



Direzione scientifica: Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena)

Comitato tecnico-scientifico: Michel Alhadef-Jones (Columbia University); Francesca Bianchi (Università degli Studi di Siena); Gillie Bolton (The King's College); Stephen D. Brookfield (Antioch University); Jean D. Clandinin (University of Alberta); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Michael F. Connelly (University of Toronto); Michele Corsi (Università di Macerata); Antonia Cunti (Università degli Studi di Napoli "Parthenope"); Giovanna del Gobbo (Università degli Studi di Firenze); Patrizia de Mennato (Università degli Studi di Firenze); Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign); Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Monica Fedeli (Università di Padova); Paolo Federighi (Università degli Studi di Firenze); Laura Formenti (Università degli Studi di Milano – Bicocca); Chad Hoggan (North Carolina State University); Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); Paolo Jedlowski (Università della Calabria); Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme); Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo); Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia); Victoria J. Marsick (Columbia University); Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena); Luigina Mortari (Università di Verona); Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena); Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Barbara Poggio (Università degli Studi di Trento); Francesca Pulvirenti (Università degli Studi di Catania); Barbara Schneider (Michigan State University); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II); Leonard Waks (Temple University)

Redazione: Nicolina Bosco (Università degli Studi di Siena); Francesca Bracci (Università degli Studi di Firenze); Mario Giampaolo (Università degli Studi di Siena); Rubina Petruccioli (Università degli Studi di Siena); Alessandra Romano (Università degli Studi di Siena), Francesca Torlone (Università degli Studi di Siena)

Per contattare la redazione: Per Dipartimento di Scienze della formazione, Scienze umane e della formazione interculturale, università degli studi di Siena, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010 Direttore responsabile Stefano Angeli - Semestrale Copyright 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I semestre 2021 finito di stampare nel mese di aprile 2021

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Sommario

Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri e Mario Giampaolo

<i>Loretta Fabbri, Mario Giampaolo, Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19</i>	pag.	5
<i>Paolo Federighi, Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison, Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative</i>	»	22
<i>Matteo Cornacchia, Gina Chianese, Elisabetta Madriz, Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale</i>	»	37
<i>Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Lara Colombo, Marilena Dellavalle, Chiara Ghislieri, Paola Torrioni, Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti</i>	»	49
<i>Roberta Piazza, Simona Rizzari, Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assesment per gli educatori del CdS L-19</i>	»	65
<i>Antonio Borgogni, Marco Lazzari, Alice Ponzoni, Stefano Tomelleri, Ad occhi aperti verso il futuro. Il ruolo del Digital Storytelling nella progettazione partecipata di percorsi di orientamento</i>	»	78
<i>Diana Carmela Di Gennaro, Michele Domenico Todino, Paola Aiello, Maurizio Sibilio, I luoghi dell'educazione: percorsi multimediali per promuovere l'orientamento al lavoro in un'ottica inclusiva</i>	»	93
<i>Dulce María del Carmen Villegas Aréchiga, María Teresa de Jesús Martínez Núñez, Estefanía Villarreal Nájera, Curricular dynamics at the Universidad Autónoma del Noreste. Development of soft competencies in students for employability</i>	»	107

Recensioni

pag. 122

Authors

» 124

Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19

di Loretta Fabbri[^], Mario Giampaolo^{°*}

Riassunto

Nel novembre del 2019 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca pubblica il bando "Piani per l'orientamento e il tutorato". Lo scopo è quello di innovare e supportare le azioni di orientamento e tutorato delle Università italiane. Il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Siena, capofila di un network di 15 CdL L-19, 116 scuole e 101 organizzazioni del settore educativo e formativo, risponde al bando proponendo il progetto "Super – percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale". Il progetto ha come obiettivo quello di realizzare azioni di orientamento e tutorato per supportare le prefigurazioni professionali di studentesse e studenti. Il contributo descrive le caratteristiche generali del progetto che hanno guidato il coordinamento delle attività del network, le sfide e le ipotesi che hanno permesso di guardare all'orientamento e al tutorato in un'ottica innovativa e lontana dai modelli tradizionali.

Parole chiave: sviluppo professionale, orientamento al lavoro, apprendimento creativo

Abstract. Prefigure future professionalism: The Plans for Orientation and Tutoring of the L-19 Degree Programs

In November 2019, the Ministry of Education, University and Research

[^] Università degli Studi di Siena.

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: mario.giampaolo@unisi.it.

* Il contributo è frutto del lavoro comune degli autori. Solo a fini concorsuali si precisa che Loretta Fabbri è autrice del paragrafo introduttivo, dei paragrafi *L'orientamento e il tutorato dalla A alla X* e *Riflessioni conclusive*. Mario Giampaolo è autore dei paragrafi *Lo stato dell'arte. Routine ma non solo*, *Laboratori con "pavimenti bassi, soffitti alti e pareti ampie"* e *Imprenditrici senza paura: creatività e sviluppo d'impresa*.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021

Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11484

publishes the call “Plans for guidance and tutoring”. The aim is to innovate and support guidance and tutoring actions of Italian universities. The Bachelor Degree Course in Educational Sciences of the University of Siena, leader of a network of 15 CdL L-19, 116 schools and 101 organizations in the educational and training sector, responds to the call by proposing the project “Super – of guidance and tutoring to promote academic and professional success”. The project aims to carry out guidance and tutoring actions to support the professional prefigurations of female students. The contribution describes the general characteristics of the project that guided the coordination of the network’s activities, the challenges and the hypotheses that made it possible to look at guidance and tutoring in an innovative perspective, far from traditional models.

Key words: professional development, work orientation, creative learning

First submission: 16/02/2021, *accepted* 28/02/2021

Available online: 27/04/2021

Introduzione

Nel novembre del 2019 il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca italiano pubblica il bando “Piani per l’orientamento e il tutorato 2017-2018”. L’obiettivo è quello di innovare e supportare le azioni di orientamento e tutorato delle Università. Il bando chiede la costruzione di network di Corsi di Laurea (CdL) che si impegnino a costruire pratiche e teorie dell’orientamento funzionali agli attuali scenari socio/economici ed esistenziali. A caratterizzare la proposta è la costituzione di reti di CdL che permettano azioni nuove e condivise su tutto il territorio nazionale e incoraggino istituzioni accademiche, scuole e organizzazioni del mondo del lavoro, a progettare strategie di sviluppo condiviso (DM 1047/2017, artt. 5 e 6).

Il progetto “Super - percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” presentato dal CdL in Scienze dell’educazione e della formazione (L-19) dell’Università di Siena, capofila di un network di 15 CdL, 116 scuole e 101 organizzazioni del settore educativo e formativo, si pone l’obiettivo di realizzare azioni di orientamento e tutorato per supportare le prefigurazioni professionali di studentesse e studenti. La parola chiave del progetto è stata prefigurazione: prefigurare sta per aprire processi di inquiry su possibili traiettorie lavorative, immaginare che cosa succederà, diventare pensatori della propria carriera formativa e lavorativa. Prefigurare sta per anticipare possibili raccordi, alleanze, ricerche, idee. Da qui la progettazione di un setting dove orientare significa esercitare una

pratica socialmente condivisa con i pari, gli attori organizzativi dell'università, i rappresentanti del mondo del lavoro e consentire agli studenti di porsi alcune domande fondamentali: come coniugare ciò che si studia con ciò che probabilmente si andrà a fare? come costruirsi rappresentazioni di professioni future attraverso l'incontro con il mondo del lavoro? come acquisire quelle abilità trasversali ritenute fondamentali? La sfida che abbiamo condiviso è quella di vedere come dentro le università si possa costruire questo setting dove le prefigurazioni richiedono lo sviluppo di un pensiero creativo e critico, utile a studentesse e studenti che svolgeranno lavori che devono ancora essere inventati (Davidson, 2012; Butera, 2020).

Le pratiche di orientamento previste dal progetto hanno costruito spazi cognitivi finalizzati a collocare studentesse e studenti in futuri mondi professionali, utilizzando un pensiero che chiede di andare oltre l'esistente. Si tratta di consentire agli studenti di aprire processi di indagine che riguardano questioni fondamentali. Per esempio, apprendere ad assumere prospettive complesse ovvero consapevoli degli elementi in gioco. Apprendere l'uno dall'altro. Confrontarsi con situazioni non familiari e con contesti diversi. Contaminare curriculum formativo e mondo del lavoro. Si tratta di processi che prevedono l'aiuto di facilitatori, approcci e metodologie attive dove il compito fondamentale non è dare risposte ma consentire la generazione di conoscenze utili a prefigurare e conseguentemente progettare la propria carriera professionale. Carriera che non ha più niente di lineare, di scontato; La nostra ipotesi di partenza è quella di un orientamento (e un tutorato) pensato come luogo generativo di una conoscenza che nasce da una ricerca costante sul proprio futuro professionale, questa inizia durante la scuola e dura per tutta la vita (Fabbri & Rossi, 2008; Kaneklin, Scaratti, & Andreina 2006; Rossi, Fabbri, Barni & Zuffa, 2008; Ripamonti, Galuppo, Ivaldi & Scaratti, 2017; Resnick, 2018).

Lo stato dell'arte. Routine ma non solo

Gli incontri tra partner si sono configurati come momenti di confronto e validazione delle attività di orientamento e tutorato proposte dal progetto. Il punto di partenza è stato quello di rilevare l'esistente, condividere come posizionarsi rispetto alle pratiche routinarie e sperimentare innovazioni possibili dove trovasse spazio un altro modo di pensare l'orientamento. Possiamo pensare che questo nasce con la prima domanda che si fa il bambino ovvero "cosa voglio fare da grande?" le risposte cambiano, gli studi che si scelgono hanno sempre come sottotesto la ricerca di una identità nel mondo. "Cosa farò?", "cosa mi piacerebbe fare?", "dove vorrei lavorare e come?", "quale

investimento voglio o non voglio fare nella carriera? Domande sempre più complesse, a cui talvolta corrispondono risposte troppo semplici. Nel nostro caso era necessario una revisione selettiva delle prospettive e delle attività esistenti per fare spazio anche a nuove e diverse traiettorie.

La ricognizione dell'esistente è stata condotta mediante la somministrazione di un sondaggio (Creswell, 2012) ai responsabili delle unità partner e l'analisi delle pagine dedicate all'orientamento e al tutorato nei siti web dei loro Atenei, Dipartimenti e CdL (Silverman, 2013). Il sondaggio (Tab. 1), realizzato e adattato grazie alla collaborazione con il progetto POT Unisco dell'Università di Padova che lo ha somministrato nei CdL di lingua e traduzione (L11 e L12), indaga le figure dello studente tutor e dei docenti tutor in termini di presenza all'interno del CdL, formazione, competenze, funzioni e aree di intervento.

Tab. 1 - Struttura del sondaggio somministrato

Sezione del sondaggio	Tipologia di domande	Contenuto delle domande
Studentessa/ studente tutor	15 domande a risposta chiusa 2 domande a risposta aperta	- n° di studentesse/studenti - tutor presenti nel cdl - denominazione prevalente - ore di servizio - strutture referenti - modalità di reclutamento - formazione - attività svolte
Docente tutor	9 domande a risposte chiuse	- n° di docenti tutor - denominazione prevalente - ore di servizio - formazione/aggiornamento - attività svolte
Criticità e traguardi raggiunti	2 domande a risposta aperta	- specificità del CdL non previste nelle precedenti sezioni del sondaggio - proposte e progettualità

Nell'ultima parte sono raccolte le testimonianze dei rispondenti sulle tematiche esplorate (Fig. 1).

L'analisi delle pagine web ha voluto indagare ciò che veniva dichiarato dai CdL e dalle strutture dipartimentali o di ateneo preposte a queste funzioni, sulle azioni di orientamento e tutorato svolte. Per ciascuna pagina web individuata, sono state rilevate le tipologie di attività proposte, in base ad una

classificazione per aree di intervento ispirato a modelli tradizionali (CRUI, 1995, 2000):

- azione informativa;
- azione didattica;
- azione di supporto alla disabilità;
- azione di orientamento al lavoro;
- altre azioni.

PROFILO STUDENTE/STUDENTE

TUTOR

Iscritto/a ad un CdL magistrale
Presta in media 100 ore di servizio
E' reclutato/a per titoli e colloquio
Svolge in media 10 ore di formazione frontale o mediante lo studio di materiale specifico

AMBITI D'AZIONE

Supporto informativo
Supporto didattico
Supporto a studenti con disabilità

ATTIVITA' SVOLTE

Sportelli di ascolto, gruppi di studio, supporto al tirocinio

PROFILO DOCENTE TUTOR

Svolge in media 30 ore di servizio
Svolge servizio durante l'orario di ricevimento

AMBITI D'AZIONE

Supporto informativo
Supporto didattico



Fig. 1 - Profili degli studenti e dei docenti tutor individuati dal sondaggio

L'analisi ha evidenziato un quadro abbastanza omogeneo in merito alle proposte che mirano, nella maggioranza dei casi, ad un'azione informativa e di supporto didattico per le matricole. A ciò si aggiungono attività rivolte all'inclusione culturale e linguistica, al supporto degli studenti detenuti, ad attività editoriali o caratterizzate da partnership più o meno strutturate con organizzazioni educative o formative del territorio. Molti dei servizi offerti sono rivolti a studenti disabili e con DSA. Ogni CdL mette a disposizione di studenti/esse con disabilità, strumenti e servizi utili al superamento delle barriere e all'acquisizione della massima autonomia possibile nello studio. Sono sempre previste agevolazioni economiche e servizi dedicati per garantire l'accesso all'istruzione universitaria, la frequenza ai corsi, l'accesso agli ausili e ai supporti necessari per le attività didattiche. Infine, nelle pagine web analizzate è possibile riscontrare una visione integrata delle attività di orientamento e di *placement*, per la quale le iniziative di incontro tra università e

mondo del lavoro si articolano in attività e servizi relegate soprattutto nell'ultima fase del percorso di studio. Nonostante i limiti a cui è soggetta la ricognizione, i dati raccolti dalle pagine web rendono un'idea di orientamento e tutorato come processi applicabili a specifici target: studenti delle scuole secondarie, matricole, studenti in corso e laureandi. Inoltre, la distinzione tra ingresso, itinere, uscita caratterizza tutti i siti web. Attraverso gli incontri tra i membri del progetto abbiamo cercato di condividere quali azioni caratterizzano le diverse fasi dell'orientamento, concentrandosi soprattutto sulle criticità che emergevano. Ciò che era oggetto di discussione erano i dubbi e le aspettative di cambiamento che volevamo mettere in pratica.

L'azione successiva ad una rilevazione dell'esistente è stata quella, di intraprendere nuove idee e nuove azioni che partono dal pensare la cultura dell'orientamento come finalizzata nel suo insieme a prefigurare scelte professionali. Il processo è iniziato con la formulazione di un problema. Che significa oggi progettare azioni di orientamento? di quale orientamento si parla? come si parla di orientamento dentro gli Atenei? Quanto queste culture rappresentano azioni scientificamente validate e socialmente condivise? L'orientamento crediamo, anche alla luce della lettura del bando sta diventando un oggetto che richiede un riesame rispetto a ciò che abbiamo imparato, di come l'abbiamo imparato e della validità delle nostre presupposizioni. La critica e il riesame dell'esistente sono stati i primi elementi distintivi della riflessione e del progetto. Questa operazione è stata indispensabile per dare origine alla condivisione di trasformazioni possibili intorno al costruito di prefigurazione come tratto distintivo di un orientamento che si fa carico della partecipazione attiva degli studenti nella costruzione di prospettive professionali derivanti da un lavoro di ricerca, da vasti repertori di esempi, modelli e metafore generative.

L'orientamento e il tutorato dalla A alla X

“Come i bambini. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del Massachusset Institute of Technology” (Resnick, 2018) si inserisce in quella filiera di studi relativi all'importanza della creatività nei processi di apprendimento. Apparentemente si tratta di riflessioni che poco o niente hanno a che fare con l'innovazione dei sistemi di azione e delle culture sull'orientamento che caratterizzano il mondo universitario. In realtà suggerisce indirettamente alcune prospettive e aggiunge un contributo rilevante alla messa a fuoco degli scenari dentro i quali siamo immersi, ma rispetto ai quali i livelli di consapevolezza sono ad oggi ancora bassi. L'attaccamento a pratiche consolidate, capaci anche di svilupparsi, basti pensare alle diverse forme di

tutorato che si sono poste in atto verso studenti con problemi di apprendimento e disabilità, sono indicatori di processi di presa in carico dei nuovi bisogni, ma non di una risposta alle sfide del futuro nell'ambito dell'occupabilità. Chi si impegna in prefigurazioni future sul rapporto tra sistemi formativi e mondo del lavoro converge, anche alla luce dello sviluppo delle tecnologie, nel riconoscere la creatività come una delle abilità più richieste e più premiate rispetto agli scenari professionali che si vanno configurando.

Il libro inizia con il racconto dell'incontro tra l'autore e il rettore dell'Università di Tsinghua, la più prestigiosa università di ingegneria della Cina. Mitchel Resnick, autore e docente del MIT, descrive questo incontro come prevedibile dato gli interessi comuni delle rispettive Università verso la ricerca di nuove strategie formative. Meno prevedibile era il dove questo incontro si sarebbe tenuto, ovvero in Danimarca, alla Lego, azienda produttrice di giocattoli.

Il rettore era andato a visitare l'azienda per cercare un nuovo approccio ai processi di insegnamento/apprendimento. Facendo un'analisi dello stato dell'arte dell'istruzione pubblica, il governo cinese aveva scelto la Tsinghua come università capofila di una iniziativa per la riforma nazionale dell'università. Il sistema cinese di istruzione non preparava gli studenti a rispondere ai bisogni di una società in evoluzione. Il rettore Chen Jining constatava che il problema del gap tra università e i bisogni di una società in evoluzione non emerge dai voti delle studentesse e degli studenti, in genere alti per tutta la loro carriera educativa e formativa. Le misure tradizionali di valutazione erano rassicuranti, studenti con voti alti fin dalla scuola primaria. Molti di questi studenti potevano essere definiti di serie A, studenti A. Jining sosteneva che questo dato non fosse sufficiente per pensare che il sistema di istruzione nazionale era in grado di formare persone capaci di avere "quello spirito creativo e innovativo necessario per avere successo nella società di oggi" (Resnick, 2018, p.11) La tesi di Chen era che la Cina avesse bisogno di studenti X. "Questi studenti sono pronti a correre rischi e a provare cose nuove. Vogliono definire i propri problemi, anziché limitarsi a risolvere quelli del libro di testo: sono gli studenti X a tirar fuori le idee più innovative e nuovi percorsi creativi" (Resnick, 2018, pp. 11-12). La visita alla Lego era finalizzata alla ricerca di un alleato per la sua missione. "Quando guardava i bambini costruire cose giocando con i mattoncini lego sentiva che sviluppavano un pensiero in stile X" (Resnick, 2018 p. 12).

Resnik dichiara che la ricerca di un approccio che consente di contribuire alla formazione di un pensiero in stile X è trasversale anche al resto del mondo: "nella maggior parte dei Paesi, per la maggior parte delle scuole è più importante insegnare a seguire le istruzioni e le regole (diventare studenti A) che aiutare gli studenti a sviluppare le proprie idee, i propri obiettivi e le

proprie strategie (diventare studenti X)” (Resnick, 2018, p. 12). La necessità di cambiare deriva da più fattori. Tra tutti la trasformazione radicale del lavoro. Il riferimento è all’introduzione massiccia del computer e soprattutto lo sviluppo della ricerca sull’intelligenza artificiale che invita a pensare a quanto sia difficile prefigurare traiettorie lavorative future. Le tecnologie non occuperanno solo lo spazio delle routine e ciò avrà forti implicazioni su quale sarà il ruolo delle risorse umane. Perché le persone possano realizzarsi e vivere al meglio in questo panorama in rapido cambiamento, la capacità di pensare e agire in modo creativo è fondamentale. Questo tipo di considerazioni hanno fatto da sfondo alle attività del nostro progetto.

Laboratori con “pavimenti bassi, soffitti alti e pareti ampie”

Parlando di come è possibile favorire processi di apprendimento Seymour Papert (1993, 2020) evidenzia che i novizi in un determinato ambito dovrebbero essere immediatamente messi in condizione di fare esperienza e capire le cose senza grandi problemi (pavimenti bassi). Allo stesso modo nel tempo, diventando esperti, bisognerebbe che avessero accesso a conoscenze e progetti sempre più sofisticati (soffitti alti). Mitchell Resnick (2018) integra questi due principi di progettazione con un terzo partendo dalla constatazione che un percorso di apprendimento non può essere uguale per tutti. Per questo è importante fornire una molteplicità di strade diverse. Indica questo principio come pareti ampie.

Nella conduzione di laboratori per l’orientamento al lavoro e lo sviluppo di prefigurazioni professionali ci siamo basati il più possibile su questi principi. Era importante che le attività proposte suggerissero e supportassero la conoscenza di un’ampia varietà di progetti professionali. Ogni partecipante avrebbe dovuto: iniziare un percorso di conoscenza sulla base dei propri interessi e delle passioni personali; pensare a contesti professionali che fossero innanzitutto significativi sul piano personale; porre le basi per un progetto professionale unico e specifico. Di seguito saranno descritte alcune attività di un laboratorio della durata di due settimane svolto durante il progetto. All’inizio del primo incontro veniva lanciata una sfida ai partecipanti, studentesse e studenti della scuola e dell’università: se penso al mio futuro formativo o lavorativo cosa mi viene in mente? per rispondere avevano a disposizione materiali diversi. C’era un tavolo con pasta modellabile, su un altro tavolo vi erano cesti di mattoncini LEGO, su un altro ancora fogli di carta, matite e colori. Era comunque possibile combinare i diversi materiali a disposizione. Le produzioni in risposta alla sfida lanciata erano delle più varie,

comprendevano artefatti rappresentanti oggetti e significati molto concreti o meno definiti e astratti (Fig. 2).

Una banconota perché il lavoro è un introito economico che mi da la possibilità di realizzarmi – vorrei fare l'Università di Economia...

Il simbolo dell'euro perché il lavoro è inteso come guadagno – non so ancora cosa voglio fare...

Una casa perché per lavoro intendo costruire qualcosa. Siamo tutti nell'edilizia in famiglia...

Una mano come disponibilità verso l'altro - Mi piacerebbe lavorare in ambito sanitario

Orologio. Perché nel lavoro ci vuole tempo, speranza e dedizione...

Vorrei lavorare nell'esercito...

Vorrei fare l'igienista dentale...

Vorrei fare la ginecologa...



Fig. 2 – I prodotti delle attività del laboratorio

Una seconda attività intendeva avanzare verso la definizione di un progetto formativo e professionale non ancora definito e la capacità di affrontare situazioni incerte. Le transizioni dalla scuola al mondo lavoro o verso l'università o ancora dall'università al mondo del lavoro sono momenti in cui è necessario saper prendere delle decisioni, governare l'inatteso, attendersi l'imprevisto. In questi casi un approccio di *inquiry* alle sfide che ci si pongono davanti nelle

transizioni di vita e di lavoro può aiutare a riconoscerle e superarle. L'introduzione di un semplice modello relativo al processo di ricerca (fig. 3) precedeva il lavoro di gruppo in cui studentesse e studenti della scuola e dell'università si sarebbero confrontati per capire come fronteggiare nuove esperienze.

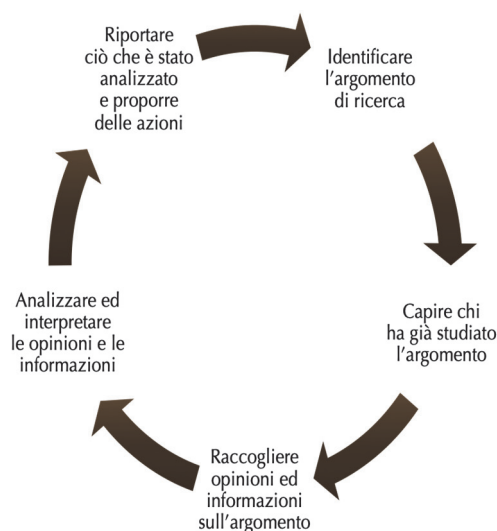


Fig. 3 - Uno schema semplificato del processo di ricerca utilizzato durante le attività

Alcune domande stimolo guidavano la riflessione del gruppo: quali problemi pensi di incontrare o hai incontrato? Quali sono gli obiettivi che ti poni? Quali sono le tue emozioni a riguardo? Chi può esserti d'aiuto? Quali strumenti/risorse hai o avrai a disposizione? Quale sarà una possibile soluzione? quali sono gli elementi a favore e gli elementi contrari alla soluzione del problema o alla conoscenza di un determinato argomento? Il processo di *inquiry* collettivo inizia ovviamente dagli interessi condivisi all'interno dei gruppi (Tab. 2) Le pareti ampie del laboratorio hanno permesso di affrontare una varietà di problemi relativi alla scuola, all'accesso all'università, alla ricerca di lavoro e di conseguenza l'espressione della creatività nelle strategie di soluzione.

