumsden, J. A., Sampson, Jr. J. P., Reardon, R. C., Lenz, J. G., Peterson, G. W. (2004). A Comparison Study of the Paper-and-Pencil, Personal Computer, and Internet Versions of Holland's Self-Directed Search. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(2).
Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.2004.11909752

L'Imperio, A., Serreri, P. (2010). PerformanSe e Bilancio di competenze. Riflessioni su alcune prime sperimentazioni condotte dal CReS BdC. *RisorSe*.
Disponibile in:
http://www.risorse-hr.it/site/includes/pdf/PerformanSe-e-Bilancio-di-competenze.pdf.

Macchietti, S. (2005). Verso una formazione ad "orizzonte aperto", in Alessandrini, G. (A cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza* (pp. 31-32). Milano: FrancoAngeli.

Mahara 15.10 user manual.
Disponibile in:

https://manual.mahara.org/en/15.10/index.html

Mäkikangas A., De Cuyper N., Mauno S., Kinnunen U., (2013). A longitudinal person-centred view on perceived employability: The role of job insecurity. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 22:4. Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/254223176_A_longitudinal_person-centred_view_on_perceived_employability_The_role_of_job_insecurity.

Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane.* Milano: Vita e Pensiero.

Malita, L., Martin, C. (2010). Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2.
Disponibile in:
https://ac.els-cdn.com/S1877042810005057/1-s2.0-S1877042810005057-main.pdf?_tid=1c405456-abd9-4761-93d0-1c33b694003f&acdnat=1540776964_48583a28dbf2a66e45cd56f764106345

Mancinelli, M.R. (2000). *Il colloquio d'orientamento.* Milano: Vita e Pensiero.

Mancino, E. (2013). Filosofia della narrazione. Cinema ed autobiografia per un'estetica dell'enigma. *Vite dai filosofi. Filosofia e autobiografia. Lo Sguardo. Rivista di filosofia*, 11/2013(I).
Disponbile in:
http://www.losguardo.net/public/archivio/num11/articoli/2013_11_Emanuela_Mancino_Filosofia_della_narrazione.pdf

Maree, J. G., Twigge, M. (2016). Career and Self-Construction of Emerging Adults: The Value of Life Designing. *Frontiers in Psychology* 6:2041.
Disponibile in:
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.02041/full.

Maree, J. G. (2015). Career construction counseling: A thematic analysis of outcomes for four clients. *Journal of Vocational Behavior, Volume 86, 2015.*
Disponibile in:
https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/43372/Maree_Career_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Maree, J. G. (2013). *Counselling for Career Construction. Connecting life themes to construct life portraits: Turning pain into hope.* Rotterdam: Sense Publishers.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia.* Roma: Carrocci Editore.

Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In Alessandrini, G. (A cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfida educativa* (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.

Margiotta, U. (2012). Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni,* II (1).
Disponibile in:
http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html

Margiotta, U. (2005). *Morfogenesi: la pedagogia e lo specchio dell'uomo*. Bologna: Clueb.

Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.

Martelloni, R. (2011). *La formazione per il cambiamento verso una società digitale. Lo sviluppo della persona nell'organizzazione estesa*. Milano: FrancoAngeli.

McLuhan, H.M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando Editore.

Mears, D., Thorne, B. (2006). *Counseling centrato sulla persona. Teoria e pratica*. Trento: Erikson.

Meier, C. (2010). Storie e cambiamento, in Rezzonico, G., Meier, C. (A cura di), *Il counselling cognitivo relazionale* (pp. 29-47). Milano: FrancoAngeli.

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. 30.10.2000. Bruxelles. SEC(2000) 1832. Disponibile in:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

Meyer, E., Abrami, P.C., Wade, C.A., Aslan, O., Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios. *Teaching and learning with ePEARL. Computers & Education*, 55(1).
Disponibile in:
http://psycnet.apa.org/record/2010-00943-001

Merton, R.K., Barber, E.G. (2008). *Viaggi e avventure della serendipity*. Bologna: il Mulino. (Original work published 2004).

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Microsoft, The Future Laboratory (2016). *Future proof yourself. Tomorrow's Jobs*.
Disponibilie in:
http://enterprise.blob.core.windows.net/whitepapers/futureproof_tomorrows_jobs.pdf

Midoro, V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(1).
Disponibile in:
https://ijet.itd.cnr.it/article/view/270/203.

