



Alessandro Di Vita  
[a cura di]

Orientare nelle transizioni  
scuola-università-lavoro  
promuovendo le *character skills*





**PEDAGOGIA E LAVORO**  
COMPETENZE E FORMAZIONE  
PER LO SVILUPPO  
E LA TRANSIZIONE DIGITALE  
ED ECOLOGICA

Collana diretta da

**Massimiliano Costa** (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

**Daniela Dato** (*Università di Foggia*)

**Fabrizio d'Aniello** (*Università di Macerata*)

1

**Comitato scientifico**

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Giuseppe Zago (Università di Padova), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Isabella Lo Iodice (Università di Foggia), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Andrea Potesio (Università di Bergamo), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università di Bari), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Luca Refrigeri (Università del Molise), Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Raffaellino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Lorenza Da Re (Università di Padova).

**Comitato editoriale**

Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Buccolo (Università degli Studi di Roma Tre), Enza Manila Raimondo (Università degli Studi di Palermo), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus).

**I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee***

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su quattro campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

ALESSANDRO DI VITA  
[a cura di]

---

ORIENTARE NELLE TRANSIZIONI  
SCUOLA-UNIVERSITÀ-LAVORO  
PROMUOVENDO LE *CHARACTER SKILLS*



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Si ringrazia il professore Luigino Binanti per avere cooperato efficacemente all'organizzazione del webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro” svoltosi il 19 maggio 2022, e la Società CLIOCOM (Lecce) per avere messo a disposizione la piattaforma digitale in cui si è svolto il predetto webinar.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-970-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

<i>Presentazione</i>	9
<b>Alessandro Di Vita</b>	

## PRIMA PARTE

### Prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. <i>Soft skills tra speranza, orientamento e formazione</i>	19
<b>Luigino Binanti</b>	
II. <i>Human and social skills</i>	25
<b>Marco Bentivogli</b>	
III. <i>Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica</i>	29
<b>Fabrizio d'Aniello</b>	
IV. <i>Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills</i>	43
<b>Massimiliano Costa</b>	
V. <i>Competencias transversales: de la educación superior al mercado laboral</i>	55
<b>Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente, Natalia González-Morga</b>	
VI. <i>Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali</i>	71
<b>Enza Manila Raimondo</b>	

SECONDA PARTE  
Buone pratiche di orientamento a scuola,  
in università e in azienda

- I. *Una scuola del “fare”. Inclusività e internazionalizzazione come cifre distintive e leve strategiche per il miglioramento continuo* 87  
**Paolo Aprile**
- II. *BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti* 101  
**Antonio Lezzi**
- III. *StartNet: un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro* 117  
**Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini**
- IV. *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del coaching educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España* 133  
**Carolina Ugarte Artal**
- V. *Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale* 145  
**Marianna Capo**
- VI. *El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral* 161  
**Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli**
- VII. *Il Centro Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università* 173  
**Ernesta Scalia**
- VIII. *I servizi di placement per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro* 185  
**Barbara Corleo, Ornella Giambalvo**

## TERZA PARTE

### Ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università

- I. *Promuovere il work-based learning per facilitare la transizione scuola-lavoro* 203  
**Valerio Massimo Marcone**
- II. *Una ricerca-intervento internazionale per costruire al liceo il proprio progetto di vita professionale* 219  
**Alessandro Di Vita**
- III. *L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale* 233  
**Paolo Bertuletti, Andrea Potestio**
- IV. *Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria* 247  
**Stefano Bonometti**
- V. *“Job Design”: la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'Università di Foggia* 259  
**Severo Cardone**
- VI. *Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione “Job design” al servizio “Peer Career Advising” di Ateneo* 277  
**Miriam Bassi**

