

I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva

di *Diana Carmela Di Gennaro*[°], *Michele Domenico Todino*[^], *Paola Aiello*[§], *Maurizio Sibilio*^{§*}

Riassunto

Il processo di definizione identitaria che sta caratterizzando le professioni educative in ragione della recente normativa (DDL 2443/2017 e D.M. 378/18) ha evidenziato, tra le altre, la necessità di delineare percorsi di orientamento al lavoro in grado di supportare tutti gli studenti verso una costruzione consapevole della propria identità professionale, con un'attenzione specifica anche agli studenti che presentano disabilità, DSA o particolari condizioni di disagio che potrebbero influire sul loro futuro lavorativo.

Con tale finalità, nell'ambito del progetto POT cui il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno ha partecipato in qualità di partner, sono stati realizzati dei percorsi multimediali che consentono una navigazione dei *luoghi dell'educazione*.

La tecnologia digitale scelta è GSuite e, più nel dettaglio, Google Moduli, che è stato adattato per presentare contenuti audiovisivi rispetto ai quali gli studenti della L-19 sono chiamati a riflettere su specifici aspetti dell'agire educativo rispondendo ad alcune domande-stimolo.

È stato inoltre predisposto un breve questionario con il duplice obiettivo di verificare, da un lato, se questi percorsi multimediali si sono rivelati realmente utili e, dall'altro, di esplorare le prefigurazioni professionali dei partecipanti per fornire forme di supporto personalizzate e calibrate sui bisogni di orientamento individuali.

[°] Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: ddgennaro@unisa.it.

[^] Università degli Studi del Sannio.

[§] Università degli Studi di Salerno.

* Diana Carmela Di Gennaro, è autrice dei seguenti paragrafi: *Introduzione, Il costruito di identità pre-professionale, Orientamento e inclusione e Risultati preliminari*. Michele Domenico Todino, è autore del paragrafo *I percorsi multimediali per l'orientamento professionale nell'ambito del progetto POT*. Paola Aiello, è autrice del paragrafo *Riflessioni conclusive* e ha supervisionato l'attività di ricerca. Maurizio Sibilio, ha coordinato il lavoro in qualità di Responsabile scientifico del progetto POT dell'unità salernitana.

Parole chiave: orientamento; tutorato; educatori; inclusione; identità pre-professionale; percorsi multimediali

Abstract. *Places of education: Multi-media paths for promoting job guidance within an inclusive perspective*

The process of identity definition that is characterizing the educational professions due to the recent legislation (DDL 2443/2017 and DM 378/18) has highlighted, among others, the need to outline career guidance paths capable of supporting students towards a conscious construction of their professional identity, with specific attention also to students with disabilities, SLD or particular conditions of discomfort that could affect their future working.

To this aim, within the context of the POT project in which the Department of Humanities, Philosophy and Education of the University of Salerno participated as a partner, multi-media paths have been created to allow navigation of some *places of education*.

The digital technology chosen is the GSuite one and, more specifically, Google Moduli, which has been adapted to present audiovisual content; students are asked to reflect on specific aspects of educational work by answering some stimulus-questions.

A short questionnaire was also administered with the double objective of verifying, on the one hand, whether these multimedia paths proved to be really useful and, on the other hand, of exploring the ideas that students have about their future work to provide personalized support and meet their individual needs.

Keywords: guidance; tutoring; educator; inclusion; pre-professional identity; multi-media paths

First submission: 04/02/2021, *accepted:* 28/02/2021

Available online: 27/04/2021

Introduzione

Negli ultimi anni, il tema dell'orientamento professionale ha assunto una rilevanza sempre maggiore nell'ambito dei percorsi di formazione universitaria in ragione della necessità di consolidare il rapporto tra università e territorio contribuendo alla costruzione di "nuove intese, nuovi compiti comuni mediante cui poter supportare gli studenti, la comunità accademica, la ricerca scientifica in un'impresa capace di coniugare le aspettative degli studenti con

i contesti professionali e la ricerca con i bisogni territoriali” (Fabbri & Rossi, 2008, p. 9).

L’università è stata chiamata, in effetti, a ripensare il suo tradizionale mandato istituzionale e a intervenire in maniera specifica per promuovere una cultura del lavoro che sia radicata già nell’offerta formativa dei differenti corsi di laurea; inoltre, tale cultura dovrebbe concretizzarsi in esperienze di orientamento professionale e in azioni di supporto agli studenti nel delicato momento di transizione dal contesto universitario al mondo del lavoro.