Midoro V. (2013). Mondo di lettere e mondo di bit. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(1).
Disponibile in:
http://ijet.itd.cnr.it/article/download/118/61.

Midoro, M., Persico, D. (2013). Albori di una pedagogia digitale. In Persico, D., Midoro, V. (A cura di), *Pedagogia nell'era digitale*. Ortona: Menabò Edizioni.
Disponibile in:
https://ijet.itd.cnr.it/public/journals/3/books/download/PedagogiaEraDigitale-ITD.pdf.

Milani, L. (2016), Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni,* VI(2).
Disponibile in:

http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi/874-labilita-tra-limiti-e-possibilita-nel-viaggio-esistenziale.html.

Mill, J. S. (2012), *Saggio sulla libertà*. Milano: Il Saggiatore (Original work published 1859).

MIUR, Nota prot. n. 4232 del 19 febbraio 2014, "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente". Disponibile in:
http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf.

Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffello Cortina Editore.

Mortari, L. (2013). *Aver cura della mente*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Formazione e società. Education Sciences & Society*, 1(1).
Disponibile in:
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/49

Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. Metodologie della ricerca pedagogica: modelli a confronto. *Studi sulla formazione*, XII, I/II-2009.
Disponibile in:
http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8583

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editore.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carrocci Editore.

MIUR (2014). Nota 4232 del 19 febbraio 2014 – *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
Disponibile in:
http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf.

Nanni, A. (2008). Un'educazione di qualità nel contesto di una società multietnica, multiculturale, multireligiosa, in Malizia, G., Tonini, M., Valente, L. (A cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Nguyen, C. F. (2013). The ePortfolio as a Living Portal: A Medium for Student Learning, Identity, and Assessment. *International Journal of ePortfolio*, 3(2).
http://www.theijep.com/pdf/IJEP116.pdf

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.

Obi, M.C., Oye N.D., Mohd, T.N., Bernice A. (2012). The Impact of ICT on Career Counseling Services: A case Study of Nigerian Secondary Schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 1(1).
Disponibile in:
http://www.iaescore.com/journals/index.php/IJERE/article/view/4422

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
Disponibile in:

http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

OECD (2017a). *Getting Skills Right: Italy, Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in:
https://read.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-italy_9789264278639-en#.

OECD (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE. Sintesi del rapporto: Italia.* Paris: OECD Publishing. Disponibile in:
https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf.

OECD (2017b). *How tecnology and globalisation are trasforming the labour market* – OECD Employment Outlook 2017. Paris: OECD Publishing.
Disponibile in:
https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2017/how-technology-and-globalisation-are-transforming-the-labour-market_empl_outlook-2017-7-en#page1.

OECD (2017c). *Digital Economy Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing.
Disponibile in:
http://www.oecd.org/sti/oecd-digital-economy-outlook-2017-9789264276284-en.htm

OECD (2016). *Innovating Education and Education for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing.
Disponibile in:
http://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document.pdf

OECD (2015*). Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.
Disponibile in:
https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page1

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in:
https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Olivieri, A. (2017). *Le tutele dei lavoratori dal rapporto al mercato del lavoro. Dalla postmodernità giuridica verso la modernità economica?* Torino: Giappichelli Editore.

Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: Editrice La Scuola.

Osborn, D. S., Dikel, M. R., & Sampson, Jr J. P. (2011). *The Internet: A tool for career planning (3rd Edition)*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.

Pacifico M., Coppola L. (2010). *Nvivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli

Palumbo, M., Garbarino, E. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.

Paolo VI (1967). Lettera enciclica *Populorum Progressio* 26 marzo 1967 in *AAS* LIX.
Disponibile in:
http://w2.vatican.va/content/paul-vi/it/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html.

Papakota, A. (2016). Career counselling development: A case study of an innovative career counselling tool. *Industry and Higher Education*, 30(5).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0950422216664422?journalCode=ihea

Pasqualetti, F. (2014). La rete e le tecnologie digitali. Potenzialità e sfide per l'educazione. *Educare è orientare. Orientamenti Pedagogici*, 61(3).
Disponibile in:
http://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/archivio/vol-61-n-3/

Pati, L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: Editrice La Scuola.

Pati, L. (2003). Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale e della famiglia, in Pati, L. (A cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli* (pp. 219-254). Milano: Vita e Pensiero.