### III.

## LE CHARACTER SKILLS TRA RIFLESSIONI CRITICHE E OPPORTUNITÀ PEDAGOGICA

Fabrizio d'Aniello<sup>1</sup>

#### 1. *Character skills* e trasformazione del lavoro

Per chi, come il sottoscritto, si occupa di pedagogia del lavoro, con particolare riguardo alla sfera relazionale, il tema delle *non cognitive skills* assume un interesse non trascurabile. Infatti, sebbene le odierne proposte legislative nostrane interpellino prevalentemente problematiche quali l'analfabetismo funzionale, la povertà educativa e la dispersione scolastica, è di tutta evidenza che il retrostante dibattito scientifico-istituzionale su siffatte *skills*, nazionale e internazionale, tenti viepiù di rispondere agli incipienti cambiamenti organizzativo-produttivi innescati dallo sviluppo tecnologico, oltre che a mutate esigenze formative e socio-culturali a esso collegate (John, De Fruit, 2015; OECD, 2015; World Economic Forum, 2015; Camera dei Deputati, 2021; Chiosso, Grassi, 2021). La stessa onorevole Aprea, firmataria del d.d.l. n. 2493/2022 sull'introduzione delle competenze non cognitive nelle scuole, nei CPIA e nell'IEFP, approvato alla Camera lo scorso 11 gennaio, nelle dichiarazioni finali di voto ha affermato che tali competenze sono irrinunciabili affinché il sistema educativo possa essere volano delle economie innovative e creative (Bortone, 2022). Sembra, allora, quanto meno doveroso gettare un rapido sguardo ai bisogni emergenti dal mondo lavorativo.

1 Fabrizio d'Aniello è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro. È co-coordinatore del Gruppo SIPED di "Pedagogia del lavoro".

Rimanendo nell'alveo della relazionalità al lavoro, la presenza del digitale e dell'intelligenza artificiale richiede: di operare in connessione relazionale continua in ordine al riconoscimento di *pattern* diversificati e all'interfacciarsi con comunicazioni complesse (Brynjolfsson, McAfee, 2015); di sostenere in termini dialogico-ermeneutici la capacità computazionale degli algoritmi onde gestire un'imprevedibilità ad oggi non interamente gestibile da quest'ultimi (Seghezzi, 2021); di significare, a livello intersoggettivo, sia le risultanti situate di una riflessività in azione sia i riapprendimenti costanti che ne derivano, entrambi stimolati da incessanti *output* rimodulativo-correttivi che si riverberano ricorsivamente sulle stesse scelte/decisioni agentive (Costa, 2019a).

Sulla base di questi bisogni, si domanda, pertanto, di educare congiuntamente le capacità tecniche e interpersonali dei giovani e giovanissimi per formare i "nuovi artigiani" tecnologici (Autor, 2015, p. 27). Analogamente, sul versante lavorativo, si postula il costituirsi di formazioni socio-collaborative in grado di dar corpo a contesti auto-organizzati di apprendimento e di semantizzazione relazionale (Brynjolfsson, McAfee, 2015). Congruentemente, si impongono fiduciose all'attenzione organizzativa espressioni quali: "ospitalità" dell'altro e "cooperazione etica" (Fadini, 2000, pp. 58, 66); "cooperazione tra cervelli" (nutrita da affettività umana e arricchita da esiti extra-economici del sapere esperienziale negoziato) (Lazzarato, 2002, p. 101); "interdipendenza" (Ellerani, 2020, p. 133); "etica relazionale pedagogica" (Costa, 2019b, p. 95). A esse, poi, si agganciano ragionevolmente gli auspici di Seghezzi (2021) e Donati (2021, pp. 23, 25): il primo confida nel ritorno a un approccio socio-tecnico, incline a preservare l'umanità delle relazioni dall'eventuale iperplasia dell'aspetto tecnologico; il secondo invoca l'attualizzazione della teoria dei beni relazionali entro gli scenari organizzativi per co-costruire una "conoscenza sapienziale" abile ad appagare le istanze oggettive del "fare" e quelle soggettive di senso, supportata nel suo divenire da uno "sguardo relazionale riflessivo" accompagnato da una significazione critica e inclusiva del vissuto di ciascuno.