Tale processo si è rivelato ancora più complesso in relazione ad un percorso formativo come quello in Scienze dell’educazione che, solo in tempi recenti, ha assunto una specifica valenza sul piano scientifico e professionale grazie ad una serie di azioni normative finalizzate alla definizione e al riconoscimento delle professioni educative (DDL 2443/2017 e D.M. 378/18).

Quella dell’educatore, infatti, è una figura *costitutivamente incerta* (Tramma, 2018) poiché legata all’eterogeneità dei contesti e all’imprevedibilità dei fenomeni educativi con cui si interfaccia. Inizialmente deputata alla rieducazione dei minori “a rischio” in contesti istituzionalizzati, questa figura è stata oggetto di un radicale ripensamento a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, laddove i profondi mutamenti socio-culturali, economici, politici hanno reso gli scenari educativi sempre più complessi contribuendo all’ampliamento dei settori d’intervento dell’educatore e, al contempo, alla frammentazione del suo profilo professionale.

Soltanto con la recente normativa si è avviato un processo di costruzione identitaria e di qualificazione degli operatori nei diversi contesti educativi anche nell’ottica di favorire una necessaria innovazione del sistema di *welfare* a carattere promozionale e rigenerativo (Iori, 2018). Investendo, *in primis*, il campo della formazione, tale processo ha consentito una ridefinizione dei percorsi universitari dedicati alle professioni educative evidenziando, tra le altre, l’esigenza di strutturare attività ed esperienze di orientamento al lavoro in grado di supportare tutti gli studenti verso una costruzione consapevole della propria identità professionale.

Del resto, sostenere gli studenti che scelgono il percorso formativo in Scienze dell’educazione nella costruzione di un’identità professionale salda offrendo percorsi di orientamento specifici potrebbe costituire anche uno strumento per la lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti (MIUR, 2018).

Partendo da tali premesse, il contributo descrive un’esperienza di orientamento professionale realizzata nell’ambito del progetto “Super - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” al quale il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della

Formazione dell'Università degli Studi di Salerno ha partecipato in qualità di partner.

In riferimento all'azione 2 delineata nel progetto e relativa alle attività di Tutorato, l'attenzione è stata posta su un duplice obiettivo: da un lato, strutturare un sistema di orientamento al lavoro e di *tutoring* all'interno del Corso di studi in Scienze dell'educazione, dall'altro rafforzare *calling*, *retention*, prevenzione degli abbandoni, motivazione, occupabilità degli studenti con difficoltà.

In linea con questi obiettivi, l'attività descritta in questa sede ha previsto la navigazione telematica di alcuni luoghi dell'educazione attraverso la presentazione di contenuti audiovisivi rispetto ai quali gli studenti della L-19 sono stati chiamati a riflettere rispondendo ad alcune domande-stimolo su aspetti peculiari dell'agire educativo.

Tale attività è stata predisposta nel tentativo di rispondere a due specifiche istanze formative: in primo luogo, la necessità di supportare gli studenti nella costruzione di una identità pre-professionale solida favorendo "l'accesso ad esempi che (li) aiutano a costruirsi un'idea situata delle professioni" (Fabbri, 2014); in secondo luogo, l'esigenza di offrire un'esperienza di orientamento che potesse essere realmente inclusiva garantendo anche agli studenti con disabilità o DSA la possibilità di partecipare all'attività.

Infine, ai partecipanti è stato somministrato un breve questionario con il duplice obiettivo di verificare, da un lato, se questi percorsi multimediali si sono rivelati effettivamente utili e, dall'altro, di esplorare le loro prefigurazioni professionali per fornire forme di supporto personalizzate e calibrate sui bisogni di orientamento individuali.

La scelta di puntare l'attenzione sui *luoghi dell'educazione* non è casuale ma si iscrive in una visione pedagogica dello spazio inteso come dimensione primaria delle relazioni e dei processi educativi in cui si realizza l'*essere-in-possibilità* (Gennari, 1997); uno spazio *perçu e vécu* (Berthoz, 2003) che conquista la dignità di *luogo* emotivamente connotato in grado di definire il perimetro di senso di ogni esperienza (Sibilio, Di Gennaro & Zollo, 2017).