Un'attività alternativa prevedeva la realizzazione di un progetto di apprendimento personalizzato (Giampaolo, 2017) in cui, prima individualmente e poi in coppia, studente di scuola e studente universitario attivavano le prime riflessioni su obiettivi di studio e di lavoro, sulle risorse per il raggiungimento degli obiettivi, sui traguardi da raggiungere che avrebbero testimoniato il raggiungimento degli obiettivi prefissati (Tab. 3).

Tab. 2 - Un esempio di attività per affrontare una situazione incerta

Problema/situazione incerta	Esame di maturità/ esami universitari
Argomenti da conoscere/Problemi da affrontare	Organizzazione dello studio; Mancanza di tempo; Riuscire a parlare davanti ai professori; Trattenere le emozioni, controllare l'ansia.
Obiettivi	Arrivare serenamente all'esame; Superare l'esame con un buon risultato.
Emozioni	Ansia, paura, voglia di farcela.
Risorse materiali ed umane a disposizione	Professori, famiglia, amici, ex maturandi; Libri, internet, testimonianze di amici e parenti, video, appunti.
Soluzioni	Studiare, confrontarsi con più persone possibili; Programmare un buon piano di studi, organizzazione.

Tab. 3 - Esempi di progetti di apprendimento personalizzati

-
- **Obiettivo generale:** iscriversi a scienze dell'educazione e della formazione;
 - **Obiettivi specifici:** capire quali sono i piani di studio, capire quale sede è più congeniale, le modalità di lezione, gli sbocchi professionali, capire se l'università è in linea con i miei interessi;
 - **Risorse/strumenti:** informazioni sul web, conoscenti che frequentano l'università, persone che già lavorano con quella laurea, professori del mio liceo;
 - **Traguardi:** essere soddisfatto della scelta che ho fatto.
-
- **Obiettivo generale:** trovare un lavoro
 - **Obiettivi specifici:** informarmi su come acquisire la qualifica di OSS ed entrare in ospedale
 - **Risorse/strumenti:** parlare con OSS che già lavorano nel luogo in cui ho svolto lo stage
 - **Traguardi:** superare il colloquio di lavoro ed essere assunta
-

Anche in questo caso l'attività dal soffitto sempre più alto permetteva l'elaborazione di nuove idee e la condivisione all'interno di pareti ampie.

Molte altre attività sono state proposte all'interno dei laboratori come educatori e formatori professionisti che discutevano i progetti professionali realizzati, storie interattive, quiz e videogiochi sulle competenze dell'educatore e del formatore, visite nei luoghi di lavoro. Molti fattori hanno contribuito al successo del laboratorio. I partecipanti avevano a disposizione

un'ampia varietà di materiali, nuovi o che già conoscevano, ad alta o a bassa tecnologia, utili ad accendere l'immaginazione. Hanno avuto l'opportunità di esplorare possibili scenari, interrogarsi su problemi complessi, riflettere e trovare nuove direzioni. Avevano il supporto di tutor creativi, non solo personale specializzato ma studenti pari che avevano già vissuto esperienze simili. I tutor facevano domande con la stessa frequenza con cui davano risposte, incoraggiavano continuamente a elaborare idee e a condividerle.

Un ulteriore aspetto del successo dei laboratori era la strutturazione del laboratorio. Non erano previste attività poste in sequenza o standardizzate, non si voleva riproporre le stesse attività in ogni laboratorio. A fornire una forma di strutturazione diversa dalle più tradizionali vi erano esempi di progetti professionali, momenti di presentazione e discussione, la presenza di esperti che aiutavano i partecipanti con i loro progetti. I progetti dovevano essere veramente importanti e ognuno avrebbe dovuto seguire le proprie aspirazioni. Trovare il giusto equilibrio tra libertà e strutturazione è la chiave per affrontare problemi complessi e situazioni incerte consentendo ampi margini di azione e soluzioni creative (Brennan, 2012).

Imprenditrici senza paura: creatività e sviluppo d'impresa

Per quanto sia possibile parlare di futuri orizzonti professionali dell'educatore e del formatore nei contesti d'aula, a scuola e in università, è possibile notare una certa difficoltà nel rispondere alle domande: quali organizzazioni assumono figure di questo tipo? Dove hanno la loro sede? Un designer di giocattoli o di accessori per l'infanzia, un formatore che propone percorsi di sviluppo per i lavoratori o un educatore interessato al *community building* per fasce anziane di popolazione a chi può mandare il proprio curriculum? Nei contesti lontani dalle aree metropolitane e caratterizzati da organizzazioni di piccola e media grandezza si fa sempre fatica a immaginarsi ed individuare un possibile datore di lavoro. Molto spesso applicazioni di professionalità innovative sono spesso rare e confinate in progetti con dinamiche di reclutamento e finanziamento particolari.

Questa tipologia di domanda, però, può considerarsi frutto di distorsioni. Entra in contrasto con le caratteristiche di un mercato che valuta domanda e offerta di lavoro in un modo che può differire da quello a cui siamo abituati a pensare. Le domande che ci siamo posti precedentemente, ad un'analisi più attenta, potrebbero essere trasformate in: quali sono i *network* in cui mi colloco? Quali sono i *network* in cui si collocano i miei colleghi? Il *networking* è ormai il primo strumento di relazione con il mercato del lavoro. Fare *networking* vuol dire valorizzare la rete di persone con cui si hanno contatti

e rapporti di diverso genere (famiglia, amici, compagni di università, ex colleghi di lavoro, docenti, ecc). La conoscenza di altre persone non è più vista in ottica clientelare ma come meccanismo sano di selezione in cui alcune informazioni circolano gratuitamente ed è possibile dare o ricevere:

- informazioni su aziende che offrono posizioni aperte;
- informazioni riguardanti le caratteristiche di alcune aziende (ad esempio di un competitor a cui presentarsi, o di aziende che stiano sviluppando nuove attività);
- contatti di professionisti in area HR;
- consigli su come proporsi nel modo migliore.

Le logiche di *networking* sono ampliate e rese ancora più trasparenti da internet e dai social network, come linkedin, dedicati al mondo delle professioni.

Altre possibilità di trasformazione di domande distorte sulla ricerca di lavoro sono: la mia idea di prodotto o servizio ha potenzialità di mercato? Il prodotto o il servizio offerti dal professionista che voglio diventare è progettualmente fattibile? Quali sono i costi e i guadagni che comporterebbe? La mia idea di professione può diventare una start-up? Il fenomeno delle startup definisce un movimento imprenditoriale dedicato allo sviluppo di un'impresa ad alto tasso innovativo che vuole risolvere un problema che prima non aveva soluzione. Una startup è un'organizzazione temporanea con un *business model* replicabile, scalabile, concepita per offrire nuovi prodotti o servizi in condizioni di estrema incertezza e per crescere velocemente (tab. 4).

Tab. 4 - Caratteristiche del modello imprenditoriale di start up

Replicabilità
il modello di business di una startup può essere ripetuto in diverse aree geografiche e in diversi periodi temporali senza necessitare di grandi modifiche.
Scalabilità
la capacità di una startup di crescere in modo esponenziale utilizzando poche risorse.
Innovazione intrinseca
le startup nascono per soddisfare un bisogno non ancora soddisfatto o per creare un bisogno non ancora evidente.
Temporaneità
La fase definita "di startup" è infatti transitoria e rappresenta la prima fase del percorso aziendale di crescita che la porterà a diventare una grande impresa.

Sono state la volontà di favorire il *networking* professionale e di diffondere l'idea di autoimprenditorialità come opportunità occupazionale che hanno dato vita all'attività "Imprenditrici senza paura: nuove idee per l'economia del futuro". Un contest che propone alle studentesse del CdL di Scienze dell'educazione e della formazione di impegnarsi nello sviluppo di idee imprenditoriali nel settore dei servizi alla persona. Il contest si è materializzato in gruppi di lavoro per la progettazione di servizi o prodotti innovativi all'interno degli spazi per l'apprendimento informale messi a disposizione degli studenti. La scelta di CampusLab, questo il nome dello spazio in cui i gruppi si incontravano, non è stato casuale; uno spazio di oltre 400 metri quadrati dove i banchi fissi e la cattedra lasciano spazio alle sedie e ai tavoli mobili, in cui gli studenti possono sperimentare nuove forme di didattica professionalizzante, sviluppare progetti, lavorare insieme e incontrare rappresentanti del mondo del lavoro.

Il contest ha visto la partecipazione di oltre 100 studentesse e la presentazione di 15 progetti che spaziavano dalla realizzazione di servizi di pedibus per la valorizzazione del patrimonio naturalistico fino ad applicazioni informatiche rivolte alle organizzazioni no-profit. Si riportano alcuni esempi significativi.

...una piccola ludoteca nella casa di riposo..., uno spazio in cui gli ospiti autosufficienti della casa di riposo interagiscono e passano il tempo con bambine e bambini. ...bambini e anziani appartengono a due generazioni lontane, sembrerebbero non avere niente in comune, ed è proprio questa la forza che vogliamo usare: la diversità che divide queste due generazioni può trasformarsi in qualcosa che li unisce. Molto spesso ci dimentichiamo di quanta saggezza ci siano

nelle parole di un anziano, allo stesso tempo un anziano non può che trarre beneficio dall'allegria dei bambini.

...un "guide-book" con attività di Role playing da adottare nel processo di selezione, sviluppo e gestione dei nuovi talenti all'interno delle aziende. Il manuale è composto da esercitazioni seguite da debriefing che stimolano la rielaborazione e aiutano a riflettere sull'esperienza vissuta durante lo svolgimento dell'attività. Il prodotto è innovativo nel suo genere, poiché nel mercato non sono presenti altri manuali che fanno riferimento al Role playing nel processo di selezione, sviluppo e gestione dei nuovi talenti.

Infatti, la caratteristica innovativa nel progetto è legata ad esercitazioni seguite da debriefing, che stimolano la rielaborazione e aiutano i soggetti a riflettere sull'esperienza sia in ottica lavorativa sia nella vita privata.

...mettere a disposizione appartamenti condivisi in affitto nel territorio, da destinare a persone autosufficienti della terza età. Il fine è quello di condividere spazi comuni e partecipare ad attività creative in modo da favorire un'anzianità attiva.

Sarà presente anche un servizio navetta per eventuali spostamenti richiesti dagli ospiti della struttura.

L'obiettivo è quello di arginare il problema della solitudine a cui l'anziano può andare incontro. La struttura ha il compito di soddisfare il bisogno di socializzazione tramite la condivisione di spazi che permettono di creare quella che può essere una piccola comunità.

Le idee progettuali nella fase di sviluppo sono state supervisionate da educatori, formatori e da esperti di avvio di impresa della sede locale di Con-commerce. La presenza di consulenti esperti e studenti che dialogano idee e budget, la fattibilità economica ed amministrativa dei progetti, le caratteristiche del mercato interessato, l'accesso a possibili finanziamenti e finanziatori, attiva contatti e mette a disposizione informazioni spendibili anche al termine dell'attività stessa. Al termine della fase di sviluppo i progetti sono stati valutati da un'equipe di esperti in base a specifici criteri tra i quali innovatività dell'idea, fattibilità economica, sostenibilità nel tempo e caratteristiche di *work-life balance*. La valutazione ha permesso di selezionare due progetti che sono stati affiancati fino alla fase di lancio sul mercato.

Riflessioni conclusive

Il modello didattico sperimentato nelle attività del progetto è stato quello di aprire spazi di *inquiry* dove non cercare soluzioni immediate ma adottare un punto di vista creativo con cui confrontarsi con quei dilemmi disorientanti che caratterizzano le scelte.

La nostra preoccupazione è stata quella di sperimentare e far sperimentare un orientamento e un tutorato come pratiche creative. Si tratta di un punto di partenza che lega apprendimento attivo e orientamento e che ha come obiettivo quello di mettere a disposizione materiali diversi, che cambiano così come cambiano le prefigurazioni costruite. Ciò che rimane è il processo attraverso il quale imparare a sviluppare le proprie idee a metterle alla prova, alimentare alternative, raccogliere gli spunti degli altri e generare nuove idee sulla base delle proprie esperienze.

Le sperimentazioni in corso pensiamo abbiano consentito alle università partner di sviluppare una cultura dell'orientamento open dove introdurre sistemi di azione condivisi con più partner e abbiano offerto alle studentesse e agli studenti spazi creativi funzionali a sperimentare, immaginare, condividere identità professionali possibili secondo logiche costruttivistiche e flessibili.

L'efficacia delle azioni di orientamento rimanda anche alla capacità delle organizzazioni universitarie di mettere tutti gli attori organizzativi coinvolti,

in grado di partecipare alla ricerca di possibili risposte alle domande: come si apprende una professione? Di quale conoscenza ha bisogno uno studente che sarà chiamato ad interagire con scenari lavorativi attuali e futuri? Come si forma un professionista? Come si progettano traiettorie di apprendimento che consentano l'acquisizione di competenze esperte? Ciò comporta aiutare e sostenere gli studenti ad essere attivi esploratori del mondo delle professioni e sollecitarli ad un continuo interrogarsi sul rapporto tra la conoscenza e il suo utilizzo, e che questo processo non venga attivato solo in prossimità del traguardo accademico ma che possa essere parte integrante e progressiva dell'intero percorso di studio. Le azioni di orientamento e tutorato sono chiamate a presidiare una nuova unità di misura che riconosca come formativo anche l'imparare a costruirsi, a prefigurarsi in sistemi di attività lavorative attraverso pratiche didattiche di tipo trasformativo: pensare la professione in tempi utili, lontano da urgenze o ansie, insieme ad altri, così da guardare anche a ciò che si studia con uno sguardo prospettico e critico e al lavoro come costruzione possibile.

Bibliografia

- Brennan, K. (2012). *Best of both worlds. Issues of structure and agency in computational creation, In and out of school*, Ph.D. Dissertation, Cambridge, MA, USA, MIT Media Lab.
- Butera, F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Crui (1995). *Orientamento e Tutorato*. -- Recuperato da www.crui.it.
- Crui (2000). *Sul tutorato nelle università*. -- Recuperato da www.crui.it.
- Davidson, C. N. (2012). *Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. Penguin Group USA.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Giampaolo, M. (2017). *Come personalizzare l'apprendimento: teorie e metodologie per innovare la pratica didattica*. Lecce: Pensa multimedia.
- Kaneklin, C. L., Scaratti, G., & Andreina, B. (2006). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: BasicBooks.
- Papert, S. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic books.

- Ripamonti, S. C., Galuppo, L., Ivaldi, S., & Scaratti, G. (2017). Employability e pratiche riflessive: lo studio dei percorsi di internship in università. Atti del Convegno "*Work in progress*" for a better quality of life, pp. 55-60.
- Rossi, B., Fabbri, L., Barni, M., & Zuffa, R. (2008). *Pratiche orientative e individuazione professionale. Orientarsi per transitare nel mondo del lavoro*. Siena: Litomodulistica Il Torchio.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca, condividi. Coltivare la creatività con il lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.

Un dispositivo di *self-directed guidance* per orientare alle professioni educative

di Paolo Federighi[°], Giovanna Del Gobbo[°], Daniela Frison^{^*}

Riassunto

Nell'ambito del progetto POT "Super", l'Università di Firenze ha progettato e applicato un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a studenti e studentesse delle classi quarte e quinte di cinque Scuole Secondarie di Secondo Grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. L'allineamento con la ricerca Tecno D pedagogia ha consentito di creare una continuità formativa tra dispositivo di *guidance* e corso di laurea ponendoli nella stessa traiettoria di professionalizzazione, intercettando anche le opportunità offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO).

Il contributo, attraverso una descrizione del dispositivo e del protocollo di implementazione, intende evidenziare alcune dimensioni del Progetto POT apparse innovative e potenzialmente in grado di produrre impatto su modelli di orientamento universitario.

Parole chiave: Self-directed guidance, orientamento, tutorato, scuola secondaria

Abstract. A self-direct guidance device for educational professions

Within the POT "Super" project, the University of Florence has designed

[°] Università di Firenze.

[^] Università di Firenze. Corresponding author: daniela.frison@unifi.it.

* Paolo Federighi ha redatto il paragrafo *Quadro teorico: l'orientamento come processo di self-directed guidance continuo e trasformativo*. Giovanna Del Gobbo ha redatto l'*Introduzione* e i paragrafi *Il dispositivo di self-directed guidance* e *Il primo processo chiave*. Daniela Frison ha redatto i paragrafi *Il secondo processo chiave* e *Il terzo processo chiave*. Le conclusioni sono state redatte congiuntamente dagli autori.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021

Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11488

and applied a self-directed guidance device addressed to Secondary Schools students, to support an aware university choice based on prefigurations and professional attitudes. The alignment with the learning outcomes framework produces by Teco D Pedagogy research facilitated a connection between the guidance device and the degree course, along the same professionalization trajectory, also linking the MIUR Guidelines for the design of Pathways for Transversal Skills and for Orientation (PCTO).

The contribution offers a description of the device and the implementation protocol and highlights some dimensions of the POT Project that appeared to be innovative and potentially capable of producing positive impact on guidance models in Higher Education.

Keywords: self-directed guidance, guidance, tutoring, secondary school

First submission 07/12/2020; *accepted* 01/02/2021

Available online: 27/04/2021

Introduzione

Alle azioni di *guidance* è attribuito ormai da vari anni un ruolo rilevante in termini di processo di apprendimento per l'autonomia decisionale in materia di lavoro e istruzione: la ricerca internazionale e le politiche europee identificano la *guidance* come processo continuo nel corso della vita, finalizzato a individuare e portare a consapevolezza capacità, competenze e interessi, a prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, a gestire i personali sviluppi di carriera (Hooley, 2014). Una adeguata azione di *guidance* può avere impatto su questioni rilevanti per gli attuali scenari socio-politici ed economici come l'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni. Il riconoscimento della componente dinamica e "attiva" del *career development* (Patton, 2001; McMahon, Patton, & Tatham, 2003) evidenzia la correlazione "vita" e "carriera" e pone in evidenza il bisogno che sia riconosciuto il protagonismo e l'autonomia dell'individuo nel "prendere in mano" il proprio sviluppo personale e professionale. Parallelamente l'esposizione precoce dei giovani al mondo del lavoro e l'opportunità di coinvolgere professionisti e imprese nelle azioni di *career guidance* (Musset & Kureková, 2018) è considerata come possibilità per superare il consistente *gap* tra aspirazioni e realtà occupazionale, determinato proprio da una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mondo del lavoro e delle professioni (OECD, 2017). È una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali, profondamente diverse tra giovani con background socio-economico-culturale differente e spesso alla base delle idee che giovani

hanno interiorizzato su ciò che è appropriato per loro, o su ciò che le famiglie pensano possa essere il percorso educativo e lavorativo più adeguato. Si tratta di prefigurazioni dettate da una scarsa conoscenza delle professioni e della formazione necessaria per costruire determinate professionalità: la possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare quindi debole e condizionata. Questo scenario può apparire più rilevante quando l'ambito lavorativo risulta non ben definito anche nell'immaginario sociale, come ancora accade per l'area delle Famiglie Professionali degli educatori e formatori *no teaching* in uscita dai Corsi di Studio della classe L19¹.

Nell'ambito del progetto POT Super², l'Università di Firenze ha progettato e applicato un dispositivo di *self-directed guidance* indirizzato a studentesse e studenti delle classi quarte e quinte di cinque Scuole Secondarie di Secondo Grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. L'allineamento con la ricerca Teco D pedagogia ha consentito di creare una continuità formativa tra dispositivo di *guidance* e corso di laurea ponendoli nella stessa traiettoria di professionalizzazione.

Il contributo, attraverso una descrizione del dispositivo e del protocollo di implementazione, intende evidenziare alcune dimensioni del progetto apparse innovative e potenzialmente in grado di produrre impatto su modelli di orientamento universitario tali da garantire una continuità formativa tra scuola, università e mondo del lavoro funzionale allo sviluppo di capacità di gestione delle transizioni.

Quadro teorico: l'orientamento come processo di *self-directed guidance* continuo e trasformativo

L'orientamento universitario è un servizio complesso, con funzioni rivolte sia agli studenti che alle famiglie ed al sistema produttivo in generale e

¹ In questo quadro si colloca il dibattito sul valore della *guidance* (Del Gobbo, 2020) per le transizioni tra scuola secondaria e università (Cappuccio & La Marca, 2020; Tammara, Iannotta & Ferrantino, 2020; Torre, 2020), tra università e mondo del lavoro (Boffo et al., 2017; Boffo, 2020). Sempre in questo quadro assumono particolare rilievo progetti di ricerca mirati.

² Il progetto POT "Super" – Percorsi di Orientamento & Tutorato per Promuovere il Successo Universitario e Professionale² è stato coordinato dall'Università di Siena, capofila di una rete di 11 università (Bergamo, Cagliari, Catania, Firenze, Foggia, L'Aquila, Macerata, Salerno, Torino, Trieste) per l'anno accademico 2019/20. In coerenza con la programmazione strategica di ciascun Ateneo coinvolto e con le attività istituzionali di orientamento e tutorato di Ateneo, il progetto ha individuato come primo obiettivo proprio quello di "favorire l'accesso motivato e consapevole all'università degli studenti della scuola secondaria superiore".

capace di ridurre la percentuale di abbandoni precoci, dovuti a scelte fatte da studenti non supportate dalle necessarie valutazioni (OECD, 2014).

Anche rispetto all'orientamento è opportuno distinguere tra l'offerta di servizi e la domanda di orientamento, due prospettive raramente allineate, spesso in evidente conflitto.

L'offerta di servizi di orientamento corrisponde ad un ampio e articolato sistema. Ogni scuola secondaria superiore, ogni Ateneo ha il suo dispositivo di orientamento (ELGPN, 2015). Ogni Amministrazione regionale ha una qualche normativa in materia. I Comuni più attrezzati erogano servizi di orientamento attraverso vari tipi di centri, variamente attrezzati.

La domanda di orientamento di cui è portatore uno studente deriva essenzialmente dalla sua necessità di costruire un progetto di vita professionale e personale attraverso un percorso di studi universitario (Härtel & Marterer, 2018). Per questo, è una domanda continua, che non si limita a particolari momenti critici, alle transizioni che caratterizzano i percorsi di studio, lavoro e vita (Boffo & Fedeli, 2018). Tuttavia, è in quei momenti di transizione che la domanda degli studenti si rafforza e richiede quanto serve a compiere scelte informate e quindi migliorare le proprie cognizioni riguardo a prodotti, concetti e rischi della loro futura carriera universitaria e professionale. Agli studenti servono informazioni, consigli imparziali, ma serve soprattutto sviluppare le abilità e la fiducia nei propri mezzi necessarie ad acquisire maggiore consapevolezza delle opportunità e dei rischi, a fare scelte informate, a sapere dove rivolgersi per ottenere assistenza e decidere le scelte più efficaci per migliorare il proprio futuro benessere (Arnkil & Spangar, 2017). La ricerca di informazione, orientamento, consulenza, prefigurazione delle future condizioni di incontro tra domanda e offerta di lavoro è continua e attraverso l'intero processo di formazione universitaria (Fabbri & Rossi, 2008). In questo senso, l'intero percorso di apprendimento può essere considerato come un processo di orientamento durante il quale lo studente, con o senza supporto, cerca una risposta ai suoi problemi e alle sue aspirazioni.

La domanda di orientamento di un potenziale studente universitario non si risolve, quindi, nel facilitare l'iscrizione ad un corso di studio e, alla fine, nel passaggio al mercato del lavoro. La domanda è connessa alla necessità di gestire in qualche modo una serie di micro-transizioni riguardanti la scelta di un eventuale ingresso immediato nel mercato del lavoro, la decisione di prendere un periodo di riflessione, oppure impegnarsi nella creazione di un'impresa, o infine di proseguire gli studi in un percorso universitario in funzione del suo futuro professionale. Solamente lo studente può essere il responsabile di tali scelte, auspicabilmente informate. Questo sposta l'attenzione dal sistema di orientamento al mondo della vita, ai percorsi di vita individuali, alla

pratica dell'orientamento come una attività di *self-directed learning*. Già nel 1993 Caffarella proponeva distinte idee di autoformazione intesa come:

- processo formativo auto originato, che poggia sulla abilità degli individui di pianificare e gestire il proprio processo formativo (sul versante della domanda);
- modalità di organizzazione dei contenuti della formazione al fine di rendere possibile un maggiore controllo del processo formativo da parte dei *learner* (sul versante dell'offerta).