Al di là delle "espressioni" e degli auspici, è (anche) all'interno del quadro appena descritto che si situa a pieno titolo il discorso sulle *non cognitive skills*, altrimenti intese (con sfumature varie) e deno-

minate come competenze socio-emotive, *soft skills*, *life skills*, ecc. (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021). Posto che sono diversamente tassonomizzate a seconda dell'ottica con cui vengono indagate, trattasi essenzialmente di capacità "non cognitive" – ad esempio, sempre in materia di sfera relazionale, la capacità di interagire con gli altri –, che sono educabili e che influenzano quelle cognitive, da cui, invero, non sono scindibili e sono parimenti influenzate. Per quest'ultimo motivo e per il fatto che le *non cognitive skills* condividono con le *cognitive* una serie di caratteristiche (tra cui la misurabilità), è più appropriato parlare di *character skills*, ossia di tratti della personalità, principalmente di segno psico-sociale ed emotivo, profondamente legati alla dimensione strettamente cognitiva, sottolineando con Heckman (2014) la necessità di non opporre le une alle altre e, quindi, rimarcando l'indivisibilità della persona (peraltro, i termini sono presentati come alternativi nel lessico dedicato). Il sottostante rinvio all'integralità della formazione umana rappresenta una pacifica opportunità pedagogica. Tuttavia, occorre fermarci, non lasciarci ammalciare dal nuovo (non propriamente nuovo) che avanza e riflettere criticamente.

## 2. Il rischio di prosciugamento delle qualità umane

Intanto, giova riflettere sul rischio di un allevamento e prosciugamento delle qualità umane per fini unicamente prestazionali. Legato a doppio filo all'impatto dell'entrata in scena dell'analisi economica neoliberale – previsto con lungimiranza quasi profetica da Foucault (2005) negli anni Settanta del secolo scorso e, per spessore scientifico, ricompreso eminentemente da Gorz (2003) all'alba del nuovo millennio –, questo rischio è così motivabile mutuando dai due studiosi: poiché detta analisi concepisce l'individuo (attitudini, competenze, fattori fisici e psicologici, ecc.) quale macchina produttiva orientata al perseguimento attivo e razionale di effetti economici, la "capitalizzazione dell'intero sé" è la cogente responsabilità auto-imprenditoriale demandata al singolo, dalla cui osservanza dipende tanto la possibilità di intercettare cifre diversificate di salario (a seconda dell'impegno profuso nella fruttificazione del "capitale

umano”), quanto la sopravvivenza in un mercato del lavoro animato da precarietà generalizzata e competizione sfrenata. Inoltre, constatata l'ipertrofia di un agire economico distorto, antropologicamente ed eticamente riduzionista, che ha tangibilmente subordinato al suo giogo le altre sfere dell'agire umano (Totaro, 2013), al *bios* non resta che dare sfogo a una spuria libertà auto-realizzativa nella prestazione, “perfezionandosi” e rinvenendo la propria felicità nei limiti neoliberalisticamente indicati dalla “verità” economica di produzione (e consumo) (Bazzicalupo, 2013; Chicchi, Simone, 2017).

Non si può non tener conto del rischio di una fagocitazione della globalità del soggetto quando si parla di estensione dell'attenzione formativa alle *character skills* in un'era ancora dominata dalla razionalità neoliberista: una visione del mondo tesa all'economicizzazione di ogni aspetto dell'esistenza (non solo lavorativa), improntata all'auto-alienazione produttivistica dell'uomo/unità-impresa e alla solitudine dell'individualismo concorrenziale (Casulli, d'Aniello, Polenta, 2019). In aggiunta, non si può non tener conto che tra il fordismo e la quarta rivoluzione industriale vi sia stato, in mezzo, il post-fordismo, in lungo e in largo governato dal neoliberalismo e dal paradigma del *lifelong learning* a esso “ispirato”, con un'oggettiva e preponderante curvatura delle politiche di istruzione e formazione sulla professionalizzazione, sull'occupabilità e sull'adeguamento ai dinamismi del mercato. Difatti, di competenze non cognitive non si parla certo solo ora (ecco il nuovo non nuovo di cui sopra). È dall'avvento del post-fordismo, con una particolare impennata dagli anni Novanta, che si esorta il superamento del cognitivo per integrare altre competenze al fine precipuo di alimentare forme diverse di organizzazione e produzione, centrate sulla flessibilità e non già sulla rigidità fordista, sul lavoro di gruppo, sul coordinamento orizzontale, sul coinvolgimento e sulla cooperazione dei lavoratori. Dal libro bianco *Croissance, compétitivité, emploi* in avanti (Commission Européenne, 1994), è stato tutto un florilegio di documenti che spronavano il potenziamento del non cognitivo, mentre nei contesti lavorativi, ancora sostando sulla sfera relazionale, quest'ultima finiva sostanzialmente con l'essere accolta in chiave meramente funzionalistica, sotto forma di collaborazione “forzata” (Coutrot, 1998) o di “collaborazione competitiva” (Fumagalli, 2015).