Il costruito di identità pre-professionale

Negli ultimi anni diversi autori hanno evidenziato come la natura fortemente trasformativa che caratterizza l'epoca attuale (Sennett, 2007; Bauman, 2003) abbia messo - e continui a mettere - in crisi i processi di costruzione identitaria anche a livello professionale (Walsh & Gordon, 2008; Beech, MacIntosh, & McInnes, 2008). Ciò risulta ancora più emblematico nel caso delle

professioni educative, a lungo considerate epistemologicamente deboli (Glazer, 1974).

Alla luce di tali considerazioni, una delle istanze che ha guidato l'esperienza di orientamento professionale condotta nell'ambito del progetto POT è stata l'esigenza di supportare gli studenti della L-19 nella costruzione di una chiara identità pre-professionale sulla quale sviluppare poi un sé professionale solido.

Il concetto di identità pre-professionale rappresenta una forma meno matura di identità professionale che si costruisce durante il percorso universitario e che si configura come fenomeno complesso “spanning awareness of and connection with the skills, qualities, behaviours, values and standards of a student’s chosen profession, as well as one’s understanding of professional self in relation to the broader general self”¹ (Jackson, 2017, p. 833).

Si tratta di una dimensione del divenire piuttosto che dell'essere un professionista in un determinato campo (Scanlon, 2011) che contribuisce al successo negli studi e all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai ruoli e alle funzioni di una determinata professione.

Il processo di costruzione dell'identità pre-professionale si nutre, in effetti, di una pluralità di esperienze, di attività e di servizi nei quali gli studenti universitari vengono coinvolti a vari livelli consentendo loro di attivare processi di prefigurazione professionale e di “reflect, visualise and imagine themselves as a graduate and novice professional to develop their understanding of self”² (Jackson, 2016, p. 926).

È proprio in questo scenario che assume particolare rilievo l'azione di orientamento verso le possibili professioni future nell'intento di creare le condizioni utili a colmare quel *gap* che molto spesso si genera tra ciò che lo studente, un po' ingenuamente, desidera o spera di diventare e ciò che potrebbe effettivamente divenire assumendo consapevolezza rispetto alle reali possibilità offerte dalla professione.

In tal senso, l'orientamento si connota come agire pedagogico mediatore (Frauenfelder & Sarracino, 2002) che supporta gli studenti nello sviluppo di “strategie di facilitazione della conoscenza di sé e del contesto, in grado di sviluppare un *acies intentionis* e di costruire il proprio progetto di vita per il raggiungimento dell'autonomia personale e decisionale” (Sibilio, 2015, p. 327).

¹ “che abbraccia la consapevolezza e la connessione con le abilità, le qualità, i comportamenti, i valori e gli standard della professione scelta da uno studente, così come la comprensione del sé professionale in relazione al sé generale più ampio” (traduzione a cura dell'autrice).

² “riflettere, visualizzare e immaginarsi come laureati e professionisti alle prime armi per sviluppare la loro comprensione di sé” (traduzione a cura dell'autrice).

Ciò appare ancora più importante in relazione ad un percorso di studi come quello in Scienze dell'educazione deputato alla formazione di figure professionali di cui solo recentemente sono state esplicitate le competenze e perimetrati gli ambiti di intervento.

Partendo da tali presupposti, l'attività di orientamento professionale realizzata nell'ambito del progetto POT ha tentato di accompagnare un gruppo di studenti della L-19 dentro un percorso di prefigurazione professionale che potesse ampliare le loro conoscenze relativamente ai contesti in cui può operare l'educatore e stimolare una riflessione circa l'itinerario formativo intrapreso e le possibili declinazioni del lavoro educativo.

Orientamento e inclusione

Il secondo asse su cui si è mossa l'esperienza di orientamento poggia su una visione inclusiva dell'università in generale e delle attività di orientamento e tutorato in particolare.

A partire dalla seconda metà del Novecento il processo di trasformazione socio-culturale che ha investito il mondo accademico ha consentito l'accesso all'istruzione universitaria anche a gruppi tradizionalmente esclusi dall'alta formazione o sottorappresentati per ragioni culturali, socio-economiche, di genere (Weedon & Riddell, 2016; Barnes, 2007).