In effetti, già dalla metà degli anni '80 del Novecento sia Brookfield (1985) che Mezirow (1985) avevano proposto una teoria critica del *self-directed learning* che rispondeva all'esigenza di porre in condizione il soggetto di mettere in discussione le proprie assunzioni circa la propria vita civile e professionale e di promuovere esso stesso azioni dirette a modificare il proprio futuro. Quanto allora Brookfield affermava può essere riferito all'orientamento inteso come una attività di “riflessione critica sugli aspetti contingenti della realtà, l'esplorazione di prospettive alternative e dei sistemi di significati, ed il cambiamento delle condizioni personali e sociali” (Brookfield, 1985, pp. 58-59).

In questo senso, utilizziamo il concetto di *self-directed guidance* inteso come un dispositivo che serve a porre in condizione gli studenti di gestire supporti e servizi che scuole e università sono in grado di mettere a loro disposizione. Spetta poi agli studenti scegliere il mix di supporti e servizi che funziona meglio per loro, come e quando utilizzarlo, potendo sempre di più far ricorso anche a media digitali e risorse educative aperte – *open guidance resource* (OGR) – che stanno di fatto indebolendo la centralizzazione di competenza e la distribuzione delle possibilità nell'ambito della formazione. L'importante per le università è di abbandonare l'orientamento praticato come *persuasive or informative promotion*, ed assumere il compito di facilitare la trasformazione di prefigurazioni professionali infondate, l'acquisizione di una capacità autonoma di gestione delle transizioni da affrontare, di far sì che ciascuno studente riesca a costruirsi una propria *balanced score-card* che consideri tutti gli elementi fondamentali delle scelte da compiere a partire dalle opportunità e dai rischi (abbandoni universitari, tempi medi di completamento dei percorsi) e, non ultimo, il *wage premium* possibile dopo l'ingresso nel mercato del lavoro.

Il dispositivo di *self-directed guidance*

Il progetto POT Super ha rappresentato lo spazio di realizzazione di una ricerca-intervento collaborativa e trasformativa tra Università e Scuola

Secondaria di secondo grado. La domanda di ricerca è stata generata in forma coerente con il primo obiettivo del progetto complessivo: come si può favorire una scelta consapevole del percorso universitario degli studenti della scuola media superiore? Dalla domanda è scaturita una ipotesi di ricerca che ha tratto il proprio fondamento nel quadro teorico sopra delineato: attraverso un apposito “dispositivo formativo” è possibile attivare un percorso di *self-directed guidance* da parte dello studente orientato dal raffronto con i *core content* della professione.

La componente di auto-gestione dei processi di *guidance* ha rappresentato il principale elemento di innovazione e il dispositivo è stato costruito individuando tre processi chiave, di cui il primo e il secondo sostanzialmente sequenziali e il terzo trasversale alle attività in termini di riflessione formativa in itinere e a conclusione del percorso:

1. espressione/esplicitazione da parte del soggetto delle propensioni e prefigurazioni professionali;
2. impegno del soggetto in una varietà di opportunità formative etero e autodirette;
3. sistematizzazione dei risultati di apprendimento generati dalle opportunità formative, autovalutazione e follow-up.

Obiettivo della ricerca portata avanti dal gruppo di lavoro fiorentino è stato, dunque, la messa a punto del dispositivo simultaneamente alla sua implementazione, consentendone così una prima e immediata verifica applicativa. Le attività sono state realizzate con un gruppo di cinque scuole che hanno aderito al progetto immediatamente dopo la presentazione del progetto avvenuta nel giugno 2019. Sono stati coinvolti 114 studenti delle classi quarte e quinte in 7 incontri (di cui 2 online a seguito della sospensione delle attività didattiche in presenza per l'emergenza Covid-19). Hanno contribuito alla realizzazione delle attività 11 educatori di altrettante cooperative del territorio e hanno collaborato alla verifica del metodo e degli strumenti 7 insegnanti referenti dell'orientamento nei 5 istituti scolastici coinvolti.

L'implementazione della attività, avviata nel novembre 2019 e conclusa nel giugno 2020, è stata preceduta:

- dalla predisposizione degli strumenti formativi con particolare riferimento ad un questionario di auto-valutazione iniziale per riflettere sulle personali propensioni, motivazioni, aspettative e aspirazioni, sulle prefigurazioni professionali e sulla conoscenza del mondo del lavoro e del percorso di studio;
- dalla scelta della metodologia didattica per la realizzazione delle attività stesse.

Una cornice di riferimento complessiva per l'impostazione delle attività è stata individuata nella prospettiva del *research-informed teaching* (RIT)

(Hoskins & Mitchell, 2015), per un'integrazione tra ricerca e didattica funzionale proprio allo sviluppo di capacità critico-riflessive, di problem solving, curiosità intellettuale e capacità di ricerca. L'apprendimento orientato alla ricerca ha dimostrato di avere impatto sull'acquisizione di competenze non solo in merito a processi e metodologie di indagine, ma anche rispetto alla capacità di confronto e collaborazione per la produzione di nuova conoscenza (Hoskins & Mitchell 2015) e di condivisione della responsabilità nel creare ambienti di apprendimento trasformativo (Taylor, 1998). Le opportunità del *research-based learning* sono state ritenute coerenti e funzionali da una parte al superamento di una concezione dell'orientamento con "focus sulla trasmissione di informazioni" che vede lo studente adeguarsi a rimanere recettore passivo di conoscenze prodotte da altri, dall'altra con approcci di *self-directed learning* ritenuto alla base della crescita personale e professionale grazie allo sviluppo di capacità di autovalutazione, di analisi critica e di gestione dell'informazione (Patterson, Crooks & Lundy-Child, 2002).

Il primo processo chiave

Il primo processo chiave ha quindi visto la somministrazione di un questionario a scelta multipla con scala Likert³. Attraverso questo strumento, proposto agli studenti nel primo incontro, è stato attivato un processo riflessivo e meta-riflessivo per iniziare a renderli consapevoli dei fattori che stavano guidando la scelta universitaria, nonché delle personali aspettative

³ Il questionario rappresenta il prodotto di una ricerca esplorativa sequenziale realizzata nell'anno accademico 2018/19 secondo l'approccio della *grounded theory*. Una prima fase ha visto uno studio esplorativo di tipo qualitativo, attraverso focus group, volto a ricostruire l'esperienza della scelta del percorso universitario da parte di 19 studenti del secondo e terzo anno del CdS-L19 di Firenze. Una seconda fase, tramite uno studio confermativo di tipo qualitativo realizzato con un questionario semi-strutturato a domande aperte somministrato a 116 studenti del primo anno dello stesso CdS, ha consentito di rilevare empiricamente la validità dei costrutti emersi nella prima fase. L'analisi dei contenuti rilevati, attraverso un processo di *content analysis*, ha portato alla definizione di tre principali categorie di significati che entrano in gioco al momento della scelta: la conoscenza di sé (motivazioni, aspettative, aspirazioni), la conoscenza del percorso di studi (caratteristiche organizzative, *learning outcome* attesi, figure professionali in uscita), la conoscenza del mondo del lavoro (contesti, servizi, destinatori, ruoli, profili). Le categorie sono state ulteriormente validate attraverso la realizzazione di interviste con studenti della scuola secondaria (34), studenti del primo anno della L19 che non aveva partecipato alla seconda fase di ricerca (21), educatori impegnati in una pluralità di servizi con ruoli diversi (34). È stato quindi elaborato il questionario utilizzato per il POT. L'applicazione dello strumento rappresenta di fatto una ulteriore fase di ricerca con uno studio di tipo quantitativo, tuttora in corso, che potrà consentire, descrivendo la distribuzione del fenomeno su un campione più ampio, di controllare e generalizzare i risultati emersi. Lo strumento, applicato per la prima volta nell'anno accademico 2019/20, prevede una fase di revisione e validazione nell'anno accademico in corso 2020/2021.

verso la futura professione. Il questionario è suddiviso in tre sezioni: la prima sezione invita gli studenti a riflettere sui fattori chiave, che possono influenzare la loro scelta universitaria (esperienze, aspirazioni, attitudini personali, motivazione); la seconda sezione offre la possibilità di riflettere su tutti gli aspetti del corso di laurea, che sarebbe opportuno conoscere per sfruttare al meglio il percorso formativo nel suo complesso; la terza sezione incoraggia la riflessione su opportunità di lavoro, contesti e ruoli professionali nei luoghi di lavoro per iniziare a comprendere il proprio livello di conoscenza del mondo del lavoro e la pertinenza delle personali prefigurazioni.

Il questionario si propone, quindi, di favorire l'espressione e la consapevolezza delle propensioni e prefigurazioni professionali e nel contempo di favorire il processo di attivazione costruttiva degli studenti, affinché possano diventare i principali attori del proprio processo di *guidance* e responsabili degli atti cognitivi connessi, per controllare gli ostacoli e valutarne gli effetti (Grier-Reed & Ganuza, 2012). Dal questionario si innesca, infatti, il secondo processo chiave del dispositivo: l'accesso ad una serie di opportunità formative, come fonti per l'azione di ricerca che lo studente è chiamato a compiere al fine raccogliere e organizzare tutte le informazioni che il questionario ha fatto emergere come non ancora possedute, ma considerate rilevanti ai fini di una scelta critica e consapevole.

Il secondo processo chiave

La progettazione originaria del percorso POT prevedeva, successivamente, il coinvolgimento degli studenti sia in attività di esplorazione e conoscenza del corso di studio, sia in attività di *work-integrated learning* direttamente realizzate presso i servizi socio-educativi delle cooperative aderenti al progetto. Obiettivo era coinvolgere gli studenti in veri e propri micro-tirocini di socializzazione con il mondo del lavoro e in tal senso era stata realizzata una pianificazione accurata con le aziende. L'emergenza pandemica ha richiesto una revisione sostanziale dell'offerta prevista. Si ricorda infatti che il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) 4 marzo 2020 con riferimento alle *misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*, applicabili sull'intero territorio nazionale ha decretato, com'è noto, a partire dal 5 marzo 2020, la sospensione di tutte le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado e della frequenza delle attività di formazione superiore; al contempo, sono stati temporaneamente sospesi i tirocini universitari, le cui procedure di convenzionamento e attivazione regolamentavano anche il micro-tirocinio POT. Le visite sul campo sono state così convertite in video-interviste con responsabili di servizi, coordinatori, e educatori. Esse sono state condotte privilegiando

un approccio *problem-based* volto ad offrire a studenti e studentesse *scenari educativi* il più possibile immersivi, orientati a sollecitare un processo di conoscenza e familiarizzazione con casi e problemi che il lavoro educativo sottopone allo sguardo competente del professionista dell'educazione. Una progettazione ispirata al *case-based teaching* (Prince & Felder, 2007), ha sostenuto la messa a punto di un modello di *case-based guidance*, adeguatamente ridisegnato per far fronte alle misure di contenimento della diffusione del virus da Sars-Cov-2 e di distanziamento sociale previste, ma fortemente indirizzato a garantire comunque l'*incontro* con i servizi e i professionisti. Come evidenzia Lohman (2002), infatti, casi e scenari, se adeguatamente progettati, possono restituire un elevato livello di dettagli di contesto. A tal fine, lo sviluppo delle interviste ha seguito un protocollo comune a tutti i servizi indirizzando i professionisti verso la presentazione di casi reali, efficacemente descritti, comprensivi di tutti gli elementi che il modello di micro-tirocinio sul campo avrebbe dovuto enfatizzare.

Per quanto riguarda l'esplorazione del Corso di Studi e in generale del sistema universitario, incontri e testimonianze sono stati sostituiti dall'elaborazione di un *Vademecum*, impostato in coerenza con la sezione del questionario dedicata alla conoscenza del percorso di formazione. Questo strumento non ha offerto informazioni "preconfezionate", ma ha favorito l'accesso alle fonti (testuali, multimediali, virtuali online) attraverso le quali lo studente ha potuto autonomamente raggiungere, selezionare e approfondire i dati considerati necessari ai fini della scelta universitaria che sia prospettivamente coerente con le personali attese professionali.

Il terzo processo chiave

Al fine di favorire una costante sistematizzazione dei risultati di apprendimento generati dalle opportunità formative, ma anche di continuare l'azione di autovalutazione, sono stati previsti incontri per una riflessione e una ricostruzione ragionata delle informazioni che gli studenti stavano raccogliendo. Anche questo terzo processo è stato caratterizzato dal rafforzamento dell'autonomia dello studente attraverso l'utilizzo di strumenti appositamente progettati.

Una versione rivisitata del *Business Model Canvas* è stata proposta proprio con l'obiettivo di supportare un approccio *self-directed*. Il modello originale introdotto da Osterwalder e Pigneur (2010), volto ad offrire uno strumento utile a favorire la visualizzazione di un'idea imprenditoriale o di un progetto di sviluppo personale, è stato accuratamente rivisto con l'obiettivo di facilitare nelle future matricole la messa a fuoco della multidimensionalità del lavoro educativo. Le molteplici testimonianze, la variabilità dei contesti

incontrati, la complessità delle problematiche educative illustrate ha indubbiamente messo studenti e studentesse delle classi quarte e quinte di fronte ad una ricchezza di informazioni che il canvas, proposto come griglia di ascolto e osservazione, ha sottoposto ad un processo di sintesi e riorganizzazione, individuale e di gruppo.

Alcune domande, tipiche del canvas e opportunamente riviste, hanno costituito una traccia per organizzare le informazioni e dati raccolti attraverso le esperienze di apprendimento: come futuro/a educatore/educatrice, a quali target potrei rivolgermi? Con quali altre figure professionali potrò collaborare come membro di un'equipe? Di quali conoscenze e competenze dovrò prioritariamente dotarmi?

Testimonianze, elaborazione del Canvas e scenari hanno così accompagnato studenti e studentesse in orientamento verso la realizzazione di un *Personal/Professional Development Plan* (PDP): “a structured and supported process undertaken by learners to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development” (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2009, p. 4). Già introdotto alla fine degli anni Novanta in UK, sempre in ambito universitario, il Piano di Sviluppo Personale/Professionale è nato come strumento a supporto dell'attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento, con un focus specifico proprio sui personali traguardi di apprendimento (Moon, 2004; Strivens & Ward, 2010; Visentin, Frison & Lupo, 2019). Dopo un decennio dalla sua introduzione in Higher Education, la proposta e l'uso del PDP si sono fortemente ampliati sia in termini di contesti di riferimento (dalla scuola secondaria ai contesti professionali, dai servizi per l'orientamento alle agenzie di formazione e consulenza) che di formati, evolvendo in versioni digitali che hanno assunto, tra le altre, la forma di e-portfoli, volti ad identificare obiettivi personali, professionali, di sviluppo e soprattutto a mettere a fuoco le strategie più idonee per raggiungerli. Il PDP diviene così, anche nella scuola secondaria strumento di assunzione di responsabilità rispetto al percorso di studio e al proprio futuro professionale e, nel caso specifico del progetto POT, promotore di un positivo atteggiamento di *lifelong guidance* e *lifelong learning*. Le tre traiettorie principali seguite dal progetto – autovalutazione delle proprie propensioni e prefigurazioni professionali, esplorazione e raccolta di informazioni sul L-19 rispetto agli sbocchi professionali e infine conoscenza della figura professionale dell'educatore – e i metodi, le attività e gli strumenti proposti per ciascuna di esse, hanno condotto le future matricole all'elaborazione di un piano di orientamento, proprio mediante la proposta del PDP. “Quali tappe contribuiranno a costruire il tuo personale percorso di orientamento per una scelta universitaria consapevole nell'area educativa e

formativa?” è stata proposta come domanda guida. Quali tappe potranno dunque condurre ad una più approfondita conoscenza dei corsi di studio del settore? Quali potranno accompagnare una più ampia visione degli sbocchi professionali di area educativo e formativa? Quali, infine, faciliteranno una più profonda riflessione sulle proprie motivazioni oltre che sviluppo e mobilitazione di abilità chiave per il professionista dell’educazione? Il PDP ha assunto così la rilevanza di strumento al contempo di sintesi e progettuale per continuare nel percorso verso la scelta universitaria e professionale, costruendo un vero e proprio piano di azioni ulteriormente orientative.

Nella fase conclusiva del percorso, intercettando anche le indicazioni offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO)⁴, si è generata una sinergia positiva che ha consentito di allineare gli obiettivi di apprendimento del percorso con gli obiettivi previsti dal PCTO. Per ciascuna delle 4 aree di competenza chiave proposte dal PCTO e per ciascuna delle capacità previste sono stati individuati corrispondenti risultati di apprendimento previsti dal Progetto POT (cfr. allegato 1). Anche in questo caso l’attenzione ai processi di autovalutazione e la coerenza con l’approccio complessivo sono state garantite dalla predisposizione di uno strumento destinato alla compilazione da parte dello studente. Il PCTO prevede infatti una valutazione dei risultati di apprendimento da parte del tutor scolastico e del tutor “aziendale” (o comunque del referente dell’attività formativa realizzata al di fuori del contesto scolastico). Al PCTO è stato così affiancato uno strumento di auto-valutazione realizzato attraverso la grafica del radar⁵.

Conclusioni

Il POT ha offerto la possibilità di definire e costruire il dispositivo di *self-*

⁴ In Italia, in linea con le indicazioni europee, nel febbraio 2014 erano state elaborate da parte del MIUR le Linee Guida per l’Orientamento, riconoscendone la funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti. Le Linee Guida hanno introdotto nel sistema scolastico un cambiamento nella cultura tradizionale dell’orientamento basato sull’informazione, spesso delegata a operatori ed esperti esterni, a favore della formazione attraverso percorsi esperienziali centrati sull’apprendimento autonomo, anche in contesti lavorativi (Alternanza Scuola Lavoro, ASL). Con il DM 774 del 4 settembre 2019 la situazione è cambiata: il Decreto, in attuazione della legge 145/2018 (art. 1 c. 785), stabilisce una drastica riduzione delle ore dedicate all’ASL e la parola “lavoro” scompare a favore della nuova definizione di “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento”.

⁵ È stato impostato un foglio di calcolo con i risultati attesi al termine del percorso e impostato un grafico a radar. Allo studente è stato chiesto di indicare su una scala da 1 a 5 la sua percezione del livello di conseguimento del risultato atteso. Sulla base delle valutazioni fornite il radar prendeva forma e rendeva graficamente i livelli raggiunti.

directed guidance inizialmente ipotizzato e che potrà essere adeguatamente testato e validato nel corso dell'anno accademico 2020/21.

Una prima valutazione dell'efficacia delle attività proposte è arrivata sia dagli studenti, a cui è stato somministrato un breve questionario finale, sia dagli insegnanti coinvolti, che hanno rilevato la forte componente formativa delle esperienze realizzate. Gli studenti coinvolti riportano come il processo attivato abbia favorito l'emergere di riflessioni e domande che non si erano mai posti prima, nemmeno pensando alla scelta del percorso di studio. Questo è un aspetto confermato anche dell'analisi dei dati dei questionari raccolti prima e dopo l'intervento. La possibilità di un allineamento con le indicazioni offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) ha permesso attivare una dinamica di ricerca collaborativa tra docenti delle scuole secondarie, professionisti dell'educazione e docenti universitari che si è rivelata particolarmente utile per l'implementazione del dispositivo anche nella fase di emergenza epidemiologica. Certamente le alleanze tra università, scuola e mondo delle professioni sono apparse centrali e indispensabili ai fini della predisposizione del dispositivo e della sua implementazione.

Il progetto ha consentito di mettere a punto un percorso, da testare ulteriormente e da sistematizzare, ma che ha rivelato potenzialità per trasformarsi in un servizio di orientamento capace di raggiungere un elevato numero di studenti attraverso strategie e strumenti agili e facilmente accessibili. I servizi basati sulla consultazione individuale rischiano di essere disponibili solo per un numero limitato di studenti. Le università sono invece chiamate ad intercettare un sempre maggior numero di potenziali laureati e futuri occupati, con particolare riguardo per coloro che altrimenti non potrebbero mai accedere servizi di orientamento specifici. Dispositivi di *self-directed guidance* possono inoltre rappresentare una preziosa risorsa per stimolare la consapevolezza di sé, ridurre la mancanza di informazioni e la bassa conoscenza del mondo del lavoro, favorire capacità di autovalutazione: è riconosciuta una chiara connessione tra autovalutazione e autoefficacia, autostima e fiducia in sé stessi (Lane, Lane & Kyprianou, 2004) necessarie per incoraggiare i processi di occupabilità. Incoraggiare un approccio di *self-directed guidance*, a partire dalla scuola secondaria, può infatti influire sulla scelta del tirocinio, sulla fidelizzazione e sul successo formativo degli studenti, nonché sull'aumento della percezione della propria efficacia nel corso dell'esperienza universitaria.

Infine, il dispositivo, nella sua declinazione online a seguito delle disposizioni del DPCM del 4 marzo 2020, ha reso più evidente le possibilità offerte dalle risorse rese disponibili in rete. La possibilità di disporre in modo crescente di risorse educative aperte presenti in rete sta portando

all'affermazione della libertà di accesso ad opportunità di autoapprendimento come valore predefinito necessario (Ponti, 2014): l'emergenza in corso ha determinato una accelerazione nei processi educativi digitali e la *guidance* non può non tenerne conto. La *self-directed guidance* si può considerare come una forma di apprendimento informale autodiretto, che gli studenti possono realizzare in modo indipendente, guidato principalmente dal desiderio e la necessità di comprendere problemi percepiti come rilevanti a livello personale, come la scelta del proprio futuro: la sfida è quindi predisporre dispositivi, *open guidance resource*, capaci di accompagnare questi processi.

Bibliografia

- Arnkil, R., Spangar, T., & Vuorinen, R. (2017). *Practitioner's Toolkit for PES Building Career Guidance and Lifelong Learning*. Luxembourg: European Commission.
- Boffo, V., Fedeli, M., Melacarne, C., Lo Presti, F., & Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Milan-Turin: Pearson.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2020). Sostenere l'Employability dei giovani adulti: il Career Service in Alta Formazione. *LLL*, 16(35), pp. 56-70.
- Brookfield, S. D. (1985). *Self-directed Learning. From Theory to Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-Directed Learning. In S.B. Merriam, *An update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cappuccio, G., & La Marca, A. (2020). Qualità della didattica universitaria e sviluppo della capacità decisionale. Il modello ADVP per garantire i passaggi da L-19 a LM-85bis. *LLL*, 16(35), pp. 37-55.
- Del Gobbo, G. (2020). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi. *LLL*, 16(35), pp. 1-6.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). *The Guidelines for policies and systems development of lifelong guidance: A reference framework for the EU and the Commission*. Jyväskylä, Finland: ELGPB.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Grier-Reed, T., & Ganuza, Z. (2012). Using Constructivist Career Development to Improve Career Decision Self-Efficacy in TRiO Students. *Journal of College Student Development*, 53(3), pp. 464-471.
- Härtel, P., & Marterer, M. (2018). *Skills and Competence Requirements for Career Starters*. -- Online https://stvg.at/wp-content/uploads/2019/03/19_01_Conference_Paper_Marterer_H%C3%A4rtel_FINAL.pdf.

- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base On Lifelong Guidance* (Extended Summary). Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network.
- Hoskins, S., & Mitchell, J. (2015). *Research-based learning, taking it a step further*. York: HEA.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), pp. 247-256.
- Lohman, M. (2002). Cultivating problem-solving skills through problem-based approaches to professional development. *Human Resource Development Quarterly*, 13(3), p. 243.
- McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education*, 25, pp. 17-30.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection and employability*. York: LTSN Generic Centre.
- Musset, P., & Kureková, L. M. (2018). *Working it out: career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper No. 175. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*. doi:10.1523/JNEUROSCI.0307-10.2010.
- Patterson, C., Crooks, D., & Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), pp. 25-31.
- Patton, W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10, pp. 13-19.
- Ponti, M. (2014). Self-directed learning and guidance in non-formal open courses. *Learning, Media and Technology*, 39(2), pp. 154-168.
- Prince, M., & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, 36(5), p. 14.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2009). *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*. -- Online https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8.
- Strivens, J., & Ward, R. (2010). An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2010, pp. 1-23. -- Online <http://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/114>.
- Tamaro, R., Iannotta, I. S., & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *LLL*, 16(35), pp. 25-36.

- Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: a critical review, ERIC/ACVE information series, no. 374, *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus*, viewed 07 Dec 2020, -- <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED423422>>.
- Torre, E. M. (2020). Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai core contents della L-19. *LLL*, 16(35), pp. 71-80.
- Visentin, S., Frison, D., & Lupo, I. (2019). Il PDP - Personal & Professional Development Planning come strumento generatore di opportunità: riflessioni da una prima esperienza in Higher Education. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 2, pp. 75-91. doi: 10.3280/EXI2019-002005.

Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale

di Matteo Cornacchia[^], Gina Chianese[°], Elisabetta Madriz^{°*}

Riassunto

Nell'ambito del progetto SUPER, l'Unità di Trieste, in linea con l'obiettivo generale di "strutturare un sistema di orientamento al lavoro e tutorato", ha sviluppato e realizzato un Personal Development Plan – Piano di Sviluppo Individuale (PDP), uno strumento-processo di accompagnamento rivolto agli studenti del corso di studio in Scienze dell'educazione (L-19) per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei propri percorsi di sviluppo professionale attraverso l'utilizzo in contesto di pratiche narrativo-riflessive. Il PDP si configura quale misura di accompagnamento e orientamento narrativo per gli studenti in un momento di definizione della propria identità personale e professionale secondo il paradigma dell'*Emerging Adulthood*; risponde altresì alla necessità di promuovere il loro successo universitario e professionale e di sostenerli nel processo di prefigurazione e costruzione di una professionalità "riflessiva".

Dal punto di vista tecnico, il PDP è sostenuto dal software Mahara per consentire la realizzazione di uno strumento-processo paperless, condivisibile (con tutor di tirocinio, tutor aziendali e altri studenti), capace di supportare diverse forme di prove autentiche (filmati, foto, progetti, ...) relative alla traduzione in contesto dello sviluppo di abilità e competenze chiave che caratterizzano il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico e che funga – altresì – anche da repository delle proprie buone pratiche professionali.

[^] Università di Trieste. Corresponding author: mcornacchia@units.it.

[°] Università di Trieste.

* L'articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. Ad ogni modo a Matteo Cornacchia va attribuito il paragrafo *La transizione dalle superiori all'Università nel segno dell'Emerging Adulthood*; a Elisabetta Madriz va attribuito il paragrafo *Prefigurazioni: l'allenamento all'esercizio di sé*; e a Gina Chianese va attribuito il paragrafo *L'orientamento narrativo e il processo di ri-centrato nel Piano di Sviluppo Personale*.

Parole Chiave: Emerging Adulthood; Personal Development Plan; Orientamento narrativo; Prefigurazione professionale

Abstract. The personal development plan: A tool-process of guidance and professional prefiguration

As part of the SUPER project, the Trieste Unit, in line with the general objective of “structuring a system of career guidance and tutoring”, has developed a Personal Development Plan (PDP).

PDP is – at the same time – a tool and a process supporting students of the bachelor’s degree in education (L-19) for planning, monitoring and the evaluation of their professional development paths using narrative and reflective practices in concrete contexts.

In accordance with the Emerging Adulthood paradigm, PDP can represent an effective tool of narrative guidance for students that are defining their personal and professional identity.

It also responds to the need to promote students’ academic and professional success and to support them in the process of prefiguring and building a “reflective professionalism”.

In order to make a paperless tool, PDP is supported by Mahara open source software that allow sharing (with internship and external mentors and/or students), uploading of several forms of authentic materials (videos, photos, projects, etc.) and functioning as a repository of one’s own good professional practices.

Keywords: Emerging Adulthood; Personal Development Plan; Narrative guidance; Professional prefiguration.

First submission: 28/09/2020, *acceptetd* 26/10/2020

Available online: 27/04/2021

La transizione dalle superiori all’Università nel segno dell’*Emerging Adulthood*

Con l’attivazione dei *Piani di orientamento e tutorato* (POT) e in linea con quanto era già stato precedentemente fatto per il *Piano lauree scientifiche* (PLS), il MIUR ha inteso incentivare (anche economicamente) le università nel promuovere attività di formazione e azioni di tutorato finalizzate a contenere la dispersione nei corsi di laurea di primo livello.

Come si legge nelle linee guida allegate allo stesso bando che ha istituito

i POT, “la riduzione del numero di diplomate e diplomati che concludono l’istruzione secondaria superiore e si iscrivono all’università, l’elevato tasso di abbandono degli studi e la difficoltà di completare con successo un percorso di istruzione universitaria sono fenomeni che possono essere superati attraverso l’impegno delle Università a sostenere le giovani e i giovani diplomati al momento della scelta del percorso di studi universitari e nei primi anni di studio universitario”.

Nel caso del passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all’università, oltre agli aspetti squisitamente orientativi, che qui più interessano, si deve premettere una considerazione di più ampia portata: quel passaggio, in molti casi, non tocca solamente la dimensione della formazione formale e dello sviluppo di una carriera scolastico/accademica, ma si intreccia inevitabilmente a una fase cruciale nel ciclo di vita delle giovani e dei giovani, ovvero la transizione dalla giovane età all’adulthood. Ci troviamo, insomma, nel pieno di quella fase che la letteratura internazionale identifica come *Emerging Adulthood* (Arnett, 2000; Arnett, Kloep, Heandry & Tanner, 2011), intesa come il periodo di norma compreso fra i 18 e i 29 anni in cui termina, di fatto, l’adolescenza e si entra a pieno titolo nell’età adulta. Non potendo entrare nel dettaglio delle ricerche che hanno progressivamente delineato le caratteristiche e i tratti “tipici” di questa transizione, ci limitiamo qui a evidenziare il concetto di *recentering* messo a punto da Tanner e Arnett (2011): secondo i due studiosi la dinamica che conduce a diventare adulti/e si concretizza in una continua e progressiva ri-centratura in cui l’adolescente sente l’esigenza di emanciparsi dai contesti e dalle relazioni in cui si trova in una posizione di dipendenza (scuola e famiglia su tutti) per iniziare a riposizionare la propria identità rispetto a ruoli e funzioni “adulte” che vengono esplorate e sperimentate per la prima volta. Per rimanere ai temi legati al POT, iniziare un percorso universitario (quale esso sia) significa ad esempio misurarsi con una dimensione dello studio e dei “doveri” completamente diversa da quella conosciuta alle scuole superiori: l’obbligo di dover svolgere i compiti assegnati o il doversi preparare per verifiche e interrogazioni programmati da altri (gli insegnanti) scompare e la gestione del “piano di studi” viene lasciata alla piena autonomia dello studente universitario, il quale decide da sé quali corsi frequentare o non frequentare, quali esami preparare e in quale sessione darli. Se a questi aspetti direttamente collegati all’ambito formativo si aggiunge il fatto che un’esperienza universitaria può implicare anche altri tipi di scelte – l’andare a vivere in un altro luogo, da soli o con altri coetanei, dover provvedere a vitto e alloggio, gestire budget, stabilire e organizzare priorità e scadenze – allora diventa ancor più evidente in che cosa consista il processo di *recentering*. Anche se fra gli studiosi non mancano posizioni più sistemiche, volte a superare la consueta ripartizione cronologica e fasica

(Heinz, 2009; Hendry & Kloep, 2011), il momento dell'*Emerging Adulthood* viene descritto come costitutivamente rischioso e complesso, sia per le criticità che qualsiasi transizione presuppone, sia, più specificatamente, per le peculiarità di un passaggio particolarmente cruciale nella biografia delle persone: «l'*Emerging Adulthood* rappresenta un'età della vulnerabilità in quanto racchiude in sé una sfida identitaria polisemica e ambigua che si gioca sulla lunga durata; richiede di dare continuità di sviluppo all'adolescente di ieri, all'emergente di oggi, all'adulto di domani; nel contempo, essa esige anche di separare tali "figure" in una logica di riflessività, di confronto, di proiezione e progettualità» (Biasin, 2019, p. 99).

È partendo da questi presupposti teorici che dal 2015 all'interno del corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste si è ritenuto di accompagnare l'ingresso delle nuove matricole attraverso colloqui individuali condotti dai docenti e dalle tutor che seguono le attività di tirocinio allo scopo di verificare la "centratura" di studenti e studentesse sia rispetto alla scelta del corso di studio e dunque allo sviluppo della loro identità professionale, sia rispetto alle disposizioni (anche biografiche) che hanno orientato tale scelta. Nel corso degli ultimi anni, infatti, il consiglio di corso di studio aveva più volte evidenziato generali difficoltà nel metodo di studio e nella resa dei neo-immatricolati già a partire dalle prime prove intermedie. Tali impressioni risultavano peraltro corroborate dal dato sulla media del voto di maturità, decisamente più bassa rispetto ad altri corsi di studio del dipartimento e con pochissimi 100/100, suggerendo, in tal senso, alcune valutazioni – che qui non possiamo approfondire – sul modo in cui il corso di laurea in Scienze dell'educazione viene percepito dagli studenti delle scuole superiori¹. Attraverso i colloqui, accanto a queste debolezze strutturali, sono emerse fragilità di natura più esistenziale, coerenti insomma alla "fatica" di una transizione quanto mai complessa e ad un processo di *ri-centratura*, in linea con quanto l'*Emerging Adulthood* presuppone. L'intreccio fra la scelta del percorso universitario con la transizione dall'adolescenza all'adulthood ha suggerito fin da subito l'adesione all'approccio dell'orientamento narrativo, la cui finalità consiste nello «sviluppare nei soggetti la strumentazione atta all'esercizio di un maggiore controllo e di un maggior potere sulla propria vita e sulle proprie scelte» (Batini, 2012, p. 70).

¹ Nei test di ingresso degli ultimi 4 anni, i 100/100 sono stati 7/339 nel 2017, 7/380 nel 2018, 13/394 nel 2019 e 19/399 nel 2020; la media voto è stata 74/100 nel 2017 e 2018, 75/100 nel 2019, 76/100 nel 2020.

Pre-figurazioni: l'allenamento all'esercizio di sé

Presso l'unità di Trieste, il POT, nello specifico attraverso il progetto SUPER, ha consentito di mettere a sistema alcune buone pratiche e di rafforzare un'intenzionalità già molto chiara e sviluppata da anni nella direzione del lavoro sulle prefigurazioni professionali attraverso le attività di tirocinio. Dotato di un impianto di tirocinio ove i saperi (gli insegnamenti) vanno a interagire con i contesti (esperienze situate) attraverso azioni di tutorato (intese come luoghi laboratoriali), all'interno del corso di studio sono stati attivati percorsi formativi di tirocinio indiretto (al primo e al secondo anno, in aula e prima dell'esperienza del tirocinio diretto del terzo anno nei contesti educativo/formativi) sotto forma di esperienze singole e di gruppo con due obiettivi specifici, che sono apertamente in linea con l'approccio dell'orientamento narrativo e con il processo di ri-centratura più sopra descritti:

- 1) sviluppare consapevolezza della propria "specificità dotazione" in quanto futuro educatore, a partire dalle esperienze personali che hanno caratterizzato il singolo percorso di crescita;
- 2) incontrare degli esperti d'ambito (personale operante nei diversi servizi socio-educativi) per cogliere nell'incontro con loro le caratteristiche dello stare nella relazione educativa specifica e iniziare a "immaginarsi" in quei contesti e a "pensarsi" nel proprio futuro professionale.

Questi due obiettivi che già caratterizzavano l'impianto di tirocinio sono stati ulteriormente rafforzati in questo ultimo anno all'interno del progetto SUPER, attraverso due azioni distinte:

- 1) la realizzazione di colloqui individuali con una psicologa di orientamento sistemico: ogni studente/essa del primo anno, inserito/a nelle attività propedeutiche di tirocinio ha svolto almeno un colloquio obbligatorio con una professionista esterna, esperta nel lavoro di supervisione psicologica di figure professionali del sociale, avendo come focus l'individuazione di aspetti riconosciuti come "risorsa" o come "limite" nel lavoro educativo. Il concetto di "disposizione" è stato il fulcro su cui è stata creata, inoltre, una scheda personale di presentazione con cui gli studenti accedevano al primo colloquio e i cui elementi salienti vanno a confluire nella sezione *Mi racconto* del modello di PDP (*Personal Development Plan*), che verrà presentato nel paragrafo successivo;
- 2) la messa a punto e la realizzazione di un ciclo di seminari interattivi con esperti del settore (educatori, psicologi, assistenti sociali, mediatori, coordinatori pedagogici, etc.), finalizzato a mettere in contatto gli/le studenti/esse del secondo anno con il territorio circostante dei servizi socio-educativi: la valenza del raccontare e del raccontarsi, della pratica narra-

tiva come pratica formativa (di cui si è già detto nel paragrafo precedente), è stata scelta come strumento di continuità tra il lavoro personale e il lavoro di gruppo, favoriti durante il ciclo di seminari attraverso alcune attività di scrittura che andranno anch'esse a confluire nella sezione *I percorsi di sviluppo* del modello PDP.

Incastonandosi, dunque, in maniera solida nel percorso di tirocinio triennale (parte propedeutica del primo anno, tirocinio indiretto del secondo anno e tirocinio diretto del terzo anno), la “didattica della prefigurazione professionale” ha voluto valersi delle radici etimologiche più feconde del “pre-figurare”: soprattutto nel primo colloquio individuale, il dialogo con la psicologa ha condotto studenti/esse a raffigurare e rappresentare simbolicamente il loro futuro professionale, ma anche ad anticipare e a precorrere motivi dominanti nelle proprie vite o tematiche destinate a subire ulteriori sviluppi (si pensi alle proprie esperienze scolastiche e formative, al volontariato, agli hobby, al proprio apparato valoriale o di impegno sociale e politico). Inoltre, i professionisti esterni (provenienti dai territori dell'educazione alla prima infanzia e dai centri di accoglienza per immigrati, dalle comunità per minori e dai doposcuola pomeridiani, dalle case di riposo e dai centri diurni per adulti con disabilità) hanno potuto “dipingere” con tratti a volte decisi a volte sfumati gli scenari educativi che essi abitano quotidianamente, portando spesso anche foto, video, testimonianze di educandi ed ospiti delle strutture, a rendere vive le loro narrazioni e certamente più facile l'immedesimazione in quei loro panni educativi. Le sollecitazioni emerse andranno a trovare, come anticipato, un loro posto specifico all'interno del PDP, con degli obiettivi specifici, sinteticamente così definibili:

- aumentare la consapevolezza dei traguardi che gli/le studenti/esse vorrebbero raggiungere in una prospettiva di medio e lungo termine;
- identificare quegli elementi formativi o quelle esperienze che potrebbero sviluppare capacità utili ai fini di un soddisfacente inserimento professionale;
- individuare una rete di risorse sul territorio in grado di contribuire a precisare meglio i propri obiettivi professionali anche attraverso l'esperienza del tirocinio diretto del terzo anno.

A tal proposito, sempre grazie alle azioni di SUPER e, nello specifico, tramite l'impiego di tre studenti tutor, è stato possibile costruire un data base di facile consultazione che identifica e rappresenta le specificità degli enti convenzionati per la realizzazione delle attività di tirocinio diretto del terzo anno, in modo che già a partire dall'ingresso al primo anno gli studenti e le studentesse possano fruire di una “mappa ragionata” dei servizi disponibili

sui loro territori, al fine di sviluppare una capacità di auto-orientamento consapevole all'interno di un futuro panorama lavorativo molto ricco e complesso che, nel caso della L-19 dell'Università di Trieste², si colloca in un'area geografica piuttosto vasta, a cavallo tra il Friuli Venezia Giulia e il Veneto, con una tradizione di servizi e di risorse socio-educative molto ricche e culturalmente complesse. Ci si attende, insomma, che il percorso possa restituire non solo ampiezza di vedute nella crescita professionale ma anche ricchezza di contenuti e di strumenti riflessivi, che conducano da quella visione spesso disincantata e ingenua del lavoro educativo ("l'educatore è una persona che aiuta gli altri") ad una consapevolezza strutturata e solida dei suoi fondamenti epistemologici, dei suoi strumenti, dei suoi fini e della sua etica.

Il modo in cui tutti questi aspetti vadano a confluire nell'annunciato strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale è oggetto di analisi del prossimo paragrafo.

L'orientamento narrativo e il processo di *ri-centratura* nel Piano di Sviluppo Personale

Il PDP prende le mosse da una raccomandazione del "National Committee of Inquiry in Higher Education" del 1997 (il cosiddetto Dearing Report) quale parte della raccomandazione sul "Progress File". Nel documento si raccomanda a tutte istituzioni di istruzione superiore di introdurre un "Higher Education Progress File" che comprenda:

- «a transcript recording student achievement which should follow a common format devised by institutions collectively through their representative bodies;
- a means by which students can monitor, build and reflect upon their personal development (Personal Development Planning/Recording)» (Recommendation 20, p. 141).

Ne è seguita un'ampia consultazione che ha coinvolto persone (esperti, ma anche studenti, professionisti, datori di lavoro) e diversi enti (QAA, università) al fine di pervenire a delle *guidelines* in base alle quali redigere ed introdurre il Progress File. Il processo è stato lungo e complesso, al termine

² Si precisa che il corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste è attivato presso il campus di Portogruaro, esattamente sul confine fra la regione Friuli Venezia Giulia e Veneto.

del quale si è giunti, tra le altre cose, ad una definizione comunemente (e più diffusamente conosciuta) del PDP a cura del QAA (Quality Assurance Agency):

PDP is a structured and supported process undertaken by a learner to reflect upon their own learning, performance and/or achievement and to plan for their personal, educational and career development. It is an inclusive process, open to all learners, in all HE provision settings, and at all levels. Effective PDP improves the capacity of individuals to review, plan and take responsibility for their own learning and to understand what and how they learn. PDP helps learners articulate their learning and the achievements and outcomes of HE more explicitly, and supports the concept that learning is a lifelong and life-wide activity (QAA, 2009, p. 2).

In definitiva, il PDP, si configura come un *lifelong process*, inclusivo – coinvolgendo i processi di sviluppo che riguardano i differenti aspetti di vita del soggetto: personali, di carriera e formativi e aperto ad ogni soggetto – orientato a sostenere la capacità del soggetto di essere responsabile del proprio apprendimento, di monitorarlo e direzionarlo, di costruire, de-costruire e ricostruire le trame sempre mutevoli dei propri percorsi di sviluppo, di ricentrare la propria storia formativa e professionale. Il tutto attraverso un approccio narrativo-riflessivo, oltre che biografico.

Il modello sviluppato insiste in particolare, oltre che sugli aspetti precedentemente richiamati, su una dimensione di orientamento e di auto-orientamento capace di sostenere studenti e studentesse nell'esplicitare l'immagine professionale che si ha di se stessi, di (auto)-formarsi quali professionisti riflessivi (Schön, 1987).

Il modello, supportato dal software open source Mahara³, è costruito in modo tripartito (fig. 1), nel dettaglio:

³ La scelta del software Mahara ha reso possibile, in tutte le sezioni, la narrazione di sé e dei propri percorsi professionali e personali non solo attraverso il medium della scrittura, ma anche utilizzando aspetti iconici e simbolici e oggetti multimediali.

MI RACCONTO	I PERCORSI DI SVILUPPO	PREFIGURAZIONE DI FUTURO				
						
Questa è la prima sezione del PDP dedicata alla narrazione di sé (biografia personale e formativa, esperienze significative, motivazioni...) e alla definizione del proprio profilo personale e professionale	Questa è la seconda sezione del PDP dedicata alla descrizione delle "esperienze significative" (tirocinio, Erasmus, corsi, volontariato...) ai fini dello sviluppo di abilità e competenze, alla riflessione in e sulla pratica, raccolta delle "evidenze significative"	Questa è la terza sezione del PDP dedicata ai diversi aspetti della valutazione (autovalutazione, valutazione dei tutor esterni e dei responsabili di tirocinio, alla progettazione professionale futura, all'adesione al proprio "io professionale ideale")				
La mia biografia ^	Obiettivo di sviluppo e motivazione ^					
Mi presento con... (un video, foto, un dipinto una carovana...) ^	Descrizione dell'esperienza ^	Autovalutazione ^				
Curriculum vitae ^	Materiali autentici e significativi ^	Profilo professionale (in uscita) ^				
La mia storia formativa e professionale ^	Riflessioni ed elementi emersi dal confronto (con tutor, pari, educatori...) ^	Valutazione tutor aziendale ^				
Formazione e titoli ^		Valutazione responsabili di tirocinio ^				
Le mie motivazioni. Perché voglio diventare educatore? ^	Riflessioni finali e connessioni con la teoria ^	Prefigurazioni di sviluppo professionale ^				
Profilo Professionale (in entrata) ^						
SWOT analisi ^						
<table border="1"> <tr> <td>STRENGTHS - PUNTI DI FORZA</td> <td>WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA</td> </tr> <tr> <td>OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'</td> <td>THREATS - MINACCE</td> </tr> </table>			STRENGTHS - PUNTI DI FORZA	WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA	OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'	THREATS - MINACCE
STRENGTHS - PUNTI DI FORZA	WEAKNESSES - PUNTI DI DEBOLEZZA					
OPPORTUNITIES - OPPORTUNITA'	THREATS - MINACCE					

Figura 1 - I PDP all'Università di Trieste

Mi racconto

Questa sezione è introdotta dall'immagine del dipinto di Dalí "Galea" volendo sottolineare che, così come nel dipinto l'immagine di Galea è il risultato di diverse "sfere" che si compongono, allo stesso modo il profilo biografico-personale è il risultato di diverse esperienze e storie di vita e profes-

sionali, acquisizioni in ambienti formali e non formali ed informali, motivazioni. Intesa in tal senso la biografia personale e professionale emerge, quindi, non come una vicenda individuale ma un fatto eminentemente sociale.

Oltre agli aspetti di presentazione di se stessi e della propria storia personale, è previsto uno spazio volto alla riflessione rispetto alle motivazioni che hanno condotto alla scelta formativa e, quindi, professionale. Tutti questi elementi confluiscono in una sezione dedicata all'analisi ex-ante (quindi nel momento di ingresso nel percorso di studio) del proprio profilo professionale in termini di competenze sia in senso narrativo (attraverso la presentazione di esperienze, attività e pratiche) sia in maniera puntuale attraverso la redazione di una rubrica di competenze. Sulla base di questa analisi è proposta, come sintesi, una matrice SWOT volta a definire i futuri obiettivi e definire un piano di sviluppo personale e professionale che troverà il suo continuum nella seconda sezione.

I percorsi di sviluppo

La seconda sezione è dedicata alla narrazione dei “percorsi di sviluppo” declinata in “esperienze significative” (attività di tirocinio, Erasmus, corsi, volontariato) volte al perseguimento degli obiettivi di sviluppo in termini di competenze individuati nella prima sezione, in particolare con l'analisi SWOT.

La sezione è introdotta dall'immagine di sassi impilati, proprio a sottolineare lo sviluppo personale e professionale come costituito di step, esperienze e azioni che si connettono con altre formando percorsi sempre nuovi. In particolare, l'esperienza di tirocinio risulta fortemente intrecciata con il PDP in quanto costituisce per studenti/sse l'occasione di “messa alla prova” di concetti e teorie; il luogo per sperimentare il rapporto a spirale fra teoria e prassi che si rimandano vicendevolmente; la situazione dove sperimentare e sviluppare abilità e competenze in contesto; l'occasione per riflettere in e sull'azione (Schön, 1991, 1983). Tutte le esperienze narrate sono sostenute poi dalla raccolta di “evidenze significative” (testi word, schede, filmati, foto, griglie) che evidenziano e il raggiungimento dei propri obiettivi di sviluppo e da una sezione dedicata alla riflessione (sia su aspetti teorici che derivanti dal confronto con tutor e pari).

Prefigurazione di futuro

L'ultima sezione è centrata sul tema della “prefigurazione di futuro” rispetto al proprio profilo professionale ed è introdotta dall'immagine di un

soggetto che scruta l'orizzonte con un binocolo. Si tratta, infatti, di proiettarsi in una dimensione di “non ancora” ma che si basa su elementi concreti e su riflessioni raccolte lungo il percorso. Si tratta di monitorare e valutare il ciclo di sviluppo che ha preso avvio nella sezione “Mi racconto” che si è declinato nella narrazione-raccolta-riflessione di “esperienze significative” di apprendimento. L'elemento della valutazione emerge fortemente ed è declinato attraverso tre differenti vertici operativi-osservativi: il soggetto-in-formazione, i supervisori di tirocinio (interni all'Università) ed i tutor responsabili degli enti accoglienti gli studenti e le studentesse in tirocinio.

Attraverso una rinnovata riflessione sugli obiettivi in termini di competenze (che hanno dato avvio al percorso) si prefigura il proprio profilo professionale attraverso il passaggio dal profilo professionale “ideale” a quello “reale” basato su riflessioni sulle prove autentiche raccolte, protocolli osservativi, schede di monitoraggio del tirocinio comuni fra studente e responsabile di tirocinio (sia interno che esterno).

I dati finali che emergono da questa sezione vanno poi a definire nuovamente la base di partenza di un nuovo ciclo di analisi, definizione dell'obiettivo, attività, riflessione e valutazione.