In altre parole, l'enfasi sulle capacità socio-emotivo-affettive, ecc., non ha lasciato spazio a una desiderabile, complementare crescita in umanità delle persone al lavoro, bensì al confinamento di simili capacità nell'aridità educativa dell'utilità performativa. In quest'ottica, visto che in discussione sono giusto le *character skills*, non è concesso di dimenticare la corrosione del carattere (*The Corrosion of Character* è il titolo originale del volume) illustrata da Sennett (1999, p. 113) quale conseguenza del capitalismo neoliberista post-fordista: una corrosione dettata dalla sua multiforme identità flessibile, dalla sua destrutturazione del tempo e dello spazio, dall'esposizione al rischio e alla precarietà, dallo spettro costante della delocalizzazione, dal controllo prestazionale, ma anche dalla collisione continua tra personalità ed esperienza, dall'etica estetizzata del *team work* e dalle annesse, strumentali "maschere di cooperazione".

In definitiva, su input delle *policy* educative europee (e non solamente) è ormai da lustri che le nostre scuole coltivano l'area non cognitiva, ancorché, per effetto dell'ideologia neoliberista imperante, sbilanciandosi sempre più verso la tessitura di rapporti tecnici propri di una scuola-azienda finalizzata a formare il solo produttore, dimenticandosi progressivamente del cittadino, del suo bisogno di un'educazione "disinteressata" e dell'instaurazione di rapporti etici congeniali a celebrare il valore-persona nella sua totalità (Baldacci, 2014). Ed è ormai da lustri che le imprese "mettono a valore" le competenze in parola e puntano esse stesse sulla loro maturazione, ancorché cedendo non sporadicamente alla captazione bio-economica delle condotte interattive e dell'essere in sé. Da ciò, ne consegue che il rischio summenzionato non sia affatto aleatorio, ma concreto, giacché radicato in un processo di perdurante continuità razionale-ideologica.

### 3. Capitale umano e *character skills*

In secondo luogo, appare stringente riflettere sui fondamenti teorici delle *character skills*. Dianzi, è stato citato Heckman (2014). A lui si devono gli studi recenti su queste *skills* e sulle loro ricadute su quelle cognitive. Altresì, i così detti "Big Five" (apertura all'esperienza, co-

scienziosità, estroversione, amicalità e stabilità emotiva), su cui articola la declinazione delle *character skills*, costituiscono i riferimenti puntuali sui quali spesso si valutano le “personalità” negli ambienti organizzativi, confermando lo stretto legame tra il focus sul non cognitivo e i fabbisogni lavorativi odierni. Heckman, tuttavia, appartiene alla scuola di Chicago, fulcro del pensiero neoliberale, e sostiene la teoria del capitale umano, oggetto delle riportate critiche foucaultiane e dei suoi lasciti più attuali e, pure, delle critiche di Sen (2001) (ugualmente, se non maggiormente, condivisibili per gli accenti posti sull'interconnessione etica tra libertà agenti).