In questo scenario si inserisce anche l'approdo all'istruzione universitaria da parte degli studenti con disabilità sancito definitivamente dall'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006); tale documento demanda alle istituzioni universitarie il compito di promuovere la partecipazione e il successo formativo anche di coloro che presentano bisogni particolari prevedendo servizi e forme di sostegno specifici (articolo 24). Sulla scia di quanto sancito dalla suddetta Convenzione, nel 2010 la Commissione Europea adotta un nuovo framework, la Strategia Europea sulla Disabilità 2010/2020, ribadendo la necessità di rimuovere le barriere che impediscono agli studenti con disabilità l'accesso ai sistemi di istruzione superiore; allo stesso modo, nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015) si sottolinea la necessità, per ogni Paese, di rivedere strategie e politiche accademiche per migliorare l'accesso e per qualificare i percorsi di formazione (Bellacicco, 2018).

In tale processo, un ruolo fondamentale è giocato dalle azioni di orientamento e tutorato in ambito universitario che dovrebbero accompagnare gli studenti con disabilità lungo tutta la durata del percorso formativo ponendo sempre particolare attenzione al modo in cui quest'ultimo si coniuga con il progetto di vita e con le aspirazioni individuali (Mura, 2018). In questo

senso, l'orientamento si rivela un aspetto decisamente importante che potrebbe garantire allo studente con disabilità la possibilità di intraprendere un percorso professionale soddisfacente incrementandone, di conseguenza, la qualità di vita.

Il lavoro, infatti, assume un significato centrale per il benessere della persona con disabilità contribuendo in maniera decisiva allo sviluppo della sua identità personale e professionale; tuttavia, stereotipi, pregiudizi e misconcezioni ancora diffusi relativamente al binomio disabilità-lavoro possono rappresentare delle barriere ai processi inclusivi.

Ad esempio, la convinzione secondo la quale le persone con disabilità non sono in grado di compiere delle scelte autonome e autodeterminate espone queste ultime al rischio che siano gli altri significativi a decidere sul loro futuro professionale (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008) e, ancor prima, sulla scelta del percorso di studi da intraprendere.

Inoltre, in riferimento all'esperienza universitaria, si rivela particolarmente complesso e delicato il processo di transizione in uscita, come viene evidenziato da svariate ricerche, soprattutto a livello nazionale (CENSIS, 2016; Bellacicco, 2017; Boccuzzo, Fabbris & Nicolucci, 2011).

Tali considerazioni evidenziano la necessità di prevedere specifiche attività di orientamento che partano dalle inclinazioni e dalle aspirazioni degli studenti con disabilità puntando ad innalzare la conoscenza e la comprensione dei contesti professionali e supportandoli costantemente nel processo di prefigurazione professionale aderendo all'istanza di "diversificazione qualitativa resa necessaria dalla differenza" (Aiello, 2016, p. 274).

I percorsi multimediali per l'orientamento professionale nell'ambito del progetto POT

L'esperienza di orientamento professionale proposta nell'ambito del progetto POT si inserisce all'interno di un articolato sistema di supporto agli studenti previsto dal CdS in Scienze dell'educazione afferente al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno nel tentativo di intercettare i bisogni formativi degli studenti e definire risposte coerenti e sostenibili.

In riferimento al tema dell'orientamento al lavoro, la proposta ha previsto la realizzazione di percorsi multimediali che consentono una navigazione telematica dei luoghi dell'educazione. La scelta di proporre un'attività di orientamento a distanza si è rivelata particolarmente utile in considerazione dell'attuale emergenza sanitaria e dell'impossibilità di incontrare gli studenti in presenza.

Nello specifico, i luoghi dell'educazione che sono stati presi in considerazione sono: asili nido e scuole dell'infanzia, convitti, biblioteche, musei e attività di *outdoor learning*.

Per ognuno di questi contesti è stato predisposto un percorso multimediale attraverso la tecnologia digitale GSuite e, più nel dettaglio, Google Moduli, che è stato adattato per presentare contenuti audiovisivi rispetto ai quali gli studenti della L-19 sono stati sollecitati a riflettere su specifici aspetti dell'agire educativo rispondendo ad alcune domande-stimolo.

Tali moduli sono qualcosa in più di meri *teaching tool* e devono essere considerati come una vera e propria strada per preparare gli studenti a diventare utenti attivi di una società che incrementa continuamente il contenuto tecnologico nei processi educativi. Questo cammino era già stato identificato nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che ricordava “la necessità di dotare i giovani delle necessarie competenze chiave” e di migliorarne “i livelli di completamento degli studi”. Già nel 2006, tra tali competenze spiccava quella di carattere digitale e tecnologico; inoltre, gli “orientamenti per l'occupazione” sollecitavano “l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in risposta alle [...] esigenze di competenze mediante una migliore identificazione dei bisogni occupazionali e delle competenze chiave contestualmente ai programmi di riforma degli Stati membri”. Pertanto, nel caso specifico, va sottolineato che gli studenti della L-19, seppure pratici delle tecnologie e dei social network, necessitano di perfezionare la pratica su piattaforme digitali che sono orientate alla didattica.