Paulson, F.L., Paulson, P.R., Meyer, C.A. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5).
Disponibile in:
https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf

Pavoncello, D., Fonzo, C. (2013). L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: prospettive di sviluppo. *RASSEGNA CNOS 3/2013*.
Disponibile in:
http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Orientamento%20permanente.pdf.

Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid Editrice.

Perrucca, A. (2003). Progetto di sé e costruzione dell'identità, in Perrucca, A. (A cura di), *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi* (pp. 11-26). Lecce: Amaltea edizioni.

Peters, K. (2007). m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2).
Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800956.pdf

Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci Editore.

Pinto Minerva, F. (2015). Franco Frabboni fra il Cristallo e la Fiamma, in Baldacci, M., Pinto Minerva, F. (A cura di), *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni* (pp. 65-82). Milano: FrancoAngeli.

Pizzi, F. (2006). *Educare al bene comune. Linee di Pedagogia interculturale*. Milano: Vita e Pensiero.

Politiche di Ateneo e programmazione dell'offerta formativa. Università di Foggia 2017-2019. Disponibile in:
https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/08-11-2017/politiche_di_ateneo_e_programmazione_2017_2019.pdf

Ponce de León, L., Lago Castro, P. (2014). ICT in career guidance. A Case Study of a "Blended Learning" Career Guidance Programme for Music Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116.
Disponibile in:
https://ac.els-cdn.com/S1877042814005357/1-s2.0-S1877042814005357-main.pdf?_tid=9c6033fc-18fb-4535-ac57-2c4267143de3&acdnat=1540387338_a0a3ea829ec33966c397329afb9a6d05

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
Disponibile in:
http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

QSR International. *Getting Started with NVivo for Mac (Version 11).*
Disponibile in:
http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo11forMac/11.4.0/en-US/NVivo-for-Mac-Getting-Started-Guide.pdf

Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti (2016/C 484/01).
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN.

Ranieri, M. (2016). "Le mani per pensare". Per un approccio etico, creativo e partecipativo alla scuola digitale. *Come le tecnologie cambiano la scuola, come la scuola cambia le tecnologie. Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 2/2016.

Ranieri, M., Pieri, M. (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi.* Milano: Edizioni Unicopli.

Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: Edizioni ETS.

Ravotto, P., Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2012). Didattica delle competenze e loro certificazione: la competenza digitale. *Didamatica 2012*.
Disponibile in:
http://mondodigitale.aicanet.net/2012-2/didamatica/PAPER/FULL/F124.pdf

Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati). OJ L 119, 4.5.2016.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=IT

Regolamento di Orientamento e Tutorato. Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della Formazione (approvato dal Consiglio di Dipartimento del 22/02/2017).
Disponibile in:
https://www.studiumanistici.unifg.it/sites/sd05/files/allegati/30-08-2017/regolamento_orientamento_2017.pdf

Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008. *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. OJ C 319, 13.12.2008.
Disponibile in:
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=IT

Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 18 maggio 2004, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa.
Disponibile in:
http://europalavoro.lavoro.gov.it/Documents/Risoluzione_2004_lifelong_guidance_it.pdf

Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 - *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, New York.
Disponibile in:
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Rhodes, T., Chen, H. L., Watson, C. E., Garrison, W. (2014). Editorial: A call for more rigorous ePortfolio research. *International Journal of ePortfolio*, 4(1).
Dispoibile in:
http://www.theijep.com/pdf/ijep144.pdf

Ring, G. L., Waugaman, C., Brackett, B. (2017). The Value of Career ePortfolios on Job Applicant Performance: Using Data to Determine Effectiveness. *International Journal of ePortfolio,* 7(2). Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159904.pdf

Rivoltella, P. C. (2012). Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione-scuola, in Limone, P. (A cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 48-64). Bari: Progedit.

Rossi, B. (2016). Ascoltarsi. *Educare le emozioni. Contro la violenza. Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 1/2016. Disponibile in:
http://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/07/pedagogiaOggi_1-2016_Parte8.pdf.

Rossi, P. G., Giannandrea, L., Magnoler, P. (2011). Portfolio. *Valutazione e competenze. Education Sciences & Society*, 2(2).
Disponibile in:
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/197/125

Rossi, P.G. (2010). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando Editore.

Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L. (2008). From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines. Campus-Wide Information Systems, 25(4).
Disponibile in:
http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1680/17/From-an-eportfolio-model-to-eportfolio-practices-some-guidelines.pdf

Rossi, P. G., Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carrocci Editore.

Rossi, P., G., Pascucci, G., Giannandrea, L., Paciaroni, M. (2006). L'e-portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*.
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/237535031_L%27E-PORTFOLIO_COME_STRUMENTO_PER_LA_COSTRUZIONE_DELL%27IDENTITA

Salemo, V., Visentin, M. (2011). L*a rigenerazione del legame sociale*. Padova: Libreriauniversitaria.it Edizioni.

Sampson, Jr. J.P., Makela, J.P. (2014). Ethical Issues Associated with Information and Communication Technology in Counseling and Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 14(1).
Disponibile in:
https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A210480.

Sampson, Jr. J.P., Dozier, V.C., Colvin, G.P. (2011). Translating career theory to practice: The risk of unintentional social injustice. *Journal of Counselling and Development*, 89(3).
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00097.x

Sampson, Jr. J.P. (2008). *Designing and Implementing Career Programs: A Handbook for Effective Practice*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.

Sampson, Jr. J.P., Bloom, J.W. (2001). The Potential for Success and Failure of Computer Applications in Counseling and Guidance, in In Locke, D.C., Myers, J.E., Herr E.L., (Eds.), *The handbook of counseling* (pp. 613-628). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
Disponibile in:
http://sk.sagepub.com/reference/the-handbook-of-counseling/n39.xml

Sampson, Jr. J.P., Rudd, E., Reardon, R.C. (1998). Computer-assisted career guidance: research and evaluation bibliography.
Disponibile in:
https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/8cf467c296a1f5a500cb704f00ff9542.pdf

Sansone, N., Cucchiara, S., Ligorio, M. B. (2013). L'orientamento attraverso i Social Network: il progetto "AAA Futuro Cercasi". *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(1).
Disponibile in:
http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/12617/11949

Savickas, M. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. Publisher: Author.

Savickas, M. (2014). *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson. (Edizione italiana a cura di Annamaria Di Fabio).

Savickas, M. L. (Ed.), (2011). *Career counseling*. Washington: American Psychological Association.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J. et al. (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *Giornale italiano di Psicologia dell'Orientamento,* XI (1).
Disponibile in:
http://larios.psy.unipd.it/files/2013/Position_Paper_del_gruppo_Life_Design.pdf.

Schawb, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.

Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo. (Original work published 1983).

Scorcio, P. (2009). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carrocci Editore.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 7.
Disponibile in:
http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267

Serranò, M. T., Petruccelli, F., Verrastro, V. (2013). Il bilancio di competenze. Una sperimentazione all'università di Cassino e del Lazio Meridionale. *QUALE psicologia*, 2013, 1.
Disponibile in:
http://www.qualepsicologia.com/wp-content/uploads/2016/07/Il-bilancio-di-competenze.-Una-sperimentazione-all'università-di-Cassino-e-del-Lazio-Meridionale.pdf.

Serreri, P. (2015). All'Università da adulti. Il contributo del Bilancio di competenze per il riconoscimento dell'esperienza lavorativa come CFU e per il *Job Placement*, in Striano, M., Capobianco, R. (A cura di), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto* (pp. 11-30). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Serreri, P. (A cura di), (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio: Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: FrancoAngeli.

Serreri, P. (2007a). El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica, in Figuera, P., Rodríguez, M. L. (Coordinadores), *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional* (pp. 15-37). Universitat de Barcelona.

Serreri, P. (2007b). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'università, in Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I.

(A cura di), (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 33-49). Milano: FrancoAngeli.

Shook, E., Knickrehm, M. (2017). *Harnessing revolution: Creating the future workforce.* Accenture Strategy. Disponibile in:
https://www.accenture.com/t20170405T210857Z__w__/us-en/_acnmedia/PDF-40/Accenture-Strategy-Harnessing-Revolution-POV.pdf#zoom=50.

Sibilio, M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Ripensare la scuola nella società di oggi. La formazione degli insegnanti. Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 2/2015.
Disponibile in:
https://www.siped.it/12015-la-funzione-orientativa-della-didattica-semplessa/.

Smorti, A. (1997) *Il Sé come testo.* Firenze: Giunti Editore.

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo.* Firenze: Giunti Editore.