A proposito di quest'ultimo, sorprende osservare alcuni propugnatori italiani delle *character skills* intenti ad accomunare il pensiero di Heckman circa la sinergia cognitivo-non cognitivo in favore della capacità di agire a quello di Sen sulle *internal capabilities* (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021): nonostante il lodevole tentativo di creare ponti di contatto, è bene, comunque, ricordare che il premio Nobel indiano propone il distanziamento dalla teoria del capitale umano per abbracciare, invece, una teoria della capacitazione umana in grado di scrollarsi di dosso la scarna canalizzazione e finalizzazione produttivo-prestazionale delle energie umane perorate dalla prima, considerate come vincoli pervasivi che impediscono la libertà sostanziale di agire per uno sviluppo propriamente umano, nella vita come nel lavoro.

In ultima analisi, non si può contestare che, con Heckman, diversamente dai suoi predecessori alla scuola di Chicago, si è sensibilmente affievolito il tradizionale rinvio a un mero investimento economico in istruzione e formazione a vari livelli in vista di un incremento personale di produttività e reddito, avvalorando, di converso, la complessità pluridimensionale, qualitativa e non soltanto cognitiva di un processualità educativa permanente e recalcitrante all'essere compiutamente conclusa nella *ratio* e negli habitat economico-lavorativi. È pur vero, però, che l'attestazione della “autonomizzazione” di tale processualità è a ogni modo ricompresa nei gangli teleologici della prosperità economica quale meta ultima (Cegolon, 2012).

Per le ragioni avanzate e poiché si espunge un pari ordinamento finalistico attribuibile alle istanze di umanizzazione, il fondamento

teorico delle *character skills* non può che incontrare, almeno dal punto di vista pedagogico, una soddisfazione carente, e su questo merita meditare. Così come merita meditare sulla predetta misurabilità di queste *skills*.

#### 4. Cultura o culto performativo della competenza?

In un'intervista rilasciata a *Vita* (Dotti, 2021), Vittadini, curatore con Chiosso e Poggi di un saggio-manifesto dedicato alle *character skills*, asserisce che queste “vengono studiate attraverso test di autovalutazione e osservazionali usati normalmente in psicologia. L'obiettivo è di imparare a tenerne conto, non certo proporre un ‘voto al carattere’ nelle scuole”. Invece, è proprio questo il rischio: la quantificazione della performance “caratteriale” e la valutazione (comparativa) del “carattere” in onore della “cultura della competenza” (d.d.l. n. 2493/2022, art. 1, comma 1) e del riduzionismo psicologico, prefigurando il compimento del “capitale[umano]-competenza” di Foucault (2005, p. 186) e il *coaching* psico-formativo dell'anima a scuola, dopo il “management dell'anima” al lavoro (Dardot, Laval, 2013, p. 434).

A motivo della centralità riservata a un certo sapere economico-statistico-psicologico, ci si espone al pericolo di interpretare siffatta “cultura” come “culto” performativo della competenza, diretto a scortare le già esistenti logiche produttive di una parossistica e incessante ottimizzazione di sé, puntellate dal confronto valutativo. Sia chiaro, la competenza non è in sé un male, come non lo è il mercato; è la visione settoriale e psico-metricamente idolatrica della competenza a esserlo, al pari della visione idolatrica del mercato e dell'agire economico che vi si piega. In questo senso, la prospettiva pedagogica di Chiosso e Grassi (2021, pp. 31-32) ci trova concordi, laddove invita a cogliere l'occasione delle *character skills* per incamminarci “oltre la competenza”, o meglio, “oltre la convinzione che la nozione di competenza intesa come esito tangibile della padronanza pratica del sapere, e la sua misurazione, siano da considerarsi il baricentro di ogni progetto innovativo”.

Concludendo, la pedagogia ha da fermarsi e riflettere su tutto

ciò, nella consapevolezza di poter esercitare un ruolo da coprotagonista al servizio delle distorsioni economiche e auto-produttivistiche quando si adegui acriticamente a determinati slanci educativo-formativi, senza indagarne approfonditamente i risvolti antropologici, axiologici e teleologici (Xodo, 2018).