Entrando ora nei dettagli tecnici, la scelta di GSuite for Education non è casuale in quanto lo stesso MIUR indica questa piattaforma come un insieme di web app utili per “creare occasioni di apprendimento a distanza” e ricorda che “gli strumenti di G Suite for Education sono efficaci sia utilizzati singolarmente che insieme” e che i docenti “possono combinarli in modo interattivo in base alle [loro] esigenze”³.

Nel caso specifico, i Google Moduli realizzati sono stati dotati di maggiori funzionalità, per diventare multimediali, includendo dei video e sfruttando maggiormente le potenzialità offerte da quest'applicativo online che si presenta versatile rispondendo pienamente al criterio dell'accessibilità in termini digitali in quanto consente di “modificare [...] aggiungere commenti e collaborare [su un file] utilizzando uno screen reader, [per] utilizzare un display braille con gli editor di documenti, [attraverso la] digitazione vocale,

³ https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza_google-education.html.

[implementando] scorciatoie da tastiera per Documenti Google [e per] rendere più accessibile un documento o una presentazione”⁴.

Per ciascuno dei cinque luoghi dell’educazione presi in considerazione sono stati selezionati alcuni video inerenti aspetti peculiari del lavoro educativo, del contesto di riferimento, del ruolo dell’educatore; al termine di ogni video gli studenti sono stati invitati a riflettere sulle tematiche affrontate rispondendo ad una o più domande aperte. L’analisi dei corpora testuali costituiti dalle risposte dei partecipanti è attualmente in corso al fine di individuarne le dimensioni fondamentali di senso (Ceconi, 2002).

Accanto ai percorsi multimediali, è stato inoltre predisposto un breve questionario quali-quantitativo con il duplice obiettivo di verificare, da un lato, se tali percorsi si sono rivelati realmente utili per gli studenti e, dall’altro, di esplorare le loro prefigurazioni professionali per definire forme di supporto personalizzate e calibrate sui bisogni di orientamento individuali.

Il questionario, anch’esso sviluppato e somministrato online attraverso Google Moduli, è costituito da 10 domande: le prime 3 sono legate alla scelta del percorso di studi; le domande dalla 3 alla 7 riguardano la figura dell’educatore; le ultime 3 sono invece connesse ai percorsi multimediali al fine di valutarne l’utilità per gli studenti; l’ultimo quesito è aperto per consentire ai partecipanti di esplicitare i punti di forza e i punti di debolezza dell’esperienza di orientamento professionale.

Risultati preliminari

In questa sede, vengono presentati i risultati derivanti dalla somministrazione del questionario avvenuta subito dopo l’attività di orientamento professionale attraverso la navigazione telematica dei luoghi dell’educazione.

Gli studenti della L-19 che hanno partecipato all’attività sono 68, di cui 5 di sesso maschile e 64 di sesso femminile. Rispetto all’anno accademico di iscrizione, la maggior parte dei partecipanti si dichiara in corso (93%). Tra i partecipanti vi sono anche 3 studentesse con disabilità/DSA.

Relativamente alle motivazioni che hanno influito sulla scelta di iscriversi al Corso di Laurea in Scienze dell’educazione, il 91% le ha ricondotte all’interesse per le professioni educative.

Alla domanda “Chi o cosa ti ha aiutato nella scelta del percorso universitario?”, il 30,9% ha indicato i familiari, il 29,4% le attività di orientamento, il 14,7% gli insegnanti della scuola secondaria, il resto si divide tra amici, esperienze personali, passione per le discipline umanistiche.

⁴ <https://support.google.com/a/answer/1631886?hl=it>.

Alla domanda “Pensi di aver scelto il corso di studi giusto?” il 95,6% risponde affermativamente e solo il 4,4% in maniera negativa adducendo come motivazioni il fatto che il percorso non abilita all’insegnamento, il fatto di non avere consapevolezza circa gli sbocchi occupazionali e il fatto di non sentirsi soddisfatto di quanto si sta facendo.