Sontag, S. (2004). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società.* Torino: Einaudi.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Staker, H., Horn, M. B. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools.* San Francisco: Jossey Bass.

Staker, H., Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 Blended Learning. *Innosight Institute.*
Disponibile in:
https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf

Stancanelli, J. (2010). Conducting an Online Focus Group. *The Qualitative Report*, 15(3).
Disponibile in:
https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/20/

Stevenson, M. (2017). Il quadro di riferimento OECD 2030 per l'apprendimento. *Associazione TREELLLE Seminario n. 16 (settembre 2017). Quali skills per i giovani del XXI secolo? Cosa può fare la scuola italiana?.* Disponibile in:
http://www.treellle.org/files/lll/Seminario_16.pdf.

Stewart, D.W., Shamdasani, P. (2017). Online Focus Groups. *Journal of Advertising*, 46(1).
Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00913367.2016.1252288

Striano, M., Capobianco, R. (A cura di), (2015). *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto.* Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe. A critical review. *Journal of Education and Work*, 25.
Disponibile in:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2010.547846

Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
Disponibile in:
http://www.cedefop.europa.eu/files/5152_en.pdf

Tempesta, M. (2013). Capability: analisi semantica e pedagogica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XI (1).
Disponibile in:
http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/659/639.

Trentin, G. (2015). Always-on Education e spazi ibridi di apprendimento, in Midoro, V. (A cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova* (pp. 43-59). Milano: FrancoAngeli.
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/290104203_Always-on_Education_e_spazi_ibridi_di_apprendimento.

Trentin, G. (2017). Connettività, Spazi Ibridi e Always-on Education. *Tecnologie e servizi per la formazione avanzata. Rivista AEIT*, maggio-giugno 2017.
Disponibile in:
https://www.aeit.it/aeit/edicola/aeit/aeit2017/aeit2017_03_cisa/aeit2017_03_riv.pdf.

Trinchero, R., Paola, A. (A cura di), (2017). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Ulivieri, S., Martini, B. (2015). Editoriale. *Orientare è educare. Pedagogia Oggi*, semestrale SIPED, 1/2015. Disponibile in:
https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Indice-ed-editoriale.pdf

UNESCO (2017a). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris.
Disponibile in:
http://unescoblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf.

UNESCO (2017). *Figli dell'era digitale. La condizione dell'infanzia nel mondo 2017*. Roma.
Disponibile in:
https://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2017.pdf.

UNESCO (2011). *Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning*. Paris. Disponibile in:
http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf.

UNESCO (2002). *Education for All: Is the world on track?*. Paris. Disponibile in:
http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf.

Unioncamere, ANPAL (2017). *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Sistema Informativo Excelsior – 2017. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*. Roma: Unioncamere.
Disponibile in:

https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2017/C1_Nazionale_WEB.pdf.

Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J. (2003). *Il focus group in pedagogia e in psicologia*. Padova: Cleup. (Traduzione italiana a cura di Pierpaolo Limone)

Venable, M. A. (2010). Using Technology to Deliver Career Development Services: Supporting Today's Students in Higher Education. *The Career Development Quarterly*, 59.
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00132.x

Vicsek, L. (2016). Improving Data Quality and Avoiding Pitfalls of Online Text-Based Focus Groups: A Practical Guide. *The Qualitative Report*, 21(7).
Disponibile in:
https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss7/4/

Vinci, E. (2011). Le pratiche di orientamento in Università, in Gemma, C., Pagano, R. (A cura di), *In principio…la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione* (pp. 175-185). Milano: FrancoAngeli.

Vuorinen, R., Sampson, J. P., & Kettunen, J. (2011). The Perceived Role of Technology in Career Guidance among Practitioners Who are Experienced Internet Users. *Australian Journal of Career Development,* 20(3).
Disponibile in:
http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/103841621102000307

Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Zimmerman, B. J. (1990) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, Educational Psychologist, 25(1).
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview

Wals, A.E.J., F. Lenglet (2016). Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning, in Horne, R., Fien, J., Beza B.B & Nelson A. (Eds.) *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice* (pp. 52-66). London: Earthscan.