## 5. *Character skills*: un'opportunità pedagogica

Terminato l'apporto critico, sicuramente non esaustivo ma sufficiente in questa sede e per lo spazio a disposizione, è ora di concentrarsi sul perché le *character skills* rappresentino un'opportunità pedagogica.

Senza dubbio, come già anticipato, perché “richiamano” l'attenzione sulla completezza della formazione e, dunque, sulla messa in rilievo formativo di una più ampia esperienza umana. Sul tema, ancora Chiosso e Grassi (2021) ci rammentano che non si tratta di una novità pedagogica (*mutatis mutandis* ritorna il nuovo non nuovo). Per dimostrarlo, indicano come esempi la pedagogia di Pestalozzi e Montessori: non a caso due maestri che hanno posto al centro del loro progetto educativo proprio il lavoro. Invero, gran parte della storia della riflessione pedagogica sul lavoro non manca di osservare e sottolineare questo fine: basti pensare a Rousseau, Fröebel, Ferrière, Freinet, Hessen, ecc. A ogni buon conto, è innegabile: non si tratta certo di una novità, se vista dall'angolazione pedagogica, *tout court* concepita. Nondimeno, la focalizzazione sulle *character skills* offre il destro per ribadire la rilevanza del concetto unitamente alla necessità di opporre a un secco “criterio di *utilità* [...] un più vincolante criterio delle scelte in campo educativo, [giustappunto] quello della formazione integrale della persona, nella duplice polarità che anima la sua ragione a ricercare un *sensu* all'esistenza e a trovare i mezzi e le soluzioni per vivere e difendersi da minacce e pericoli in questo mondo”. Il tutto, facendo opportunamente leva sulla “riproposizione di una prospettiva etica nella formazione” animata da una “sensibilità educativa ‘personalizzata’”, in grado di prendersi cura delle soggettive “dinamiche interne ed esterne” (Chiosso, Grassi, 2021, pp. 35, 38).

Sempre nel rispetto del criterio persona-centrico dell'integralità

formativa, l'intervento sulle *character skills* consentirebbe, allo stesso tempo, di operare pedagogicamente per un riequilibrio antropologico, scostandosi dalle derive individualistico-competitive del produttore neoliberisticamente delineato e dalla sole premure orientativo-formative congeniali al mondo del lavoro al fine di educare il cittadino, insieme al produttore neumanisticamente inteso, a nutrire quegli aspetti di personalità che animano la volontà di coesione sociale, la collaborazione, la solidarietà, l'empatia. L'ambizione della teoresi pedagogica, in effetti, non è mai stata quella di affossare "il produttore", bensì quella di integrare gli obiettivi economici di una sana utilità (diversa dalla sua massimizzazione senza limiti e incurante dei costi umani) con quelli di una liberazione autentica del potenziale umano, esaltando, così, la ricchezza antropologica che ne discenderebbe. Definire come autentica questa liberazione, significa che l'enucleazione di tali aspetti è da indirizzarsi innanzitutto allo sviluppo umano e culturale, all'allargamento dell'orizzonte di senso educativo, alla fioritura dell'essere e dell'essere-con-l'altro, alla ricerca di autonomia nell'interdipendenza, senza disconoscere i benefici diretti e indiretti di cui godrebbe l'attività lavorativa. Detto altrimenti, l'occasione è buona per sollecitare gli insegnanti a continuare (e non iniziare) a cimentarsi sul non cognitivo affrancandosi da pressanti condizionamenti economici, contribuendo a rivitalizzare il "noi" dilaniato dalla razionalità neoliberista mentre restituiscono all'apertura ontologica il significato di una effettiva possibilità emancipativa, così come contribuendo a ristrutturare un modello aggiornato di scuola-comunità contrassegnato da rapporti etico-educativi (Baldacci, 2014).