Alla domanda “In quale contesto lavorativo ti piacerebbe lavorare dopo la laurea?” la maggior parte indica il contesto scolastico e gli asili.

Alla domanda “Pensi che svolgerai la professione che effettivamente desideri svolgere?” l’88,8% risponde di sì, mentre l’11,8% risponde di no.

Alla domanda “Pensi di aver acquisito le competenze indispensabili alla figura dell’educatore?” il 61,8% risponde in maniera affermativa ritenendo il corso di studi completo e ben strutturato e individuando nel tirocinio un’esperienza che consente di acquisire competenze; il 38,2% ha risposto invece in maniera negativa sostenendo che occorre mettere in pratica le conoscenze apprese durante lo studio delle discipline.

Alla domanda “Sono stati utili, per te, questi percorsi multimediali di orientamento al lavoro?” il 97% degli studenti ha risposto in modo affermativo sostenendo che l’attività di orientamento ha consentito loro di conoscere ambienti che non credevano legati all’educazione.

Infatti, alla domanda successiva “Conoscevi già i luoghi dell’educazione presenti nei suddetti percorsi multimediali?” il 72% ha risposto di conoscerne solo alcuni, il 19% ha dichiarato di non conoscerne nessuno.

Rispetto alla domanda aperta “Quali punti di forza hai riscontrato in questo strumento di orientamento al lavoro? E quali punti di debolezza?” è stata condotta un’analisi delle risposte fornite dai partecipanti avvalendosi di un approccio interpretativo di tipo ermeneutico che ha consentito di mettere in luce alcune questioni interessanti estrapolando temi e concetti maggiormente ricorrenti e comparando in maniera sistematica i significati attribuiti alle singole affermazioni e il significato globale.

Per quanto concerne i punti di forza, dall’analisi si rileva che gli studenti hanno apprezzato la possibilità di poter usufruire di un percorso di orientamento professionale a distanza, soprattutto in un momento storico in cui non è possibile partecipare ad attività in presenza a causa dell’emergenza sanitaria da COVID-19. Un altro aspetto positivo che è stato sottolineato dai partecipanti riguarda la scoperta di contesti e di approcci educativi “nuovi” e considerati da molti “inusuali” poiché lontani dai tradizionali luoghi dell’educazione. Infine, i partecipanti hanno sottolineato che tale esperienza di orientamento ha stimolato la riflessione circa le possibili declinazioni del lavoro educativo ampliando l’orizzonte conoscitivo e contribuendo ad una maggiore comprensione degli ambiti di intervento dell’educatore.

Relativamente ai punti di debolezza dell'attività, sono stati rilevati sostanzialmente due aspetti critici. In primo luogo, gli studenti affermano che l'esperienza a distanza non può sostituire totalmente quella in presenza evidenziando l'importanza del "contatto diretto" con i luoghi dell'educazione presentati; inoltre, alcuni video sono stati considerati troppo lunghi.

Poiché la navigazione telematica dei luoghi dell'educazione ha visto anche la partecipazione di tre studentesse con disabilità/DSA, appare importante soffermarsi brevemente su alcune risposte fornite da queste ultime.

Innanzitutto, è opportuno evidenziare che tutte si dichiarano in corso rispetto all'anno di iscrizione; due sostengono di essere state supportate dai familiari nella scelta del percorso universitario e solo una afferma di averlo scelto in maniera autonoma spinta dall'interesse per le professioni educative.

Delle tre, una dichiara di conoscere tutti i luoghi dell'educazione presentati durante l'attività di orientamento, una di conoscerne solo alcuni e la terza di non conoscerne nessuno.

Tutte sottolineano, come punto di forza dell'attività, di aver acquisito consapevolezza rispetto ai contesti in cui l'educatore può operare e di apprezzare le possibilità di interazione offerte dalla navigazione telematica. Soltanto una delle tre studentesse riscontra, come punto di debolezza dell'esperienza, qualche difficoltà nell'esercizio di riflessione sollecitato dalle domande-stimolo associate ai video.

Riflessioni conclusive

I risultati preliminari relativi all'attività di orientamento professionale realizzata nell'ambito del progetto POT offrono spunti di riflessione interessanti circa alcuni aspetti dell'attività svolta e, più in generale, circa il tema dell'orientamento professionale in ambito universitario.