Si tratta, in sintesi, di un “saper diventare”, di un'identità narrativa (Guichard, 2013) che riguarda non soltanto le potenzialità di ciascun soggetto, ma soprattutto evidenzia la disponibilità e la predisposizione al cambiamento, alla trasformazione, all'*adattività* (Savickas & Porfeli, 2012) attraverso un atteggiamento riflessivo che porta il soggetto-in-formazione a costruire, ricostruire, de-costruire - ri-centrandole - storie in un'ottica di futuro (Savickas, 2005), incontrandosi e scontrandosi con i limiti imposti dal reale e con le continue transazioni di vita.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), pp. 469-480.
- Arnett, J. J., Kloep, M., Hendry, L. B., & Tanner, J. L. (2011). *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Batini, F. (2012). L'orientamento alla prova della contemporaneità. *MeTis*, 2(1), pp. 68-73.
- Biasin, C. (2019). Emerging adulthood: la “fatica” di diventare adulti. In: Cornacchia, M., Tramma, S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Guichard, J. (2013). *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, University of Wroclaw, Poland.

- Heinz, W. R. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In: A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas* (3-13). London: Routledge.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2011). Lifestyles in Emerging Adulthood: Who Needs Stages Anyway? In: J. J. Arnett et al., *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (The Dearing Report) (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London: HMSO.
- QAA (2009). *Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*. -- Disponibile online: <https://dera.ioe.ac.uk/437/2/PDPguide.pdf>.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), pp. 661-673.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think and Act*. Oxford: Avebury.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2011). Presenting “Emerging Adulthood”: What Makes It Developmentally Distinctive?. In Arnett J. J et al. (ed.), *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*. Oxford: Oxford University Press.

Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti

di Paola Ricchiardi[°], Emanuela M. Torre[^], Lara Colombo[^], Marilena Dellavalle[^], Chiara Ghislieri[^], Paola Torrioni^{^*}

Riassunto

Le professioni in ambito socio-psico-educativo presentano in Italia percorsi di studio distinti, in ragione della necessità di formare professionisti con un profilo di competenze differenziato. Tuttavia le professioni definite “di cura”, educative o “del sociale”, vengono spesso considerate simili dagli studenti che si stanno orientando verso le stesse, in virtù di un presunto denominatore comune, connesso soprattutto al valore professionale trasversale dell’essere di aiuto agli altri e ai destinatari delle “azioni educative o di cura” (es. bambini, soggetti fragili). Non è infrequente riscontrare misconcezioni e rappresentazioni errate non solo in fase di orientamento, ma anche negli studenti che sono già arrivati oltre la metà del proprio percorso di studi, con il rischio di generare abbandono, transizione tra più corsi o insoddisfazione professionale a medio e lungo termine. Risulta dunque importante accompagnare in maniera adeguata gli studenti a scegliere l’ambito professionale più rispondente alle proprie propensioni e attitudini, attraverso l’impiego di specifici strumenti di autovalutazione. A tal fine è stata predisposta una scala di autovalutazione per le professioni socio-psico-pedagogiche. Lo strumento è stato somministrato agli studenti del secondo/terzo anno dei percorsi di studio implicati (Scienze dell’educazione, Scienze e tecniche psicologiche, Servizio sociale e Scienze della formazione primaria), per individuare le misconcezioni che permangono più frequentemente, sulla base delle quali sono stati costruiti percorsi orientativi per le secondarie.

[°] Università di Torino. Corresponding author: paola.ricchiardi@unito.it.

[^] Università di Torino.

* A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi: *La scelta delle professioni di cura, educative e del sociale: quali rischi secondo la letteratura?*, *La ricerca*, “*Futuri insegnanti*” e le *conclusioni*. A E. M. Torre va attribuito il paragrafo “*Futuri educatori*”. A C. Ghislieri e L. Colombo va attribuito il paragrafo “*Futuri psicologi*”. A M. Dellavalle e P. Torrioni va attribuito il paragrafo “*Futuri assistenti sociali*”.

Parole chiave: orientamento professionale, professioni educative, professioni sociali, professioni in ambito psicologico, autovalutazione, misconcezioni.

Abstract. Educators, social workers, psychologists and teachers: A tool for self-assessment of students' professional representations

The socio-psycho-educational professions present distinct professional curricula in Italy, due to the need to train professionals with a differentiated profile of skills. However, the social, educational and psychological work are often considered similar by students who are orienting themselves, for of an alleged common denominator, connected above all to the ethical aspects of the profession and to the recipients of the “educational or care actions” (eg children, frail subjects). It is not uncommon to find misconceptions and incorrect representations not only in the orientation phase, but also in students who have already arrived more than half of their studies, with the risk of generating drop out, transition to other courses or unsatisfied long-term professional disruption. It is therefore important to accompany students adequately to choose the professional field that best suits their propensities and attitudes, through the use of specific self-assessment tools. For this purpose, a self-assessment scale has been worked out for the socio-psycho-pedagogical professions. The tool was administered to the second/third year students of the study courses involved (educational sciences, psychological sciences, social service and teacher education), to identify the most frequent misconceptions, to inspire future interventions for the secondary schools.

Keywords: vocational guidance, educational work, social work, psychological work, self-assessment, misconceptions

First submission: 02/09/2020, *accepted* 26/10/2020

Available online: 27/4/2020

La scelta delle professioni di cura, educative e del sociale: quali rischi secondo la letteratura?

Diversi studi hanno approfondito le misconcezioni, i pregiudizi e gli stereotipi che possono interferire con un corretto processo di orientamento verso le professioni di cura, educative e del sociale. A tal proposito occorre citare, per esempio, le ricerche relative agli stereotipi di genere (Atli, 2017) e gli studi sulle rappresentazioni fornite dai media rispetto alle professioni socio-

psico-educative. Si tratta di descrizioni fortemente denigratorie nei confronti di alcune figure professionali (come, ad esempio, l'assistente sociale) (Allegrì, 2011) e confusive o riduttive di altre (es. lo psicologo o l'educatore) (Schultz, 2005).

Sono state indagate, inoltre le motivazioni più profonde che portano a scegliere le “professioni d'aiuto”, per identificare quelle più a rischio (es. Han, Lee, & Lee, 2012; Manzano-García & Ayala-Calvo, 2013; D'Amico, Geraci, & Tarantino, 2020). La ricerca ha anche approfondito le caratteristiche di personalità (Cotter & Fouad, 2011; Ferreira, Rodrigues & da Costa Ferreira, 2016; Schreiber, Gschwend & Iller, 2020), il quadro di valori (Myry, 2008; Castro-Atwater & Huynh Honbaum, 2015) e gli interessi professionali, coerenti o meno con tali professioni, per favorire processi di orientamento più efficaci.

Altri studi hanno analizzato le strategie di scelta degli adolescenti per evidenziare gli stili decisionali disfunzionali (es. “ipervigilanza”, “evitamento difensivo”, “compiacenza”) (Nota, Mann, Soresi & Friedman., 2002), che portano agli errori più frequenti nella scelta (Germeijs, Luyckx, Notelaers, Gossens & Verschueren, 2012). I percorsi in ambito socio-psico-pedagogico sono soggetti a specifici errori: si rileva in particolare un'incidenza importante di “scelte per continuità” con il percorso precedente e di “scelte per vocazione precoce”. Mentre quest'ultimo *bias* è più generalizzato, il primo è connesso alle peculiarità del sistema scolastico italiano: tra i percorsi liceali, l'unico con un indirizzo già professionalizzante è il liceo socio-psico-pedagogico. Non è infrequente, dunque, che gli studenti che l'hanno frequentato ritengano naturale proseguire in un percorso accademico coerente, senza preoccuparsi di sottoporre nuovamente la decisione assunta a 14 anni ad un vaglio critico. Questo non accade negli altri percorsi di studio liceali che non hanno uno “sbocco professionale naturale”. L'altro errore frequente in questo ambito di studi è la selezione del corso universitario sulla base di una presunta “vocazione precoce”. Si tratta infatti di ambiti di occupazione ancora considerati fortemente “vocazionali”: gli studenti, e soprattutto le studentesse, affermano spesso di aver desiderato tale professione fin dall'infanzia. Nuovamente l'errore è di non mettere in discussione i propositi elaborati in un'età in cui la consapevolezza rispetto a sé e al proprio futuro non era ancora matura. Tali strategie di scelta “rapida” portano il soggetto a non approfondire i percorsi di studio e gli sbocchi professionali connessi, con l'effetto di elaborare rappresentazioni non rispondenti al reale e con confusioni importanti specie tra le “occupazioni di confine”.

La ricerca

Al fine di poter disporre di dati di ricerca utili per attivare interventi di orientamento differenziale per le quattro professioni di “confine” prese in esame (educatore, insegnante, assistente sociale, psicologo), è stata costruita una scala di autovalutazione per le professioni in ambito socio-psico-pedagogico. Lo strumento è stato somministrato ad un gruppo di studenti giunti circa alla metà dei quattro percorsi (Scienze dell’educazione, Scienze della Formazione Primaria, Servizio Sociale, Scienze e Tecniche Psicologiche).

Lo strumento: la scala per le professioni in ambito socio-psico-pedagogico

Lo strumento, elaborato in maniera originale, in assenza di sussidi di misura di questo tipo, si basa sulla convinzione che un importante predittore della soddisfazione lavorativa futura sia la congruenza tra le proprie rappresentazioni, abilità e interessi e quelli richiesti dalla professione (Yuksel-Sahin & Hotaman, 2009). Il sussidio consente di rilevare la corrispondenza tra i propri tratti personali, interessi e abilità (presenti o che si pensa di poter sviluppare) e la professione verso la quale ci si sta dirigendo, operando opportune distinzioni tra i quattro ambiti considerati.

La rilevazione si avvia con una prima parte generale, relativa alla propensione per le professioni socio-psico-educative che si basa sul “denominatore comune” delle professioni di cura, articolato in caratteristiche di personalità (es. sviluppo di caratteristiche come l’empatia, il senso di responsabilità, la pazienza, l’apertura verso l’altro), abilità (capacità di mantenere rapporti sereni, capacità di organizzazione e progettazione) e interessi/valori (attenzione ai soggetti più fragili, interessi specifici nel sostenere bambini e ragazzi o adulti in difficoltà), individuati sulla base degli studi di Holland (Neukrug, Sparkman & Moe, 2017).

Una sezione successiva indaga gli interessi e le abilità maturate dai soggetti, distinguendo tra quelli più pertinenti alla professione dell’assistente sociale, dello psicologo, dell’insegnante e dell’educatore: a fronte di un medesimo destinatario (es. adulto, bambino o ragazzo; gruppo o individuo) si distinguono le azioni svolte dai quattro professionisti e si richiede allo studente che si sta autovalutando quali di queste sono più compatibili con le propensioni sviluppate e il quadro di interessi maturato.

La rilevazione si conclude con un approfondimento delle discipline privilegiate e dei “valori professionali”.

La scala restituisce un profilo che consente allo studente di valutare la congruenza tra la professione scelta e le proprie caratteristiche e rappresentazioni.

Campione

Hanno partecipato allo studio studentesse e studenti del secondo/terzo anno dei quattro corsi di laurea selezionati: Scienze dell'educazione (per futuri educatori), Scienze della Formazione Primaria (per futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia), Scienze e tecniche psicologiche (per futuri psicologi) e Servizio Sociale (per futuri assistenti sociali), per un totale di 278 soggetti¹. Si tratta di studenti che hanno superato la metà del percorso formativo intrapreso e che ci si attende abbiano dunque maturato un'adeguata consapevolezza rispetto alle caratteristiche della professione che si apprestano a svolgere: è di fondamentale importanza la conoscenza dei confini, in particolare, di quanto spetterà a loro e quanto ad altri professionisti con cui condivideranno spazi di intervento, nel rispetto dei ruoli reciproci. Dall'indagine emergono con chiarezza i confini meno marcati, su cui occorrerebbe insistere in fase orientativa e formativa.

Gli esiti

Futuri insegnanti

La costruzione dell'identità professionale dell'insegnante si forma, secondo gli apporti di ricerca, progressivamente, secondo gli apporti di ricerca, durante il curriculum universitario, grazie agli studi, ma soprattutto grazie alle prime esperienze di tirocinio, e si modifica nel corso dell'esperienza lavorativa (Beijaard, 2019). Si tratta di un ambito professionale ben definito, su cui si sono focalizzati numerosi studi, per definirne adeguatamente le competenze (es. Perrenoud, 2002) anche a livello italiano (Ianes, Cramerotti, Biancato & Demo, 2019). Inoltre, tutti hanno un'esperienza almeno indiretta dell'insegnamento, per il semplice fatto di essere stati allievi. Ci si attende dunque che gli studenti di questo percorso abbiano maturato interessi professionali molto focalizzati. Nella nostra indagine questo è risultato vero, quando gli studenti di Scienze della Formazione primaria hanno dovuto selezionare tra attività professionali rivolte a bambini e ragazzi quella più adeguata a loro: il 71% degli intervistati esprime preferenza per attività proprie della professione docente (es. "guidare nell'apprendimento una classe di bambini"). I rispondenti si disperdono decisamente di più quando devono

¹ Scienze dell'educazione: 75; Scienze della Formazione Primaria: 149; Psicologia 28; Servizio Sociale: 26.

esprimere una preferenza rispetto ad attività rivolte ad adulti, nelle quali probabilmente non si identificano (fig. 1). Solo nel 50% dei casi indicano come preferita un'attività propria dell'insegnante ("Insegnare l'italiano per stranieri"), l'altra metà degli studenti seleziona attività tipiche di altri professionisti. Da sottolineare che quasi 1 su 5 dei "futuri insegnanti" invece privilegia per il proprio futuro lavorativo l'attivazione di "uno sportello di ascolto per adulti in difficoltà (es. donne vittime di violenza, anziani, migranti)" e circa il 19% desidererebbe "condurre attività ludiche, socializzanti e formative presso i Centri ricreativi per anziani", ambiti di lavoro chiaramente appartenenti ad altri professionisti.

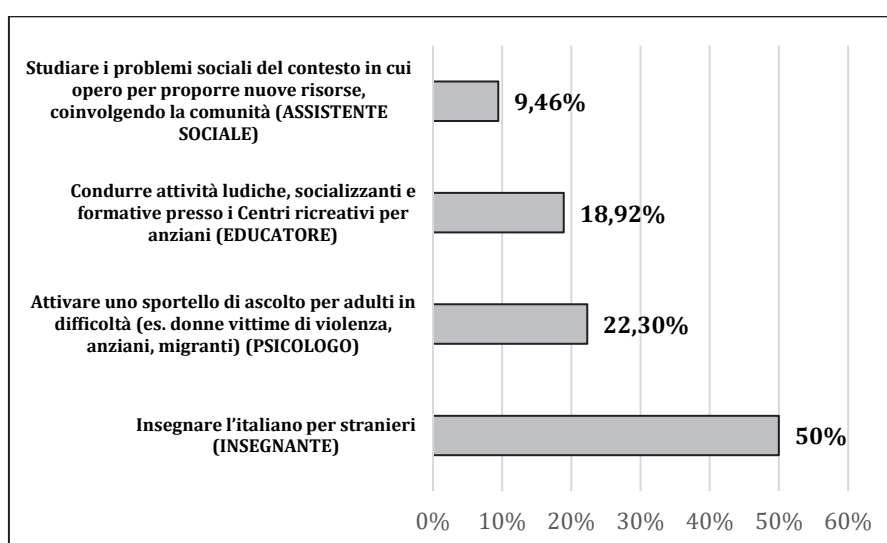


Fig. 1 - Interessi professionali dei futuri insegnanti

Rispetto alle abilità che i futuri insegnanti pensano di aver maturato o di poter formare nel percorso di studi e di tirocinio si rileva nuovamente una certa dispersione nelle alternative (fig. 2). L'alternativa "elaborare un programma sistematico per aiutare un bambino/ragazzo a recuperare una materia in cui è in difficoltà", evidentemente attribuibile ad un insegnante, viene scelta da un po' più della metà dei rispondenti (57,43%). Tuttavia, un 34,46% ritiene di poter sviluppare soprattutto abilità nel "progettare un intervento educativo (es. un percorso di estate ragazzi)". Quest'ultima alternativa, specie con l'esempio in parentesi, è chiaramente un'attività svolta da un educatore e non da un insegnante. Ancora maggior dispersione si rileva nelle situazioni di figura 2, in cui meno di un terzo dei futuri insegnanti dichiara che

pensa di poter apprendere facilmente a “spiegare argomenti semplici a bambini e ragazzi” (31,08%), uno su tre invece pensa di poter apprendere rapidamente a “guidare gruppi di bambini in attività animative e ricreative (attività sportive, feste, svaghi...)” (34,46%), uno su cinque pensa di poter apprendere nel percorso di studi soprattutto a “osservare con attenzione i bambini durante il gioco a scopi diagnostici” (20,27%).

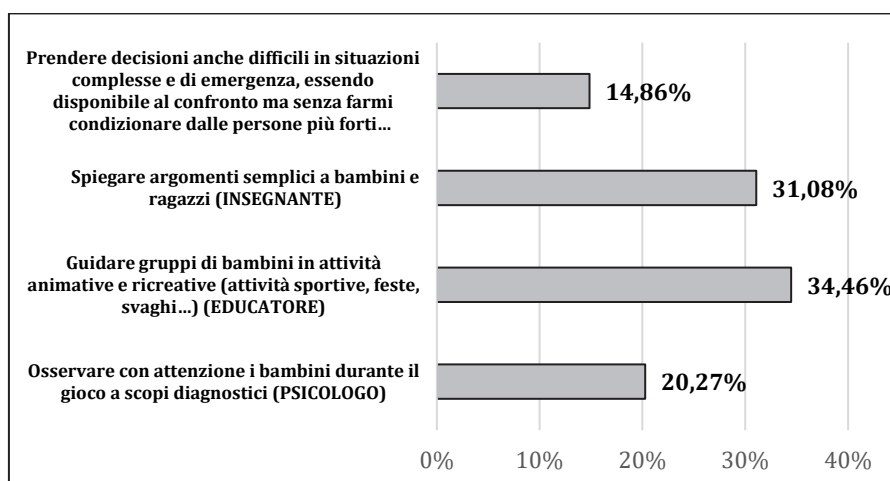


Fig. 2 - Abilità dei futuri insegnanti

Futuri educatori

L'azione dell'educatore si rivolge a persone di età diversa, lungo tutto l'arco della vita, con finalità preventive e riparative, e si svolge in una vasta gamma di ambiti (servizi per la prima infanzia, centri aggregativi, strutture di accoglienza residenziali e semiresidenziali...).

Diversi contributi hanno esaminato le competenze che l'educatore deve possedere per poter operare efficacemente². Solo recentemente, a livello nazionale, si è poi arrivati alla definizione normativa di un profilo che identifica con maggior chiarezza i confini della professione e i relativi percorsi formativi (L. n. 205/2017) e alla costruzione di un insieme di *core competences*, condivise da un consistente numero di Atenei, caratterizzanti il profilo professionale, al di là degli ambiti effettivi di lavoro (Federighi, 2018).

In questo quadro è comprensibile che coloro che scelgono tale professione debbano essere guidati a sviluppare una visione più precisa e specifica

² Tra gli altri: AIEJI, 2005; Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini & Muzzi, 2006; Tramma, 2008; Drudy, Gunnerson & Gilpin, 2009; Orefice, Carullo & Calaprice, 2011; Iori, 2018; Buccolo, 2019.

del profilo, andando al di là dell'immaginario comune, che vede l'educatore come colui (o più spesso colei) che sta con i bambini, coinvolgendoli in attività più o meno a finalistiche.

Risulta dunque interessante esplorare le percezioni degli studenti iscritti a Scienze dell'educazione, in merito alle caratteristiche personali, agli interessi e alle abilità che essi associano alla professione per cui si stanno preparando.

I futuri educatori associano correttamente la professione a fattori quali l'empatia (80,8%), la disponibilità a dedicarsi all'altro (78,1%) e la responsabilità nell'assunzione di un compito delicato come quello educativo (68,5%). Sottovalutano, invece, due elementi centrali: l'attitudine a cooperare (58,9%), utile in una professione che ha tra i suoi fondamenti la condivisione in equipe e il lavoro di rete, e la pazienza (46,6%), necessaria in un lavoro in cui i cambiamenti attesi richiedono tempo per essere avviati e raggiunti.

Gli interessi degli studenti non si concentrano quasi mai in maniera netta sull'alternativa propria della professione, sovrapponendo nelle preferenze indicate i ruoli dello psicologo, dell'assistente sociale e, in taluni casi, dell'insegnante. Emblematicamente in figura 3 le risposte si polarizzano sulla gestione di uno sportello di ascolto per adulti in situazione di disagio (47,95%), specificità dello psicologo. Solo un quarto dei rispondenti indica invece l'attività professionale più coerente con il profilo (lavoro educativo con anziani).

Tra le abilità che gli studenti ritengono di possedere o poter sviluppare prevalgono le risposte coerenti con il profilo professionale, pur permanendo sovrapposizioni in particolare con abilità tipiche di psicologi e insegnanti.

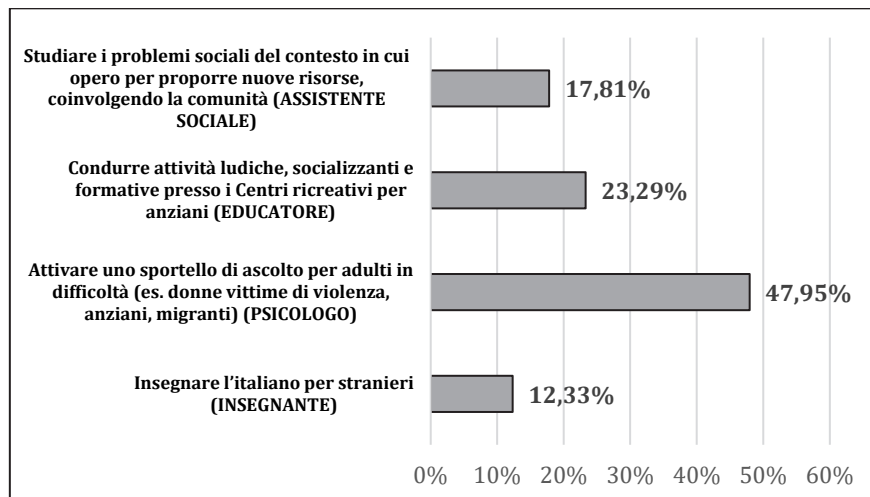


Fig. 3 - Interessi professionali dei futuri educatori

Esse emergono soprattutto a fronte di esempi legati al lavoro con i minori (fig. 4), anche quando sono messe a confronto con abilità chiaramente riconducibili al ruolo dell'educatore, aspetto significativo trattandosi di un campione costituito da studenti già avanti nel percorso universitario. È il caso dell'“elaborazione di un programma sistematico di recupero scolastico” (42,47%) a confronto con la “progettazione di un intervento educativo” (35,62%).

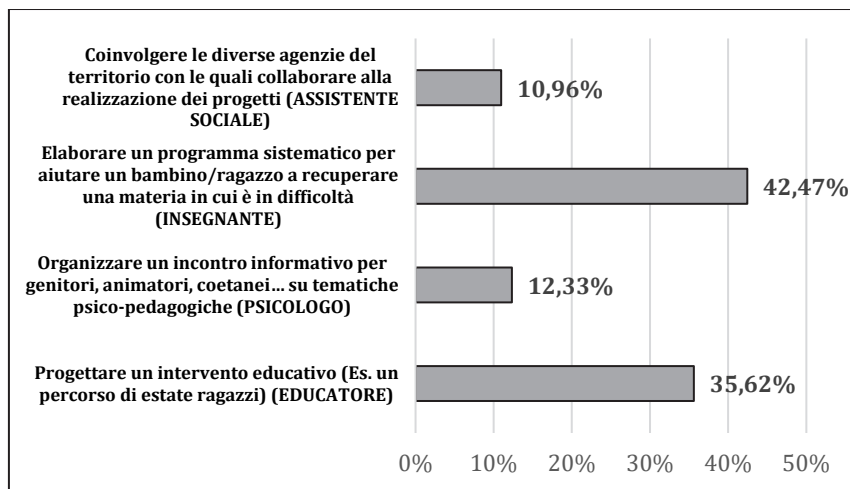


Fig. 4 - Abilità dei futuri educatori

Si evidenzia dunque l'importanza di una maggior attenzione a chiarire il ruolo dell'educatore, le attività e gli ambiti di lavoro in fase di orientamento agli studi.