Su questo medesimo solco, recuperando le "espressioni" e gli auspici del primo paragrafo, nonché tornando di nuovo al nucleo d'interesse di chi scrive, riscontriamo ulteriore conforto nelle *character skills* nel momento in cui pungolano il dovere pedagogico di insistere sulla promozione dell'ambito socio-etico-emotivo; cioè, sulla promozione dell'"abilità di interagire con altri in un modo socialmente ed eticamente appropriato" e delle "abitudini alla riflessione [relazionale] e [...] all'esercizio della 'volontà buona'", ponendo come target "la capacità di stare-insieme" e il "bene e buon agire" per se stessi e gli altri, oltre all'appagamento del "diritto al bene-essere personale" (Chiosso, Grassi, 2021, pp. 35, 39).

Riassumendo, le *character skills* possono assurgere a opportunità pedagogica se comprese con cura pedagogica, attenzionando in prima battuta il loro “valore *in sé*”, ossia il loro valore primariamente “educativo”. Diversamente, come scrive Cegolon (2019, p. 144), si rischia che sopravanzi il suddetto “criterio di utilità” e che “valori di umanità, socialità e cittadinanza”, assieme alla “centralità della persona”, siano nient'altro che il “fiore all'occhiello funzionale alla legittimazione sociale, ferma restando la supremazia invincibile della produzione indipendentemente dai [succitati] costi umani”.

## 6. Per non concludere: proposte per la sperimentazione e la transizione scuola-lavoro

Nel testo del d.d.l. n. 2493/2022 si annuncia una sperimentazione triennale in materia e una peculiare formazione per gli insegnanti a partire dall'a.s. 2022/2023. Nella documentazione per l'attività consultiva legata alla configurazione del d.d.l. (Camera dei Deputati, 2021) si connette la sperimentazione all'eventuale didattica montessoriana (consigliata per le “medie”) e all'alternanza scuola-lavoro (pcto). Nell'attesa che si completi l'iter legislativo e si chiariscano questi punti, per quanto riguarda la formazione del personale docente è naturale che si domandi una preminente preparazione pedagogica per ottemperare al disegno olistico d'una educazione-per-le-persone. Per la sperimentazione, invece, considerato il rinvio al “lavoro” montessoriano e in alternanza, ci chiediamo se non sia il caso, per un verso, di mostrarsi più coraggiosi, introducendo il lavoro “vero” e cooperativo in tutte le scuole, fin dalla primaria (a eccezione dell'IEFP in cui è già centrale, su base hessena tra l'altro), come “tramite prioritariamente educativo” capace di allenare proficuamente pure il non cognitivo, così come trasmessoci dalle lezioni pedagogiche del passato; per un altro verso, ma non disgiunto dal primo, di rivedere l'apporto dell'*entrepreneurship education* e potenziare la stessa alternanza scuola-lavoro.

Ricomprendere l'*entrepreneurship education* secondo il modello pedagogico dell'*enterprise education* di Jones e Iredale (2010), permetterebbe di reinstrararla in un percorso (anche) extra-economico

(entro cui non è stata finora intesa a livello nazionale), avvalendosi di una matrice formativa collaborativo-riflessiva, centrata su metodologie didattiche attive, che ha come scopi i seguenti: da un lato, quello di attualizzare virtualità creative e abiti relati alla cittadinanza attiva e a una convivialità comunitariamente e “gratuitamente” ordinata; dall’altro lato, quello di evidenziare la significatività dell’incontro/riconoscimento umano quale punto di partenza “responsabile” dal quale poter espandere l’essere nel e oltre il fare, concertando risposte non solo “prestazionali” poste dall’agire.

A muovere dall’intreccio con l’auspicabile lavoro a scuola e con l’*enterprise education*, in ordine alle transizioni scuola-lavoro sarebbe altrettanto adeguato porre le *character skills* in congiunzione evolutiva con l’implementazione di laboratori di *boundary crossing* (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995) che, fungendo da spazi neutri di incontro e confronto sistematico mediati da ricercatori, consentano a tutor scolastici, tutor aziendali e studenti di riflettere insieme sulle pratiche in atto, in vista del loro aggiustamento costante sia dal punto di vista delle ricadute apprenditive e formative di marca cognitiva e non cognitiva e sia da quello delle ricadute su eventuali miglioramenti lavorativi e organizzativi.