Innanzitutto, l'idea di configurare un percorso di orientamento in modalità a distanza si è rivelata particolarmente efficace considerata l'attuale emergenza sanitaria che ha imposto la sospensione delle attività in presenza; tale esperienza, infatti, ha consentito di *governare l'inatteso* (Weick & Sutcliffe, 2010) suggerendo un approccio alternativo che potrebbe andare a integrare le tradizionali forme di orientamento istituzionali all'interno di una proposta formativa finalizzata ad accompagnare gli studenti nel processo di prefigurazione professionale durante tutto il percorso universitario.

Un altro aspetto che appare rilevante è il carattere inclusivo dell'attività realizzata che ha consentito la piena partecipazione anche di studenti con disabilità/DSA, garantendo loro la possibilità di personalizzare l'esperienza di navigazione nel rispetto di tempi, spazi e modalità di interazione individuali,

assumendo una prospettiva dell'inclusione quale *ideale regolativo* (Caldin, 2017) che sollecita e consolida un approccio emancipativo alle attività di studio e di formazione nell'ottica di promuovere l'autodeterminazione dei soggetti maggiormente vulnerabili.

Infine, un altro tema che è emerso con forza nelle attività di orientamento professionale svolte è l'esigenza di favorire negli studenti della L-19 una più ampia e profonda consapevolezza rispetto ai differenti *luoghi dell'educazione* e alle possibili declinazioni del lavoro educativo poiché i risultati rivelano una scarsa conoscenza di questi aspetti che inevitabilmente incidono sul processo di transizione in uscita e sull'occupabilità.

Tale presupposto appare indispensabile per l'attivazione dei processi di prefigurazione professionale in cui gioca un ruolo centrale la cornice di significati e di valori che guidano lo studente nei meccanismi decisionali relativi all'esperienza formativa prima e a quella lavorativa poi (Pellerey, 2016) nonché la costruzione di un'identità professionale (e ancor prima pre-professionale) *anti-fragile* (Taleb, 2013), ovvero capace di fronteggiare le sfide poste dai fenomeni educativi conferendo senso all'agire soggettivo e collettivo.

Bibliografia

- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (a cura di). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: Editrice Morcelliana, pp. 267-274.
- Barnes, C. (2007). Disability, higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), January 2007, pp. 135-145.
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità* (a cura di B. Vecchi). Bari: Laterza.
- Beech, N., MacIntosh, R., & McInnes, P. (2008). Identity work: processes and dynamics of identity formations. *International Journal of Public Administration*, 31(9), pp. 957-970.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris: Odile Jacob.
- Bocuzzo, G., Fabbris, L., Nicolucci, E. (2011). Il capitale umano dei laureati disabili. In L. Fabbris (Ed.). *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie* (pp. 129-162). Padova: CLEUP.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- Cecconi, L. (a cura di). (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

- CENSIS (2016). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA. Il punto di vista di: Delegati alla disabilità, operatori dei servizi e studenti*. Roma.
- Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *Metis*, 4(1).
- Fabbri, L., & Rossi, B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fraunfelder, E., & Sarracino, V. (a cura di) (2002). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori Editore.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Glazer, N. (1974). The schools of the minor professions. *Minerva*, 12(3), pp. 346-364.
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), pp. 925-939.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *High Educ*, 74, pp. 833-853.
- MIUR (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. -- Electronic source available online: www.cesq.it/Convenzione_diritti_persono_con_disabilit_int.pdf.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. -- In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>>.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva temporale. *RASSEGNA CNOS*, 53.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. -- <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>, Dec. 2006.
- Scanlon, L. (2011). *Becoming a professional: An interdisciplinary analysis of professional learning*. London-New York: Springer.
- Sennett, R. (2007). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (7th ed.). Milano: Feltrinelli.
- Sibilio, M., Di Gennaro D. C., Zollo, I. (2017). L'agire corporeo. In F. Bochicchio, P. C. Rivoltella (eds). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 327-334.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, S. V. H. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. Athanassou, R. Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Amsterdam: Kluwer.
- Taleb, N. N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Il Saggiatore.

- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Nuova edizione. Roma: Carocci.
- Walsh, K., & Gordon, J. R. (2008). Creating an individual work identity. *Human resource management review*, 18(1), 46-61.
- Weedon, E., & Riddell, S. (2016). Higher education in Europe: widening participation. In *Widening higher education participation* (pp. 49-61). Chandos Publishing.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2010). *Governare l'inatteso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.