Futuri psicologi

I corsi di studi in Psicologia continuano ad attrarre studenti nonostante la bassa ricettività del mercato del lavoro rispetto ai profili professionali psicologici, soprattutto nell'ambito della psicologia clinica (Ghislieri, 2017). Quali ragioni spingono a scegliere questo percorso di studi? Chi si iscrive a una triennale in Scienze e tecniche psicologiche sa di avere davanti un percorso di studi medio-lungo (è palese e dichiarata in fase di orientamento l'impossibilità di lavorare in questo settore con il solo titolo triennale) che comprende una laurea magistrale e poi, in molti casi, una specializzazione (Caprara, Dazzi & Roncato, 1989). In un futuro “incerto per definizione”, le possibilità occupazionali in questo ambito sono spesso immaginate in forme ispirate dai media e in particolare dalle fiction dove prevale la dimensione

clinica del lavoro psicologico (confuso e sovrapposto con l'ambito psichiatrico) e un ritratto della professione non accurato (Jamieson, 2011). Come sempre accade, l'immagine veicolata dalle serie e dai film è stereotipata (Schultz, 2005) e "contiene" errori e semplificazioni che se da un lato consentono di avvicinare le persone a un ambito professionale, dall'altro inducono false aspettative e inficiano il processo di confronto tra la rappresentazione di sé e quella del mestiere (Guichard & Huteau, 2003), passaggio importante nel processo di scelta.

Chi sceglie di studiare la psicologia lo fa anche per un bisogno profondo di conoscenza di sé e di acquisizione di strumenti per comprendere e governare i propri processi cognitivi ed emotivi, per capire meglio gli altri e poter comprendere le relazioni ma anche per una - spesso indefinita - curiosità rispetto al funzionamento della psiche (Ghislieri, 2017).

Con queste premesse, l'incontro con il percorso di studi genera talvolta qualche ripensamento soprattutto nel confronto con materie come l'analisi dei dati, la psicomelia o la fisiologia, discipline che sono necessarie a completare il profilo della professione psicologica fornendo la necessaria base scientifica per la realizzazione e/o la comprensione degli studi in questo ambito ma che non sempre sono associate alla psicologia.

Dai dati raccolti possiamo osservare che il mestiere è correttamente associato ad aspetti di empatia e curiosità (scelti dall'86% dei rispondenti come distintivi). Alla professione sono connesse anche caratteristiche di comprensione e disponibilità (per il 75%) oltre che di introspezione (71%). La dimensione clinica è riconosciuta in modo piuttosto netto sia sul fronte degli interessi che su quello delle abilità. Per quanto riguarda gli interessi, l'86% riconosce come proprio l'interesse ad attivare uno sportello di ascolto per adulti in difficoltà (es. donne vittime di violenza, anziani, migranti), il 64% a condurre colloqui con adulti in difficoltà, il 61% a sostenere le persone più fragili nella conoscenza di sé. Meno centrali sono invece gli interessi nell'ambito della psicologia del lavoro: solo il 39% dichiara di essere interessato a guidare gruppi di valorizzazione delle risorse all'interno di aziende (fig. 5).

Sul fronte delle abilità, i rispondenti ritengono di poter apprendere principalmente abilità di coinvolgimento nella relazione con l'altro: affermano di non annoiarsi quando le altre persone parlano di loro stesse (75%) e di saper entrare in relazione immediata per dare ascolto ad adulti in difficoltà (61%). Meno centrali, ancora una volta, sono abilità legate ad aspetti non clinici della professione ma educativi o occupazionali: solo il 25% dichiara di poter apprendere con facilità ad organizzare incontri informativi per genitori, animatori e coetanei su tematiche psico-pedagogiche e solo il 21% di motivare gruppi di persone, pur essendo queste dimensioni centrali nel percorso formativo (fig. 6).

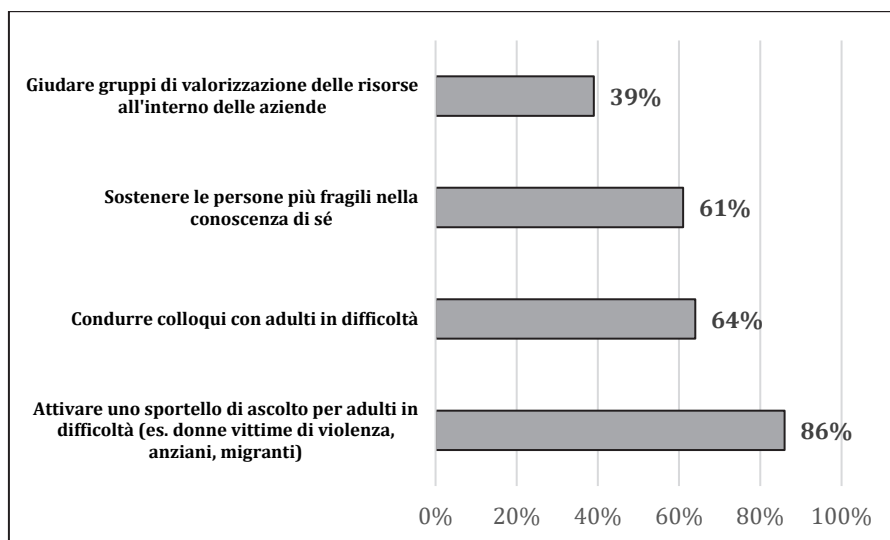


Fig. 5 - Interessi professionali dei futuri psicologi

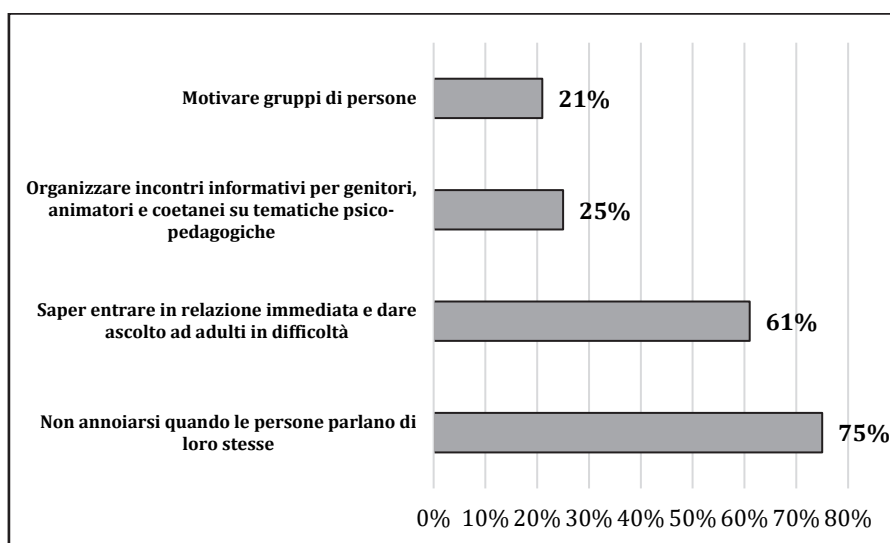


Fig. 6 - Abilità professionali futuri psicologi

Futuri assistenti sociali

I corsi di studio in servizio sociale continuano a essere scelti (Tognetti

Bordogna, 2015), nonostante la flessione occupazionale legata all'impoverimento del welfare e a dispetto dei tratti negativi nell'immagine mediatica. Le motivazioni s'incentrano sul desiderio di "aiutare gli altri" (Facchini, 2010), non sempre sostenuto dalla consapevolezza circa il *core* della professione estraneo al mero altruismo, come confermato dai dati di questa ricerca che evidenziano aree di interesse e abilità privilegiate solo in parte conformi al ruolo professionale.

Il tasso più elevato di interesse (72%) si registra rispetto al reperimento di una collocazione idonea alla crescita di minori in difficoltà; scelta coerente con le rappresentazioni mediatiche che enfatizzano interventi di allontanamento del minore dalla famiglia d'origine, mettendo in ombra quelli di sostegno (Allegrì, 2011).

Una buona corrispondenza (52%) riguarda una funzione tipica: progettare in un'ottica globale e integrata, promuovendo un lavoro in rete con altre agenzie del contesto sociale. Tale interesse si conferma nell'adesione (40%) alla voce che richiama l'azione di coordinamento fra operatori di servizi diversi. A questa si accompagna, però, una scelta percentualmente vicina (36%) relativa a un'attività peculiare della professionalità dell'educatore e del tutto estranea a quella dell'assistente sociale: gestire gruppi di adolescenti, di bambini, di genitori in attività educative.

Da rilevare un modesto interesse per una delle attività centrali del professionista assistente sociale, cioè lo studio del contesto sociale propedeutico ad un'azione promozionale e al coinvolgimento della collettività, a fronte di un'elevata adesione per l'attivazione di uno sportello di ascolto (fig. 7). Va sottolineato in merito che l'ascolto di persone in difficoltà, pur in presenza di specificità, è realizzato in ambito sia psicologico sia sociale.

Ciò che emerge dalla lettura incrociata di questo dato con altri è l'immagine di una professione incapsulata nella relazione d'aiuto al singolo ed estranea alle dinamiche sociali, così come ai compiti di natura preventiva e promozionale, come avvalorato da risposte che, enfatizzando abilità relazionali di carattere empatico, ne trascurano altre ugualmente rilevanti.

Rispetto alle abilità da sviluppare, emerge uno scivolamento verso attività inequivocabilmente elettive di altre figure, come l'insegnante (elaborazione di programmi di recupero: 56%) e l'educatore (progettazione d'interventi educativi: 28%). Oltre all'elevata percentuale dell'insieme di queste due scelte (84%), colpisce la scarsissima considerazione (16%) per la già citata abilità tipica dell'assistente sociale, peraltro oggetto di notevole interesse da parte dei rispondenti: saper coinvolgere diversi soggetti nel lavoro in rete. A fronte di una ridotta propensione per le necessarie competenze connesse all'assertività e alla gestione del sentimento di urgenza, sono scelte abilità

evidentemente proprie di educatori e insegnanti (fig. 8); analogamente si trascura l'abilità nell'uso di risorse (16%), a netto favore del supporto nei compiti (54%).

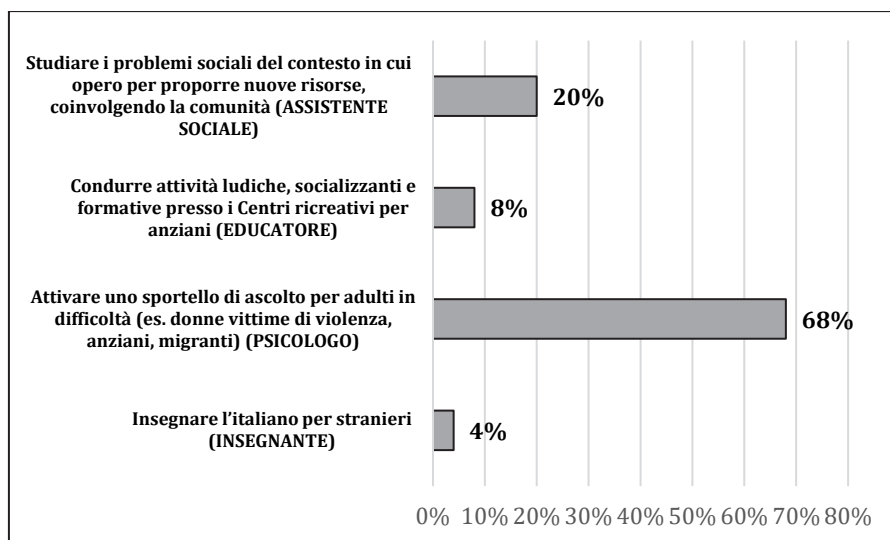


Fig. 7 - Interessi professionali dei futuri assistenti sociali

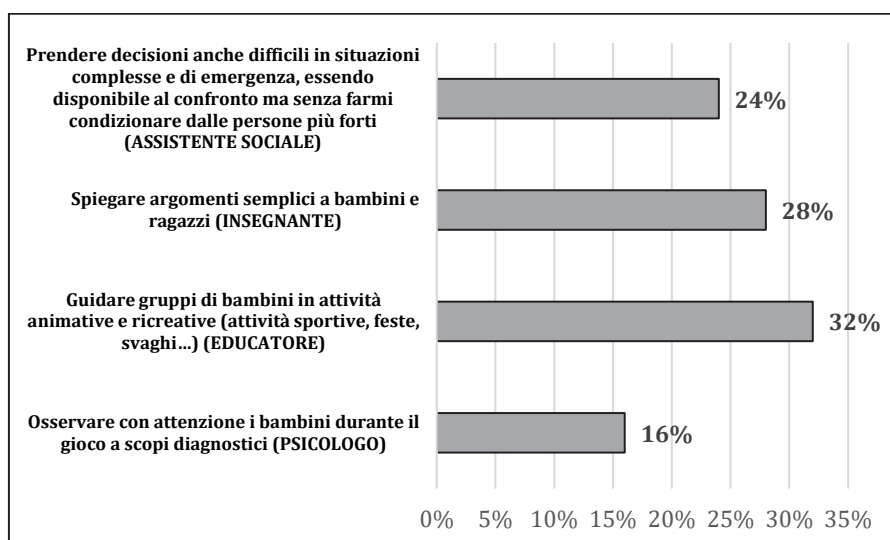


Fig. 8 - Abilità professionali futuri assistenti sociali

Lo sconfinamento verso compiti peculiari di professioni impegnate nel

rapporto diretto con l'infanzia esprime l'interesse verso un ambito che, pur essendo molto significativo, non prevede una costante interazione dell'assistente sociale con bambini e ragazzi e segnala così una misconoscenza che può indurre aspettative distorte.

Conclusioni

La rilevazione ha mostrato il permanere di una percentuale elevata di rappresentazioni limitate o scorrette in studenti giunti circa alla metà di percorsi di studio professionalizzanti, con un'enfasi verso l'infanzia o verso aspetti clinici, tipici di una parte dei professionisti in ambito psicologico.

A fronte di tali esiti si è ritenuto necessario attivare iniziative di "orientamento differenziale" per gli studenti delle scuole secondarie. Si tratta di interventi che consentono loro di effettuare un'attenta autoanalisi (attraverso strumenti dedicati, come quello brevemente descritto nel contributo) e un confronto con professionisti che raccontano la loro quotidianità, evidenziando gli aspetti gratificanti, le difficoltà, le caratteristiche personali, le conoscenze e le competenze da acquisire per svolgere la professione. I percorsi hanno riguardato un campione di 240 studenti delle secondarie e si sono mostrati efficaci nel favorire la formazione di rappresentazioni professionali più aderenti all'attuale pratica professionale.

Bibliografia

- AIEJI. International Association of Social Educators (2005). *The professional competence of social educators. A conceptual framework*. -- <https://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Allegri, E. (2011). (S)parlano di noi. *Lavoro sociale*, 3, pp. 245-256.
- Atli, A. (2017). High School Students' Gender Role Perceptions Regarding Various Professions. *International Journal of Progressive Education*, 3, pp. 6-15.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 1, pp. 1-6.
- Buccolo, M. (2019). Ricerca e strategie di azione per il riconoscimento delle professioni educative e formative. *Lifelong, Lifewide Learning*, 15(34), pp. 9-22. Doi: 10.19241/lll.v15i34.255 (ver. 15.07.2020).
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2006). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Caprara, G. V., Dazzi, N., & Roncato, S. (1989). *Guida alla laurea in psicologia*. Bologna: il Mulino.

- Castro-Atwater, S. A., & Huynh Honbaum, A-L. (2015). A conceptual framework of “top 5 ethical” lessons for the helping professions. *Education*, 3, pp. 271-278.
- Cotter, E., & Fouad, N. A. (2011). The Relationship between Subjective Well-Being and Vocational Personality Type. *Journal of Career Assessment*, 1, pp. 51-60.
- D’Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers: An Exploratory Study. *Psychological Topics*, 29(1), pp. 63-84. Doi: 10.31820/pt.29.1.4.
- Drudy, S., Gunnerson, L., & Gilpin, A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto. -- https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Earth_Science_version_FINAL.pdf (ver. 15.07.2020).
- Facchini, C., (a cura di) (2010). *Tra impegno e professione- Gli assistenti sociali come soggetti del welfare*. Bologna: il Mulino.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell’offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), pp. 19-36. Doi: 10.13128/formare-24609 (ver. 15.07.2020).
- Ferreira, A. I., Rodrigues, R. I. & da Costa Ferreira, P. (2016). Career Interests of Students in Psychology Specialties Degrees: Psychometric Evidence and Correlations with the RIASEC Dimensions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, pp. 91-111.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L., & Verschueren, K. (2012). Choosing a Major in Higher Education: Profiles of Students’ Decision-Making Process. *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 229-239.
- Ghislieri, C. (2017). Verso la professione psicologica, tra confini incerti e trasformazioni possibili. *Giornale italiano di psicologia*, 44(3), pp. 639-644.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell’orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Han, M., Lee, S. E., & Lee, P. A. (2012). Burnout among entering MSW students: exploring the role of personal attributes. *Journal of Social Work Education*, 48(3), pp. 439-457.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell’Expert Teacher*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jamienson, D. (2011). *Does TV accurately portray psychology?* -- Retrieved from <https://www.apa.org/gradpsych/2011/09/psychology-shows> (2/8/2020).
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Manzano-García, G., & Ayala-Calvo, J.-C. (2013). New Perspectives: Towards an Integration of the concept “burnout” and its explanatory models. *Anales de psicología*, 29(3), pp. 800-809. Doi: 10.6018/analesps.29.3.145241 (ver. 20.08.2020).

- Myyry, L. (2008). The Diversity of Value Meanings among University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6, pp. 549-564.
- Neukrug, E., Sparkman, N., & Moe, J. (2017). The Holland code of members of the national organization for human services: a preliminary study of human services professionals. *Journal of employment counseling*, 34, pp. 146-155.
- Nota, L., Mann, L., Soresi, S., & Friedman, I. A. (2002). *Scelte e decisioni scolastico-professionali. Processi e procedure di analisi e intervento*. Firenze: Giunti O.S.
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (a cura di) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Schreiber, M., Gschwend, A., & Iller, M.-L. S. (2020). The Vocational ID. Connecting Life Design Counselling and Personality Systems Interaction Theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, pp. 52-65.
- Schultz, H. T. (2005). Hollywood's Portrayal of Psychologists and Psychiatrists: Gender and Professional Training Differences. In Cole, E. & Daniel, J. H. (a cura di), *Psychology of women book series. Featuring females: Feminist analyses of media* (pp. 101-112). Washington: American Psychological Association.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2015). *Formazione e occupazione dei laureati in Servizio sociale in tempi di crisi e discontinuità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Yuksel-Sahin, F., & Hotaman, D. (2009). Vocational Guidance Aid in the Orientation to Teaching Profession and Teacher Education. *European Journal of Social Sciences*, 1, pp. 25-35.

Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di *self-assessment* per gli educatori del CdS L-19

di Roberta Piazza[°], Simona Rizzari^{^*}

Riassunto

L'esperienza del tirocinio rappresenta per gli/le studenti/esse del CdS L-19 un'occasione fondamentale per rafforzare la loro identità professionale. In particolare, essa consente di apprendere a gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del lavoro educativo; fornisce un'occasione strutturata per la verifica delle conoscenze acquisite durante il percorso di studi; è in grado di creare un collegamento diretto tra la didattica universitaria e contesti lavorativi. Tuttavia, non sempre tale esperienza, per quanto fondamentale, è in grado di accompagnare gli studenti nel loro percorso di costruzione identitaria.

Il progetto POT "SUPER", a cui il CdS L-19 dell'Università di Catania ha preso parte, ha consentito di ripensare all'esperienza del tirocinio con una maggiore focalizzazione sui percorsi di autoapprendimento e autovalutazione degli/le studenti/esse. I referenti del progetto hanno organizzato un percorso di *self-assessment* per i/le tirocinanti, finalizzato a descrivere le esperienze realizzate e a individuare le competenze acquisite durante il percorso di tirocinio. Il presente contributo analizza la costruzione del percorso, che ha richiesto una sua rimodulazione in considerazione del COVID, e i primi risultati conseguiti.

Parole chiave: identità professionale, università, tirocinio, auto-analisi delle competenze, educatori, career development

[°] Università degli Studi di Catania. Corresponding author: r.piazza@unicat.it.

[^] Università degli Studi di Catania.

* Simona Rizzari è l'autrice dei paragrafi *L'identità professionale come dimensione costitutiva dell'occupabilità dei laureati, Il ruolo del tirocinio curricolare nella costruzione dell'identità professionale e Riconoscere le competenze acquisite nel tirocinio: la costruzione del percorso POT della L-19 UNIVT*; Roberta Piazza è l'autrice dei paragrafi *La fase di sperimentazione: riscoprire le competenze, accrescere la consapevolezza della propria identità professionale e Conclusioni*.

Abstract. Towards the creation of professional identity: A self-assessment route for students of the Degree Course in Infant and Social Education of the University of Catania (L-19)

The internship experience represents for the students of the Degree Course L-19 an opportunity to strengthen their professional identity. In particular, it allows students to learn how to manage the dynamics of educational work with awareness and agency. Internship provides also the opportunity for the self-assessment of the knowledge acquired during their university studies and it is able to create a connection between university and workplaces. However, this experience, although fundamental, is not always able to assist students in the construction of their professional identity.

The Degree course L-19 of the University of Catania, partner in the project POT “SUPER”, has created a learning course for students to promote a self-evaluation process of the skills acquired during their internship. The researchers of the project organized a self-assessment path for the students, aimed at describing the experiences and identifying their own competences and knowledge useful in the strengthen of their professional identities. This paper analyses the learning pathway, which was experimented on a target group of students, and the first results achieved.

Keywords: professional identity, university, internship, self-assessment of competences, educator

First submission: 21/09/2020, accepted: 19/11/2020

Available online: 27/04/2021

L’identità professionale come dimensione costitutiva dell’occupabilità dei laureati

La costruzione dell’identità professionale è un processo fondamentale per la transizione dall’università al lavoro. Negli ultimi decenni essa ha assunto una grande rilevanza nella ridefinizione dei curricula universitari, in stretta correlazione con il problema dell’occupabilità dei laureati e con il progressivo inquadramento di quest’ultima in una dimensione pedagogica (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac & Lawton, 2012; Boffo, 2019).

Nel mercato lavorativo attuale – globalizzato, digitalizzato, altamente competitivo e in continuo mutamento – ai laureati è richiesta, soprattutto, la capacità di gestire autonomamente i propri percorsi di carriera, in maniera proattiva e in un’ottica di apprendimento permanente (Bridgstock, 2009; Bennett, 2012; Fabbri & Melacarne, 2012; Tomlinson, 2012; Jackson &

Tomlinson, 2020). A essere messa in discussione è, pertanto, la concettualizzazione, a lungo prevalente, dell'occupabilità come un'entità statica, legata al possesso di un insieme prestabilito di competenze tecniche e trasversali e di attributi personali, in grado di soddisfare le aspettative dei datori di lavoro e di garantire un'occupazione immediata (Harvey, 2003; Yorke, 2006; Yorke & Knight, 2006; Bridgstock, 2009; Zegwaard, Campbell & Pretti, 2017).

Si è fatta strada, viceversa, l'idea che l'occupabilità sia un costrutto complesso e di natura processuale (Holmes, 2013; Jackson & Tomlinson, 2020), che ingloba una molteplicità di dimensioni, al contempo soggettive e contestuali (Wilton, 2014), incentrate sui concetti di capitale, *agency* e identità (Tomlinson & Le Huu Nghia, 2020).

In quest'ottica, il compito delle istituzioni universitarie non è più preparare gli studenti per il "lavoro" (*work-readiness*), quanto piuttosto per l'esercizio della "professione" (*professional-readiness*), promuovendone l'*agency* mediante lo sviluppo delle capacità critiche e riflessive (Rowe & Zegwaard, 2017; Zegwaard et al., 2017) e della capacità di assumere decisioni consapevoli nel corso delle loro esperienze lavorative (Bridgstock & Jackson, 2019). Tomlinson (2017) ha individuato, nello specifico, cinque forme interattive di capitale – umano, sociale, culturale, identitario e psicologico – intese come risorse chiave per i laureati rispettivamente in termini di: conoscenze e abilità correlate alla performance professionale; relazioni sociali e network; sinergia culturale e allineamento alle disposizioni e ai comportamenti richiesti dai contesti lavorativi; investimento personale verso lo sviluppo della carriera; resilienza e adattabilità. Bennett (2018), a sua volta, ha coniato il termine "employABILITY thinking", per evidenziare la necessità di sviluppare le capacità (*abilities*) degli studenti universitari di «conceptualise their future lives and work by learning the practice of the discipline and developing their metacognition» (p. 39), costruendo la propria *self-authorship* (Baxter Magolda, 2001) mediante l'interazione con gli altri.