Concludendo, questi suggerimenti servono a dare forma pedagogica a potenzialità altrimenti convogliabili in un “uni-verso” semantico e d’impiego strumentale, concorrendo pure, in dialogo con le imprese, a edificare una cultura educativa del lavoro, al servizio dell’uomo e delle sue aspirazioni realizzative a tutto tondo. Quanto argomentato nel complesso, altresì, serve a sensibilizzare circa la necessità pedagogica di nutrire tutta l’umanità, anche, ma non soltanto, per andare incontro ai bisogni organizzativo-produttivi, onorando costantemente la dignità e l’inseità/perseità finalistica della persona.

## Riferimenti bibliografici

Agasisti T., Ribolzi L., Vittadini G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 105-128). Bologna: Il Mulino.

- Autor D.H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29 (3), 3-30.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bortone R. (2022). Character skills: un disegno di legge innovativo e salvifico. O no? Retrieved June 2, 2022, from <https://www.scuolaemministrazione.it/it/character-skills-un-disegno-di-legge-innovativo-e-salvifico-o-no/>
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015), *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante*. Milano: Feltrinelli.
- Camera dei Deputati (2021). *Dossier n. 146. Documentazione per l'attività consultiva della I Commissione*. Retrieved November 24, 2021, from [http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/Cost146.pdf?\\_1654504041962](http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/Cost146.pdf?_1654504041962)
- Casulli S., d'Aniello F., Polenta S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberismo*. Fano: Aras.
- Cegolon A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Cegolon A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Roma: Studium.
- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Chiosso G., Grassi O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42). Bologna: Il Mulino.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (2021). Introduzione. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 7-20). Bologna: Il Mulino.
- Commission Européenne (1994). *Croissance, compétitivité, employ. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI siècle: livre blanc*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.
- Costa M. (2019a). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2019b). *Agency capacitante e sviluppo della competenza*, in G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: FrancoAngeli.
- Coutrot T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* Paris: La Découverte.

- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli (Eds.), *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 13-66). Milano: FrancoAngeli.
- Dotti M. (2021). *Facciamoci guidare dalle character skills, per andare oltre l'egemonia del cognitivo*. Retrieved may 26, 2021, from <http://www.vita.it/it/interview/2021/05/26/facciamoci-guidare-dalle-character-skills-per-andare-oltre-legemonia-d/440>
- Ellerani P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10 (2), 129-145.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4, 319-336.
- Fadini U. (2000). *Sviluppo tecnologico e identità personale*. Bari: Dedalo.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli A. (2015). Precarious condition: a challenge for new forms of struggle. *Institute for New Economic Thinking*, 1, 1-29.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Heckman J., Humphries J.E., Kautz T. (2014). *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- John O.P., De Fruit F. (2015). *Social and Emotional Skills Framework for the Longitudinal Study of Skills Development in Cities*. Paris: OECD.
- Jones B., Iredale A. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 1, 7-19.
- Lazzarato M. (2002). Invenzione e lavoro nella cooperazione tra cervelli. In Y. Moulrier Boutang (Ed.), *Letà del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini* (pp. 88-104). Verona: Ombre Corte.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- Seghezzi F. (2021). Gli impatti sull'organizzazione del lavoro, oltre la pandemia. In A. Brugnoli, M. Mezzanica, G. Vittadini (Eds.), *Sussidiarietà e... lavoro sostenibile. Rapporto sulla sussidiarietà 2020/2021* (pp. 99-112). Milano: Fondazione per la Sussidiarietà.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Totaro F. (2013). Il lavoro per la persona. Superare le ipertrofie della modernità a vantaggio di un'economia per la persona. In G. Gabrielli (Ed.), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 54-70). Milano: FrancoAngeli.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Retrieved June 2, 2022, from [https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)
- Xodo C. (2018). Pedagogia/economia: un rapporto ancora da costruire. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.