Watts, A.G., Sultana, R.G., McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy and practice: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2).
Disponibile in:
https://www.researchgate.net/publication/225180619_The_involvement_of_the_European_Union_in_career_guidance_policy_A_brief_history

Watts, A. G. (2009). Policy issues relating to the use of ICT in lifelong guidance. *Paper presented to 6th European Conference on e-Guidance, Riga, Latvia. 17.09.2009.*
Disponibile in:
http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Fachliteratur/Watts_ICT_in_LLG.pdf

Watts, A. G., Offer, M. (2006). The current and potential role of ICT in delivering information, advice and guidance. Derby: Centre for Guidance Studies and NICEC, University of Derby.

Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54.
Disponibile in:
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00142.x

Watts, A. G. (2002). The Role of Information and Communication Technologies in Integrated Career Information and Guidance Systems: A Policy Perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2: 139.
Disponibile in:
https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1020669832743

Winter, J., Barton, G., Allison, J. & Cotton, D. (2015). Learning Development and Education for Sustainability: what are the links? *Journal for Learning Development in Higher Education, 1 (8).*
Disponibile in:
http://ualresearchonline.arts.ac.uk/8543/1/LD%26EDaldhen2015.pdf.

World Economic Forum (2017*). Advancing Human-Centred Economic Progress in the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.
Disponibile in:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Advancing_Human_Centred_Economic_Progress_WP_2017.pdf.

World Economic Forum (2016*). The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution.* Geneva: World Economic Forum.
Disponibile in:
http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf.

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills Education in Children and adolescents in school. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* Geneva: World Health Organization.
Disponibile in:
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

**Sitografia**

https://www.accenture.com
https://www.aeit.it
http://www.almalaurea.it
http://www.analisiqualitativa.com
https://archivio.pubblica.istruzione.it
http://www.ascilite.org
https://www.cambridge.org
http://www.camera.it
https://career.fsu.edu
http://www.cedefop.europa.eu
http://www.censis.it
https://www.christenseninstitute.org
https://www.cnel.it
http://www.cnos-fap.it
https://www.consilium.europa.eu
http://derby.openrepository.com
http://dspace.ou.nl
http://www.eajournals.org
http://ec.europa.eu
https://educatt.unicatt.it
http://www.elgpn.eu
https://www.emeraldinsight.com
http://www.eportfolio.eu
https://eportfoliosaustralia.wordpress.com
https://eric.ed.gov
http://www.eunec.eu
https://eur-lex.europa.eu
https://www.euroguidance.eu
http://www.europarl.europa.eu
https://excelsior.unioncamere.net
http://www.forum-beratung.de
https://www.frontiersin.org
http://www.fupress.net
http://www.gazzettaufficiale.it
http://www.iaescore.com/journals/
https://ijet.itd.cnr.it
https://inapp.org
http://isfoloa.isfol.it
https://www.istat.it
http://www.istruzione.it
http://www.is2015.org
http://www.jobtribu.eu
https://journals.sagepub.com
http://journal.sfu-kras.ru
http://larios.psy.unipd.it
http://www.ledonline.it
https://link.springer.com
http://www.losguardo.net
https://mahara.org

http://www.marcprensky.com
http://www.metisjournal.it
https://www.microsoft.com
http://mondodigitale.aicanet.net
https://www.ncbi.nlm.nih.gov
https://www.ncge.ie
https://nsuworks.nova.edu
http://www.oecd.org
http://ojs.pensamultimedia.it
http://online-journals.org
https://onlinelibrary.wiley.com
http://proceedings.elseconference.com
http://proceedings.informingscience.org
http://www.processodibologna.it
http://psycnet.apa.org
https://www.qsrinternational.com
http://www.qualepsicologia.com
http://repository.jisc.ac.uk
https://repository.up.ac.za
https://www.researchgate.net
https://www.risorse-hr.it
http://riviste.erickson.it
https://riviste.unimc.it
https://www.sciencedirect.com
https://www.scribd.com
https://www.semanticscholar.org
http://www.siped.it
http://sk.sagepub.com
https://www.stanford.edu
http://www.statoregioni.it
https://www.studiumanistici.unifg.it
https://www.tandfonline.com
http://www.theijep.com
http://www.treellle.org
https://www.ualberta.ca
http://ualresearchonline.arts.ac.uk
http://www.un.org
http://www.unesco.it
https://www.unicef.it
https://www.unifg.it
https://www.unisob.na.it
https://www.utsa.edu
https://warwick.ac.uk
https://wearesocial.com
https://www.weforum.org
http://www.who.int/en/
https://w2.vatican.va