L'identità pre-professionale, che precede l'acquisizione dell'identità professionale vera e propria (Jackson, 2016), costituisce, in tal senso, una componente imprescindibile dell'occupabilità. Essa implica un duplice processo di consapevolezza e di attribuzione di senso: da una parte, nei confronti della professione scelta, in termini di valori, abilità, comportamenti e standard richiesti; dall'altra, in merito alle proprie competenze e ai propri valori lavorativi, sviluppati in relazione all'identità personale e alle esperienze di vita compiute (Bennett, 2012; Fabbri & Melacarne, 2012; Jackson, 2017; Tomlinson, 2017).

Partendo dal presupposto che l'identità si configuri soprattutto a partire dall'esperienza e sia un costrutto di natura sociale (Trede, 2012), il *work-*

integrated learning (WIL) – inteso, in senso lato, come l’insieme degli approcci e delle strategie che integrano la teoria con la pratica lavorativa (Oliver, 2015) – può essere considerato il modello ideale per sviluppare l’identità professionale degli studenti. Esso si colloca nello spazio intermedio tra l’apprendimento accademico e quello avente luogo nei contesti lavorativi, configurandosi come opportunità di apprendimento trasformativo (Trede, 2012; Helyer & Lee, 2014; Jackson, 2016, 2017; Rowe & Zegwaard, 2017).

Il ruolo del tirocinio curricolare nella costruzione dell’identità professionale

Nell’ambito del WIL, il tirocinio curricolare può rappresentare un efficace strumento orientativo per la costruzione dell’identità pre-professionale degli studenti, a condizione che venga pensato «non solo come momento di alternanza tra formazione teorica e lavoro e come opportunità di apprendimento attraverso l’esperienza, ma anche come strumento per agevolare la scelta professionale e per facilitare la socializzazione al ruolo professionale» (Szpunar, Salerni, Sposetti, & Renda, 2015, p. 4), mediante l’esplorazione di “possibili futuri” in un ambiente protetto (Bennett, 2012; Salerni & Szpunar, 2019).

Il tirocinio consente agli studenti di apprendere e gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del contesto lavorativo, promuovendo lo sviluppo di importanti competenze non solo tecnico-professionali, ma anche e soprattutto trasversali, quali la *self-efficacy* e il *team working* (Szpunar & Renda, 2015; Jackson & Wilton, 2016). Essa rappresenta, altresì, un’occasione strutturata per la verifica delle conoscenze acquisite durante il percorso di studi, accresce le competenze di autogestione della carriera degli studenti, aiutandoli a identificare, con il supporto di professionisti qualificati, i loro obiettivi di carriera e i percorsi per raggiungerli (Jackson & Wilton, 2016; Jackson & Edgar, 2019), stimola gli studenti a mettersi in gioco in situazione (Szpunar et al., 2015; De Canale, 2015). Crea, infine, un collegamento diretto tra la didattica universitaria e i contesti lavorativi, tra formale e informale, facilitando il processo di trasferimento delle abilità dall’università al mondo del lavoro e facendo emergere le competenze pregresse possedute dagli studenti (Jackson, 2015; De Canale, 2015).

Nonostante la sua valenza formativa sia ormai ampiamente riconosciuta, affinché il tirocinio possa agevolare la costruzione dell’identità professionale degli studenti, è importante che esso non si riduca al semplice adempimento di un compito (Szpunar et al., 2015), ma sia focalizzato sulle competenze da acquisire e sulle modalità di acquisizione delle stesse (Jackson, 2015). La

scarsa comunicazione tra università e imprese in merito al corretto *placement* degli studenti, la mancanza di adeguato supporto da parte dei tutor e di una dimensione riflessiva sulle esperienze realizzate, nonché di efficaci meccanismi di feedback e di *assessment*, sono tutti fattori che inficiano il successo dei tirocini (Bennett, 2018; Billett, Cain, & Le, 2018).

Affinché l'esperienza di tirocinio possa essere davvero efficace e massimizzare le opportunità di apprendimento degli studenti, essa deve essere supportata da strategie pedagogiche per tutta la sua durata (Rowe & Zegwaard, 2017). Diventa pertanto fondamentale che le istituzioni universitarie trovino modalità congrue per mediare le esperienze di tirocinio prima, durante e al termine delle stesse, coinvolgendo attivamente gli studenti, individualmente o in gruppo, in attività che consentano l'analisi critica dell'esperienza e una sua attribuzione di senso (Billett, 2015; Billett et al., 2018).

Particolarmente importanti si rivelano, in tal senso, le attività formative svolte a seguito delle esperienze di tirocinio. Esse consentono, infatti, di:

- consolidare le esperienze realizzate e trasformarle in esperienze significative sul piano occupazionale, promuovendo la comprensione dei requisiti professionali richiesti;
- allineare l'apprendimento nel contesto lavorativo agli obiettivi di apprendimento dei curricula universitari;
- condividere, comparare e valutare criticamente le esperienze effettuate;
- porre rimedio a esperienze di tirocinio rivelatesi poco costruttive sul piano dell'apprendimento (Billett et al., 2018).

È importante che tali attività prevedano l'impiego di strumenti e metodi formativi attivi quali portfolio, e-portfolio, strumenti di *self-assessment* e check list, *focus group*, interviste individuali e di gruppo, che incoraggiano l'auto-riflessione e il feedback e aiutano gli studenti a individuare i loro punti di forza e le aree di miglioramento (Jackson, 2015; Bennett, 2018).

Riconoscere le competenze acquisite nel tirocinio: la costruzione del percorso POT della L-19 UNICT

In questo orizzonte di senso è stato realizzato il percorso elaborato dal gruppo di ricerca della L-19 di UNICT¹, che ha cercato di valorizzare l'esperienza di tirocinio curricolare, progettando e realizzando un percorso di *self-assessment* per i tirocinanti, finalizzato proprio alla disamina critica delle esperienze realizzate e all'individuazione delle competenze acquisite.

¹ Ha partecipato alla realizzazione del percorso, oltre alle autrici del presente articolo, anche una tutor aziendale, dott.ssa Rapisarda, titolare di un contratto di collaborazione su fondi POT.

L'attività si colloca all'interno del progetto *SUPER. Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*, coordinato dall'Università di Siena e rientrante nei Piani di Orientamento e Tutorato (POT) del Miur dell'anno 2017-18, volto a supportare gli studenti dei CdS in L-19 nello sviluppo di identità professionali competitive. I ricercatori del gruppo UNICT, prendendo spunto da un progetto di ricerca al quale avevano partecipato (*Europlacement. Expertising and Sharing Lifelong Guidance for the Placement*, Leonardo Da Vinci, 2008-2010) (Piazza, 2013), hanno rielaborato una serie di strumenti utili a sostenere gli studenti nei processi di auto-riflessione sulle proprie esperienze di tirocinio e nel rafforzamento della propria prefigurazione professionale. Le attività progettate – pensate inizialmente in presenza e modificate, necessariamente, a causa del perdurare delle norme anti-COVID 19, per essere erogate a distanza – hanno previsto l'adattamento e la sperimentazione di alcuni strumenti, con l'obiettivo di proporre un percorso replicabile in altri CdS L19) per favorire una più consapevole transizione dei tirocinanti verso il mondo delle professioni educative.

Il percorso è composto da una serie di strumenti, organizzati in moduli, utili a descrivere le conoscenze, le abilità e le competenze possedute, acquisite durante l'esperienza tirocinio o da acquisire successivamente, per affrontare con competenza il complesso mondo del lavoro in ambito educativo e formativo. Tutti i materiali sono stati condivisi con gli studenti utilizzando la piattaforma TEAMS.

I moduli del percorso di apprendimento, presentati in tre incontri separati – *prima* (modulo n. 1), *durante* (modulo n. 2) e *al termine* dell'esperienza di tirocinio (modulo n. 3) – sono:

- 1) *Come mi vedo*. Si tratta di una serie di schede descrittive delle qualità personali, degli aspetti del proprio carattere e delle abilità e competenze trasversali che gli studenti si riconoscono; per ogni aspetto individuato gli studenti devono descrivere un episodio che dimostra il possesso della abilità/competenze considerate; il modulo si conclude con una scheda riflessiva sull'individuazione dei punti di forza e delle aree di potenziamento.
- 2) *Functional skills: conosci i tuoi punti di forza*. Le schede, somministrate a metà circa del percorso di tirocinio, richiedono agli studenti di individuare le abilità in loro possesso, evidenziando quelle maggiormente utili nei contesti lavorativi dell'educatore/formatore. Agli studenti è chiesto di descrivere come utilizzano o hanno utilizzato le abilità individuate.
- 3) *Analisi delle esperienze di tirocinio*. Agli studenti è chiesto di individuare e descrivere alcune esperienze significative sul piano personale e/o professionale occorse durante il tirocinio. Per ogni esperienza gli studenti devono riconoscere le conoscenze e le competenze che ritengono di aver

maggiormente sviluppato nel corso dell'esperienza. In riferimento a una lista delle competenze professionali maggiormente richieste a educatori e formatori in ambito lavorativo, agli studenti è chiesto di individuare quelle che pensano di possedere (anche alla luce dell'analisi delle esperienze realizzata nella fase precedente del percorso) e, successivamente, di individuare le relazioni positive – di uguaglianza, affinità, similarità, attinenza, interdipendenza, ecc. – con le competenze che avevano già individuato.

I beneficiari del progetto sono stati gli studenti dell'ultimo anno del CdS L19 che dovevano essere avviati alle attività di tirocinio. Essi sono stati seguiti attraverso contatti personali, lavori di gruppo, attività di apprendimento a distanza, in modo da sostenerli nella riflessione e nella valorizzazione delle competenze acquisite. In questa prospettiva, la soddisfazione degli studenti coinvolti nella fase di sperimentazione in relazione alla consapevolezza acquisita sulle competenze acquisite e funzionali a costruire l'identità professionale dell'educatore ha rappresentato un indicatore qualitativo che ha consentito di misurare il successo del progetto.

La fase di sperimentazione: riscoprire le competenze, accrescere la consapevolezza della propria identità professionale

I risultati della fase sperimentale, volta a verificare la fruibilità e l'utilità del percorso progettato, evidenziano il rilievo, l'utilità, l'efficacia degli strumenti nel promuovere un processo di autovalutazione delle competenze acquisite durante l'esperienza di tirocinio.

La fase di sperimentazione, durata 4 mesi, da giugno a settembre 2020, ha coinvolto 13 partecipanti, di cui 12 di sesso femminile e uno di sesso maschile. Si è trattato di studenti del CdS L-19, di cui 10 iscritti al terzo anno e 3 fuori corso, appartenenti al curriculum Educatore nei servizi per l'infanzia (n. 9) e al curriculum Educatore sociale di comunità (4). Nessuno di loro dichiarava di essere studente lavoratore e solo uno studente aveva quasi ultimato il tirocinio curricolare, iniziato prima della fase del *lockdown*, mentre gli altri dovevano ancora iniziare il percorso.

Nel mese di luglio è stata realizzata la selezione dei partecipanti all'interno del corso di studi. Si sono privilegiati gli studenti di terzo anno che dovevano essere obbligatoriamente avviati al tirocinio in quanto laureandi, ai quali era stato impedito l'accesso alle attività di tirocinio a causa dell'emergenza sanitaria. Le attività di tirocinio in Ateneo, in effetti, a partire dal 12 marzo, erano state sospese, come da decreto rettorale, assieme alle esercitazioni di laboratorio. Tuttavia, a partire da aprile, la commissione che

presiede all'organizzazione delle attività di tirocinio del CdS L-19 aveva avviato un'indagine ricognitiva per verificare se gli Enti convenzionati stessero realizzando le loro attività e in che forma (in presenza e/o a distanza). Considerata l'esiguità delle strutture disponibili, si era deciso di rinviare la sperimentazione del percorso POT a un momento successivo. Nel mese di giugno, con la ripresa delle attività in presenza di un maggior numero di Enti, nell'avviare al tirocinio gli studenti laureandi di novembre, il gruppo di ricerca POT decide di coinvolgere questi ultimi nel percorso di riconoscimento delle competenze: quasi tutti gli studenti aderiscono al percorso (sola una studentessa rinuncia) e viene ad essi riconosciuto l'impegno nel percorso POT come parte integrante del monte ore di tirocinio. Tutte le attività vengono erogate a distanza.

Ai tirocinanti, durante l'incontro informativo, viene illustrato lo scopo del percorso. Gli obiettivi prefissati erano quelli di verificare se il percorso elaborato dal gruppo POT UNICT:

- consentisse agli studenti di acquisire maggiore consapevolezza circa la conoscenza di sé, la ricognizione dei propri apprendimenti non formali e informali, il riconoscimento delle competenze acquisite in vista della costruzione della propria identità professionale;
- accompagnasse gli studenti all'individuazione del proprio progetto professionale;
- fosse facilmente fruibile, anche in modalità a distanza.

La fase di sperimentazione è stata articolata in tre momenti. Il primo, organizzato in una sessione di gruppo, è stato finalizzato a:

- illustrare il progetto POT nei suoi elementi generali e, in particolare, a chiarire gli obiettivi del percorso e a concordare le modalità di realizzazione;
- avviare la discussione sulle esperienze formative realizzate in ambiti non formali e informali e sulle eventuali esperienze lavorative;
- riconoscere la natura delle competenze professionali e trasversali utili al lavoro dell'educatore/formatore;
- rafforzare il livello di prefigurazione professionale in parte già acquisito durante il percorso formale.

La discussione guidata che è seguita ha permesso di far emergere il patrimonio di esperienze formative realizzate, di cui gli studenti non avevano alcuna consapevolezza. A nessuno di loro, come è emerso dalla discussione, era mai apparso evidente che tali attività avessero determinato l'acquisizione di competenze, relazionali e professionali, che il corso di studi non necessariamente fornisce loro.

Il secondo momento, della *sperimentazione* vera e propria, durato cinque settimane, è stato finalizzato alla compilazione del percorso di riflessione, realizzato a distanza e a casa. Durante le attività in piattaforma in sincrono i conduttori degli incontri hanno avuto la funzione di supportare gli allievi nel caso di dubbi e di difficoltà, pur limitando al minimo il loro intervento, per non interferire con le loro scelte e per far emergere le reali criticità degli strumenti. Agli studenti è stato chiesto, ogni volta che compilavano gli strumenti: di evidenziare tutti i problemi riscontrati nella compilazione; di riconoscere se gli strumenti adottati introducevano elementi di novità rispetto al loro bagaglio di conoscenze; di annotare eventuali commenti. Ad ogni incontro in presenza si discuteva dei risultati conseguiti, dei punti di forza e di debolezza della tranche del percorso realizzato.

La terza fase è consistita in un confronto di gruppo sul percorso realizzato. Durante più sessioni di *focus group* gli studenti hanno potuto esprimere le loro opinioni sul percorso e sul grado di soddisfacimento per quanto realizzato. Si è così evidenziato, ancora una volta, il forte impatto educativo degli strumenti del percorso sperimentale: esso ha offerto agli studenti la possibilità di riconoscere le proprie competenze, di individuare una loro trasferibilità nel mondo del lavoro e di giungere a ridefinire la propria identità professionale, forti dalla consapevolezza che gli apprendimenti nei contesti lavorativi costituiscono elementi preziosi almeno quanto gli apprendimenti formali. Tutti gli studenti hanno sostenuto di aver acquisito maggiore autostima alla fine del percorso, soprattutto grazie al riconoscimento delle proprie conoscenze e competenze, malgrado la complessità del percorso di esplicitazione delle conoscenze in competenze. Un altro aspetto positivo è stato l'utilità del percorso ai fini dell'individuazione, nella pianificazione e nello sviluppo della propria carriera, di eventuali punti di debolezza, di interessi speciali o di punti di forza. Per i ricercatori il percorso è stato utile soprattutto ad assumere consapevolezza dei bisogni di orientamento e supporto degli studenti; a comprendere la necessità di una costante azione riflessiva per i tirocinanti, al fine di consentire loro di apprendere e gestire con consapevolezza e intenzionalità le dinamiche del lavoro educativo.

Gli aspetti collegati al riconoscimento degli apprendimenti degli studenti sono certamente determinanti, al fine di renderli consapevoli delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che posseggono. Tale dimensione di auto-riconoscimento acquisisce particolare valore per soggetti, come gli studenti della L-19, che hanno scarsa consapevolezza di sé, che sanno di trovare un mercato del lavoro poco disposto ad accoglierli (in Italia le professioni legate al settore educativo/formativo sono ancora poco riconosciute). «In an approach involving the recognition of non-formal and informal learning, the sense that one possesses knowledge and the ability to do things might be

(re)affirmed and be stronger than in the formal system, because it mobilises the individual as a central actor» (Werquin, 2010, p. 51).

Conclusioni

Tutti gli studenti hanno dichiarato che il percorso, per quanto impegnativo, ha supportato il loro processo di autovalutazione e autoanalisi, come si può vedere dai commenti dei partecipanti.

Dal mio punto di vista uno degli aspetti più interessanti è stato quello inerente alla compilazione delle schede di autovalutazione, in quanto hanno permesso di identificare quelle che sono le proprie conoscenze e abilità, e hanno permesso di conoscere sé stessi per imparare a muoversi nel mondo del lavoro, costruendo un proprio progetto formativo e di crescita. Un lavoro che prima di intraprenderlo può sembrare magari scontato, facile insomma, ma in realtà abbastanza complesso e molto utile.

Gli studenti hanno sottolineato che il percorso ha permesso loro di riflettere sulle proprie competenze ed esperienze e di identificare i punti deboli del proprio profilo professionale. L'utilizzo della scrittura è stata una 'risposta' felice.

Ho molto apprezzato il fatto che le schede richiedessero un'autoanalisi, che per quanto possa risultare complicato, credo sia essenziale per comprendere bene quali siano le nostre capacità e quali competenze devono essere rafforzate o acquisite del tutto.

Mi è piaciuto il fatto che ci presentassero diversi momenti per poter riflettere su noi stessi e che ci portassero a scegliere sulle abilità che noi crediamo di possedere e che crediamo possano essere utili in ambito lavorativo.

Mi è piaciuto davvero tanto scrivere e argomentare, l'esercizio della parola è un qualcosa di importante che non va perso.

Gli studenti hanno riconosciuto che la presenza dei ricercatori è stata essenziale per la compilazione delle schede. La condivisione delle esperienze con gli altri partecipanti ha rappresentato un ulteriore momento di forza.

Trovo interessante l'interazione con i colleghi e i docenti, in quanto mi permette di riflettere maggiormente sul mio percorso e su me stessa.

La discussione mi ha permesso di riflettere su aspetti relativi al percorso e ai questionari ai quali a casa non avevo pensato minimamente. Inoltre, la discussione con i conduttori permette anche di chiarire concetti che magari si conoscevano ma solo superficialmente.

Sebbene gli strumenti fossero abbastanza *chiari*, quasi tutti sono stati concordi nel sostenere che il remoto non ha consentito di confrontarsi adeguatamente con i colleghi.

Credo che la modalità a distanza abbia reso più complicato la compilazione dei questionari; sicuramente se fosse stato in presenza sarebbe stato un valore aggiunto perché il confronto e le varie chiarificazioni sarebbero state più immediate.

“Discutere” in presenza permette di avere una discussione più completa. Sono una persona timida e, spesso, non mi andava di rispondere mentre di presenza mi sento più sicura.

Un’ulteriore difficoltà ha riguardato i tempi di compilazione, che sono risultati troppo compressi, e i momenti di somministrazione, che andrebbero anticipati al secondo anno, per favorire la riflessione fin da subito.

Le ore a disposizione dovrebbero essere superiori perché è un percorso costituito da diversi strumenti, ognuno dei quali merita riflessioni e discussioni col gruppo, che risultano spesso limitate a causa del poco tempo a disposizione.

Credo che quest’attività sia utile anche ai ragazzi del secondo anno, in quanto potrebbero prendere più consapevolezza del percorso di studi intrapreso.

In conclusione, le opinioni dimostrano l’efficacia del percorso che, con gli opportuni aggiustamenti, si presta ad essere utilizzato anche da altri CdS in L-19.

Bibliografia

- Baxter Magolda, M. (2001). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Bennett, D. (2012). A creative approach to exploring student identity. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 22(1), pp. 27-41.
- Bennett, D. (2018). Graduate employability and higher education: past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, pp. 31-61.
- Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. New York: Springer.
- Billett, S., Cain, M., & Le, A. H. (2018). Augmenting higher education students’ work experiences: preferred purposes and processes. *Studies in Higher Education*, 43(7), pp. 1279-1294.
- Boffo, V. (2019). The transition to work: Higher Education and future. *Form@re*, 19(2), pp. 58-74.

- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), pp. 31-44.
- Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), pp. 468-484.
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza. *Formazione, lavoro, persona*, V(15), pp. 71-83.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1), pp. 10-23.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. ESECT and LTSN (Learning and Teaching Support Network) Generic Centre.
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of Higher Education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), pp. 348-372.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), pp. 538-554.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), pp. 350-367.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), pp. 925-939.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), pp. 833-853.
- Jackson, D., & Edgar, S. (2019). Encouraging students to draw on work experiences when articulating achievements and capabilities to enhance employability. *Australian Journal of Career Development*, 28(1), pp. 39-50.
- Jackson, D., & Tomlinson, M. (2020). Investigating the relationship between career planning, proactivity and employability perceptions amongst higher education students in uncertain labour market conditions. *Higher education*, 80(3), pp. 435-455.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in Higher Education*, 21(3), pp. 266-286.
- Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), pp. 56-65.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., & Lawton, R. (2012). *Pedagogy For Employability*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Piazza, R. (2013). Towards the construction of a personal professional pathway: An experimental project for the recognition of non-formal and informal learning in the University of Catania, *Journal of Adult and Continuing Education*, 19(1), pp. 101-124.

- Rowe, A., & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), pp. 87-99.
- Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Szpunar, G., & Renda, E. (2015). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *Formazione, lavoro, persona*, V(15), pp. 149-159.
- Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., & Renda, E. (2015). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione della Sapienza di Roma. *Formazione, lavoro, persona*, V(13), pp. 146-159.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, pp. 407-431.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education and Training*, 59 (4), pp. 338-352.
- Tomlinson, M., & Le Huu Nghia, T. (2020). An overview of the current policy and conceptual landscape of graduate employability. In Le Huu Nghia, T., Pham, T., Tomlinson, M., Medica, K., & Thompson, C. D. (a cura di). *Developing and Utilizing Employability Capitals. Graduates' Strategies across Labour Markets*. London: Routledge.
- Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), pp. 159-167.
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD.
- Wilton, N. (2014). Employability is in the eye of the beholder: employer decision-making in the recruitment of work placement students. *Higher Education, Skills & Work-based Learning*, 4(3), pp. 242-255.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York: The Higher Education Academy.
- Zegwaard, K. E., Campbell, M., & Pretti, T. J. (2017). Professional Identities and Ethics: the role of work-integrated learning in developing agentic professionals. In *Work-Integrated Learning in the 21st Century* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 32), (pp. 145-160). Emerald Publishing Limited.

Ad occhi aperti verso il futuro. Il ruolo del *digital storytelling* nella progettazione partecipata di percorsi di orientamento

di Antonio Borgogni[°], Marco Lazzari[^], Alice Ponzoni[^], Stefano Tomelleri^{^*}

Riassunto

Il progetto qui descritto è stato pensato per supportare, attraverso azioni di tutoraggio tra pari basate sul digital storytelling, studenti provenienti in particolare da istituti superiori professionali nell'orientamento verso i Corsi di studio in Scienze dell'educazione.

Il progetto si è basato su due principali costrutti teorici. L'approccio fenomenologico, riflettendo sulla progettazione esistenziale *autentica* e *inautentica* e discutendo sulle parole *scelta* e *differenza*. Il paradigma della complessità, ragionando in opposizione al *sovrano sotterraneo* costituito dal paradigma della semplificazione.

Oltre a ciò, l'orientamento universitario viene presentato anche sul piano della rilevanza politica alla luce del basso indice di mobilità sociale del nostro Paese che colpisce anche coloro, qui nominati *metafragili* – in qualità di diplomati desiderosi di ottenere una laurea, che difficilmente potranno raggiungere livelli di *antifragilità*.

Le azioni messe in atto (tutoraggio, orientamento tramite le tecnologie, autovalutazione delle capacità di svolgere le professioni in uscita, formazione per gli studenti e i tutor universitari) e i significati dell'approccio narrativo basato sul digital storytelling sono stati rivisitati concentrandosi sulle relazioni tra aspettative e contesto organizzativo alla luce dell'irriducibilità semiotica di cui la narrazione è portatrice.

[°] Università degli Studi di Bergamo. Corresponding author: antonio.borgogni@unibg.it.

[^] Università degli Studi di Bergamo.

* Gli autori, citati in ordine alfabetico, hanno congiuntamente curato e revisionato il testo. In particolare: Antonio Borgogni ha curato i paragrafi sulla *progettazione esistenziale e sulla trasformazione organizzativa*; Marco Lazzari ha concettualizzato e supervisionato la stesura, curato il paragrafo sulla *descrizione del percorso progettuale* e le *conclusioni*; Alice Ponzoni ha curato il paragrafo sulla *descrizione del percorso progettuale*; Stefano Tomelleri ha curato l'*introduzione* e il paragrafo sulla *metodologia*.

Nelle conclusioni, il percorso progettuale è stato ricontestualizzato nell'attuale emergenza pandemica focalizzandosi sulle opportunità di apprendimento trasformativo dell'organizzazione universitaria.

Parole chiave: orientamento universitario; digital storytelling; narrazione; progettazione esistenziale; complessità; apprendimento trasformativo.

Abstract. Open-eyed towards the future. The role of digital storytelling in participatory planning of guidance pathways

The project described in this contribution has been planned to support, through a peer tutoring based on digital storytelling, students coming from vocational upper secondary schools to find their pathways in the Educational Sciences bachelor's degree course.

The project has been grounded on two main conceptual frames. The phenomenological approach, reflecting on authentic and unauthentic existential planning and discussing the words *choice* and *difference*. The paradigm of complexity, debating against the *underground ruler* represented by the paradigm of simplification.

Therefore, the university guidance is presented in its political relevance in the light of the low grade of social mobility in Italy, which is affecting those, here named *meta-frails* – as school-leaver aiming at university bachelor's degree, who unlikely could achieve *antifragility*.

The actions (tutoring, guidance through ICTs, self-assessment of the attitudes towards the placement, training for the students and for the university's tutors) and the meanings of the narrative approach through digital storytelling have been reviewed focusing on the link between organizational context and expectations in the light of the semiotic irreducibility of the narration.

In conclusion, the entire pathway of the project has been recontextualized in the actual pandemic emergency focusing on the opportunities for a transformative organizational learning of the university.

Keywords: university guidance; digital storytelling; narrative; existential planning; complexity; transformative learning

First submission: 15/02/2021, *accepted:* 28/02/2021

Available online: 27/04/2021

Introduzione

Il progetto *Ad occhi aperti verso il futuro*, realizzato nell'ambito del corso

di studi in Scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Bergamo, fa parte del progetto *Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale (SUPER)*, finanziato dal MIUR per l'AA 2018/19¹.

Al momento dello svolgimento del progetto, il Corso di studi si articolava in cinque curricula: educatore nei servizi sociali e di comunità, nei servizi per la prima infanzia, nei servizi per gli anziani e nei servizi per il lavoro, nei servizi per le attività motorie e sportive. Il corso di laurea prevede, per tutti gli indirizzi curriculari, la realizzazione obbligatoria di un tirocinio per sperimentare in modo riflessivo, e con la partecipazione attiva degli stakeholder, il lavoro che si svolge nelle diverse organizzazioni.

Il progetto di orientamento e tutorato, coerentemente con l'architettura del corso di studi, ha previsto che le attività di progettazione, ricerca e monitoraggio fossero realizzate in stretta collaborazione con i docenti delle scuole superiori e gli enti territoriali. Nel corso dell'intero progetto sono stati realizzati workshop periodici per la definizione del disegno del percorso di orientamento e tutoraggio e del suo monitoraggio in itinere.

Il percorso si è focalizzato in particolare sulle studentesse degli istituti professionali e dei licei delle scienze umane e sociali poiché gli iscritti al corso di studi, come si evince dalla Tabella 1, sono prevalentemente donne (89%) provenienti dagli istituti professionali (39,6%) e da licei delle scienze umane (28%).

Tab. 1 - Immatricolati 2018-2019 per tipo di diploma (Fonte Esse 3 Unibg)

Tipo di diploma	F	M	Tot
Diploma estero	0	0	0
Liceo classico	0,9%	0,4%	1,3%
Liceo scientifico	4,5%	1,3%	5,8%
Liceo linguistico	2,4%	0,1%	2,6%
Liceo delle scienze umane	28%	2,1%	30%
Istituto tecnico	9,0%	3,0%	12%
Istituto professionale	39,6%	3,4%	43%
Altro	4,2%	0,5%	4,7%
Non specificato	0,4%	0,3%	0,6%
Totale	89%	11%	100%

Sebbene negli ultimi anni la percentuale di studenti regolarmente iscritti (considerando tali gli iscritti entro la durata normale del corso di laurea, con almeno 40 CFU acquisiti nell'A.A.) sia costante e intorno al 60%, si è ipotizzato che in particolare le studentesse degli istituti professionali, per le specificità degli istituti di provenienza, fossero più orientate alla scelta

¹ Il progetto ha avuto come capofila l'Università degli studi di Siena, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale.

professionale che al proseguimento degli studi universitari e richiedessero perciò un percorso di orientamento in entrata e di tutoraggio in itinere. Inoltre, pur sapendo che il dato relativo alla percentuale dei laureati occupati a un anno dalla laurea è dell'85,2% (iC06TER, dato relativo ai laureati del 2017, fonte AVA-SUA 2018-2019) e che tale percentuale è superiore alle percentuali rilevate a livello di area geografica di appartenenza e a livello nazionale, sulla base dell'esperienza didattica maturata negli anni si è ipotizzato che le studentesse degli istituti professionali, comparativamente alle studentesse provenienti dai licei, fossero culturalmente e socialmente più fragili ("metafragili" come argenteremo in seguito), richiedendo perciò un appropriato percorso di riflessività e consapevolezza della scelta universitaria in relazione alle opportunità lavorative e agli sviluppi di carriera.

L'orientamento come progettazione esistenziale: il ruolo dell'educazione

Tra le categorie pedagogiche in grado di accompagnare questo contributo, facciamo qui riferimento alle riflessioni relative alla progettazione esistenziale come approfondite in particolare da Giovanni Maria Bertin (Bertin & Contini, 1983). Gli autori individuano gli antecedenti storico-culturali della progettazione esistenziale a partire dall'esistenzialismo che la intende, in senso lato, come l'anticipazione di possibilità (Bertin & Contini, 1983) e che qui sintetizziamo nella riflessione sartriana sulla scelta: «nel riconoscimento che ho libertà di scegliere, ma non libertà di non scegliere perché non scegliere "vuol dire scegliere di non scegliere"» (Sartre, 1942 in Bertin & Contini, 1983, p. 90). E se la scelta è immanente alla vita, allora «la progettazione [...] come l'orientamento [...] del soggetto [...] rivolto ad elaborare, vagliare ed unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi [...] non in funzione dell'attuale (dell'esistente) ma in funzione del possibile (dell'esistenziale)» (Bertin & Contini, 1983, pp. 90-91).

Gli orizzonti di senso aperti da una visione siffatta dell'orientamento – pur non inteso da parte di Bertin e Contini (1983) nel senso di compito accademico ma dell'educazione *lato sensu* – sono, a nostro parere, assai vasti, attualissimi e propri di quella capacità della filosofia, non sempre presente né praticabile, di declinarsi nelle fenomenologie quotidiane.

La scelta o piuttosto il sistema di scelte secondo cui essa si articola nell'arco della vita, è, pertanto, elemento decisivo della progettazione che dovrà confrontarsi con altre scelte possibili.

Compito dell'azione educativa, ancora secondo Bertin e Contini (1983), è di aiutare il soggetto a discriminare tra progettazione *autentica* e *inautentica* alla luce della categoria della *differenza*.

La progettazione sarà *autentica*, rigorosa e ricca, se basata sul confronto approfondito con le altre scelte possibili, sulla «riflessione critica su esperienze e prospettive esistenziali» (Bertin & Contini, 1983, p. 91); sarà *inautentica* quando quel confronto sarà povero e superficiale.

Ma anche la progettazione autentica può essere sconvolta da «eventi imprevisti o dalla caduta di valori esistenziali» (p. 91) e qui il ruolo educativo si esplica nell'aiuto ad evitare di precipitare nella ricerca dell'alibi o, al contrario, nella colpevolizzazione.

Ci spingeremmo oggi a parlare di una sorta di impalcatura, di *scaffolding* esistenziale, di struttura, leggera, strutturata e al contempo strutturante, che temporaneamente spinge con gentilezza al superamento dell'impasse.

La progettazione inautentica è, sovente, improntata all'acriticità, al velleitarismo, alla incoerenza, alla unilateralità ed è qui, interpreteremmo, ancor più chiara la necessità, e la difficoltà, dell'educazione, a rintracciare queste debolezze o false forze per riportarle nel tracciato della progettazione esistenziale.

Ma anche la progettazione autentica sarà possibile quando avrà come obiettivo principale il momento della *differenza*: «dell'attitudine ad effettuare, in ogni aspetto del quotidiano, il superamento dei condizionamenti psicologici, sociopolitici e culturali da cui egli è pressato nella sua realtà storica» (p. 92). La differenza è un criterio della progettazione esistenziale e oppone «sul piano del possibile, la complessità dei valori alla semplificazione, alla riduzione, all'elementarizzazione [...] è caratterizzata dal suo opporre l'*altezza* e la *profondità* a ciò che è basso e superficiale» (p.94).

E l'attualità e urgenza delle parole di Bertin e Contini (1983), la loro pregnanza educativa, sociale e politica, risaltano alla luce di almeno due riflessioni: sul linguaggio e sulla complessità.

La riflessione sul linguaggio fa riferimento a quella di Liliana Segre, proposta in varie occasioni e qui tratta da una trasmissione radiofonica:

Quali parole lei vorrebbe vedere espulse dal linguaggio (chiede il conduttore Davide Assael)? Dire che cosa togliere [è assai difficile] vorrei dire piuttosto che cosa mettere in quel vocabolario così scarso in cui gli stereotipi di ciò che si sente per la strada, di ciò che si sente in metropolitana, della povertà del linguaggio, della schematizzazione modaiola, di alcuni modi di dire che condizionano profondamente la società [...] parole (da togliere) sarebbero certamente antisemitismo, razzismo, [...] odio, torturare, umiliare. E quelle che vogliamo mettere? Mettere nel vocabolario? Quali sono? *Scelta, differenza, amore*, sono poche quelle da mettere, sono

pochissime, sono una specie di abc della civiltà [...] non sono più usate, non sono di moda» (Radio 3, Uomini e profeti, 31 gennaio 2021).

Sentiamo qui l'urgenza, nel tentativo di attualizzare il pensiero di Bertin e proprio in vista della seconda riflessione, di rimarcare come, a livello educativo, sia sempre più necessario intervenire su coloro che non vengono intercettati dall'istituzione e coloro che lo sono debolmente che, pur presenti, sono in una zona grigia che è in pericolo rispetto all'inautenticità e semplificazione, esposta a quelle "parole da togliere" e a cui manca la pratica delle "parole da mettere". Parliamo di ragazze e ragazzi per varie ragioni in una situazione di disagio, sociale o culturale, non così profonda, che se la "sono cavata" nella scuola ma che, affacciandosi al mondo universitario, riportando a livello accademico la metafora di Canevaro (1976), si "perdono nel bosco" soprattutto nei primi tempi, tra gli sterpi e i rovi che, a volte, ne costituiscono il limitare.

Proprio questo è il senso, in fondo, del progetto di orientamento che stiamo descrivendo, condiviso con le altre università nella ricchezza delle declinazioni locali.

La seconda riflessione rimanda alla complessità, tema istitutivo del Dipartimento cui appartengono gli autori del presente contributo. La complessità dei sistemi e dei fattori che gravano sui percorsi degli studenti, su quella che diventa, in particolare nei momenti di passaggio, una sorta di ricerca-esistenziale (Barbiér, 1983, 1996), e sulle *scelte* e conseguenti *differenze*, ci aiuta ad attualizzare le riflessioni sopra esposte. Una progettazione autentica, come ci ricorda Bertin, comporta la possibilità di una visione ampia evitando, per quanto possibile, i rischi del *sovrano sotterraneo* ovvero, secondo Ceruti (2020) il "paradigma della semplificazione", il «paradigma che ha preteso di risolvere e dissolvere la complessità con la semplificazione per mezzo della linearità causa-effetto, della scomposizione in unità elementari della realtà, dell'isolamento dell'oggetto dal suo contesto» (Ceruti & Bellusci, 2020, p.64). Ma in un'ottica di educazione che deve fare i conti con la globalizzazione (Bocchi & Ceruti, 2004), l'educazione deve impennarsi sulla capacità di connettere conoscenze, di «distinguere e articolare logiche differenti [...] concependo i confini tra le discipline [...] come aree di interazione, spazi intermedi dove nascono i problemi più interessanti, gli approcci più originali» (Ceruti & Bellusci, 2020, p. 144). La scuola, che deve insegnare a concepire «l'unità nella diversità umana e la diversità nell'unità umana [...] è un luogo di cura dell'anima, di socialità, di esercizio all'attenzione, di sviluppo vocazionale, [...] di viatico alla vita personale e civile» (p. 145).

L'orientamento come fattore politico: la trasformazione organizzativa

In un Paese che presenta profonde difficoltà sul piano della mobilità sociale, come evidenzia Openpolis (2020) anche elaborando recenti dati del *World Economic Forum* e dell'OCSE, l'orientamento assume, ancor più che altrove, una chiara connotazione politica: scavalca il concetto di bussola – pur di grande rilevanza – facendo assumere all'orientamento un ruolo prefigurativo – narrando il territorio ancor più che indicando direzioni o dispiegando una mappa – rispetto agli scenari di vita. Le disuguaglianze, come ben evidenzia anche *Save the children* (2020), hanno un'origine profondamente radicata nell'infanzia e nella condizione socioeconomica della famiglia.

Nel bosco accademico in cui si addentrano le ragazze e i ragazzi appena maggiorenni si perdono i *metafragili*, coloro che sono comunque riusciti ad arrivare al mare ma che non sanno nuotare, o non possono dotarsi di strumenti per navigarlo; non diventeranno, o difficilmente diventeranno, antifragili (Taleb, 2013). Non saranno in grado di trarre vantaggio dagli accadimenti casuali, di riflettere sui propri elementi di forza, di trasformare lo stress e le deviazioni di percorso in risorsa.

E qui si pone il tema di quanto l'università si ponga il problema e di come intenda risolverlo. Il presente progetto POT è profondamente radicato nelle teorie sulla trasformazione (Mezirow, 2016) e si esplicita come la trasposizione di logiche e metodi trasformativi a livello organizzativo (Fabbri & Romano, 2017).

Il progetto bergamasco, di seguito descritto sul piano metodologico, ha individuato alcuni criteri, in particolare l'educazione tra pari, e strumenti, il *digital storytelling*, ma ha anche fatto riflettere, grazie alle presentazioni, ai contatti, agli incontri della commissione orientamento del Dipartimento, rispetto ad un bisogno che riguarda anche gli altri Corsi di Studio. L'edizione del POT 2019/20 (DM 435 del 6 agosto 2020) si concentra, infatti, proprio sul sistema di tutoraggio tra pari rivolto in particolare alle matricole. Nel caso del Dipartimento degli autori del presente contributo, il nuovo progetto non solo si basa sull'esperienza precedente ma vede anche momenti di formazione comune tra studenti coinvolti nel POT 2018/19 e i tutor di quello attuale.

La metodologia: l'analisi delle narrazioni e il *digital storytelling* nella progettazione partecipata

L'accompagnamento riflessivo delle studentesse e degli studenti

all'interno del progetto bergamasco si è basato sull'analisi delle narrazioni che si sono dispiegate nei passaggi, nelle iniziazioni, nelle difficoltà e nelle risorse incontrate dagli studenti nella navigazione all'interno della vita accademica a Bergamo.

In una prima fase il percorso di orientamento ha previsto la costruzione condivisa, in un workshop dedicato cui hanno partecipato enti territoriali, docenti delle scuole superiori e docenti universitari, di un repertorio di temi chiave (aspettative professionali, metodo di studio, ambiente universitario, autonomia e autorganizzazione nello stile di vita universitario) da sottoporre alle studentesse nel corso di quattro focus group. I quattro focus group erano composti da due gruppi misti da 15 e da 11 studenti².

L'analisi dei focus group ha evidenziato una profonda differenza tra le narrazioni delle studentesse provenienti dal Liceo, e quelle delle studentesse provenienti dagli Istituti Professionali. Le narrazioni dei ragazzi e delle ragazze del Liceo hanno visto come protagonista il desiderio, declinato principalmente come desiderio di scoperta/curiosità verso l'ambiente universitario e le nuove discipline che l'università propone. Nei loro racconti è emersa la speranza e il desiderio di mettersi alla prova, sperimentando quell'autonomia che l'università richiede, anche attraverso l'autogestione e l'organizzazione degli esami e del carico di studio. Al contrario le studentesse provenienti dall'Istituto professionale hanno adottato prevalentemente un registro narrativo caratterizzato da un sentimento di inadeguatezza e dalla paura verso il mondo universitario definito come sconosciuto.

In seguito, il percorso ha previsto le seguenti attività:

- 1) Percorsi di didattica tutoriale. In questa fase gli studenti della scuola secondaria sono stati coinvolti da parte dei tutor studenti universitari nella costruzione degli strumenti di ricerca, attraverso una serie di incontri in cui era prevista la produzione di tutorial (utilizzati poi negli incontri previsti con le classi della Scuola di appartenenza) e di alcuni storytelling. In questa fase sono stati coinvolti anche i partner territoriali che hanno dato il loro contributo nel far conoscere al meglio gli ambiti lavorativi relativi ai profili professionali.
- 2) Percorsi di orientamento attraverso le nuove tecnologie: il progetto si è basato sulla produzione di materiali filmati. Per questo i tutor hanno avuto il compito di comprendere le competenze digitali degli studenti delle scuole; di orientarli e formarli per un uso consapevole di tali strumenti.

² I partecipanti erano studenti dei seguenti istituti: Istituto Professionale "Giovanni Falcone"; Istituto Tecnico "Lorenzo Lotto"; Istituto Professionale "Marigrazia Mamoli" e Liceo delle Scienze Umane "Secco Suardo". La scelta di creare gruppi di discussione non omogenei è stata fatta per favorire la polarizzazione delle diverse narrazioni emergenti durante la conversazione.

Sono stati poi prodotti dei *digital storytelling* dagli studenti delle scuole superiori, con la supervisione dei tutor studenti universitari. Questi *digital storytelling*, sono stati quindi utilizzati dai docenti delle scuole superiori per orientare gli studenti.

- 3) Attività di autovalutazione della capacità degli studenti di svolgere le professioni in uscita dai Corsi di Scienze dell'Educazione. In questa fase hanno avuto un ruolo centrale i percorsi di orientamento svolti tramite le tecnologie, in particolar modo la riflessione conseguente alla visione dei *Digital storytelling*. Questi sono stati poi utilizzati per l'autovalutazione dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado per orientare i loro studenti e dai docenti universitari, per l'autovalutazione degli studenti iscritti al primo anno.
- 4) Percorsi di formazione per studenti tutor (didattici e di tirocinio) e l'attivazione di servizi di *peer-tutoring*. Gli studenti selezionati, dopo la formazione, hanno acquisito le competenze specifiche relative alla costruzione di prodotti digitali e alla gestione del tutoring nei confronti degli studenti provenienti dalle scuole.
- 5) Percorsi di formazione per tutor: nel corso di studio di Scienze dell'educazione esistono già diverse collaborazioni con i tutor in relazione al supporto per il percorso di tirocinio. Dato che i tutor sono in rapporto con i docenti universitari e le organizzazioni territoriali, è stato realizzato un momento di autoformazione tra i soggetti coinvolti. Questa autoformazione è andata poi a definire i prodotti attesi; in particolare il portfolio delle competenze che possono costituire un ponte per il passaggio degli studenti dagli Istituti Professionale al corso di Scienze dell'Educazione.

Il criterio metodologico che si è seguito nei nostri interventi, è stato l'analisi dei repertori culturali delle studentesse e più precisamente delle loro narrazioni. Il percorso non ha inteso declinare la rilevazione delle narrazioni su un registro valutativo, bensì essere chiarificatore di alcuni possibili processi di costruzione sociale impliciti nelle narrazioni delle studentesse che si iscrivono a Scienze dell'educazione (Berger & Lukmann, 1969). Si è teoricamente assunto il principio che le narrazioni siano la catena dei significanti che compongono le possibilità sintattiche-espressive delle studentesse, dei docenti di scuola superiore e dei docenti universitari, nonché della rete degli enti territoriali. È, se si vuole, l'orizzonte delle capacità espressive di chi ha partecipato al progetto, perciò si è scelto il *digital storytelling* al fine di mettere in scena le narrazioni che compongono la scelta universitaria e professionale delle studentesse.

La trama narrativa si costruisce attivamente, e in modo largamente inconsapevole all'interno di relazioni sociali e processi di socializzazione. Non la si può ridurre in formule di principio o di valore («Nella nostra scuola si

lavora pensando innanzitutto allo studente» o «Nella nostra Università si persegue l'eccellenza»). Non che tali formule siano fasulle, tuttavia esse non bastano a render conto della trama discorsiva, anzi, finiscono con il delegarla a una funzione rappresentativa di cornice. E invece la narrazione è in atto, e il suo agire è alla base dei modi di immaginare il legame sociale e la relazione tra studenti e tra studenti e docenti, nello specifico delle espressioni soggettive di chi studia e di chi insegna nei contesti scolastici presi in esame e nell'università (Foucault, 1971).

La potenza della narrazione sta nella sua irriducibilità semiotica: non lo si può mai dire del tutto, proprio perché ogni dire è già l'esito della sua azione. Per contro, una rilettura continua e condivisa tra i ricercatori ha reso possibile individuare alcune faglie, attraverso cui ricostruire la trama discorsiva e riprodurla attraverso strumenti audiovisivi; faglie che sono espressione delle incertezze, delle esitazioni, dei desideri, delle preoccupazioni delle studentesse e degli studenti che si iscrivono a Scienze dell'educazione. La presa di parola del soggetto è, infatti, sia un'assunzione di responsabilità (sono soggetto di...), sia un'assunzione di parzialità (sono soggetto a...). La presenza di una trama discorsiva specifica, del suo dominio semantico in espressioni solo apparentemente neutrali, ma raffigurano il profondo nesso tra la dimensione affettiva delle studentesse e lo specifico contesto socio-organizzativo dell'Università, come luogo di relazioni intersoggettive e di apprendimento (Lakoff & Johnson, 1980).

Descrizione del percorso con gli studenti tutor nell'ambito del progetto POT: l'uso *clinico* del *digital storytelling*

Le attività relative ai percorsi di orientamento (punto 2), all'autovalutazione (punto 3), al *peer-tutoring* (punto 4), hanno avuto come protagonisti principali nove studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione, provenienti da quattro Istituti Superiori di Bergamo e Provincia, due istituti professionali, un istituto tecnico e un liceo.

Gli studenti, accompagnati da un formatore-tutor dell'Università degli Studi di Bergamo, sono stati formati come facilitatori dell'orientamento per la scelta del percorso di studi universitario e per la prefigurazione professionale.

Il percorso si è caratterizzato per la centralità che è stata assegnata agli studenti, al processo come strumento di lavoro, in particolare per l'utilizzo della narrazione digitale, e per aver utilizzato il dialogo e lo scambio tra i soggetti per generare conoscenza e supporto reciproco.

Gli studenti non sono stati coinvolti come destinatari di un lavoro di

ricerca, ma come soggetti in azione di ricerca. Il loro protagonismo, secondo il modello della *peer education*, si è concretizzato non solo nell'essere al centro della prima fase, quella della loro formazione come tutor, ma in tutte le fasi del processo, compresa quella di costruzione del percorso per gli studenti delle scuole superiori. Quest'ultimo non è stato progettato solo dal formatore, ma è stato il prodotto finale del lavoro di osservazione che gli studenti hanno fatto del proprio percorso, dei loro bisogni, delle condizioni di ciascuno, della condivisione in gruppo delle riflessioni e della traduzione di queste in strumenti. Il ruolo del formatore è stato quello di stimolare, moderare e orientare le riflessioni per la costruzione di un metodo.

Nella sperimentazione del percorso di orientamento, come accennato, più che ai contenuti, si è data importanza al processo costruito attorno agli interrogativi emersi sia dagli studenti delle scuole superiori sia da quelli universitari. L'osservazione e la condivisione dei percorsi di vita delle persone nella scelta del corso di studi hanno fatto emergere i dubbi e hanno evidenziato oggetti di lavoro su cui la Scuola e l'Università possono lavorare nella costruzione di percorsi e strumenti di orientamento che coinvolgano anche il mondo del lavoro.

Inoltre, il lavoro di continua rilettura di quanto veniva fatto e di analisi dei dati raccolti durante gli incontri con il formatore è servito per la definizione dei passi successivi nell'ottica della costruzione di un metodo organizzativo replicabile.

La formazione degli studenti universitari, così come gli incontri con gli studenti delle scuole superiori, ha visto la realizzazione di attività che prevedevano l'utilizzo dello strumento narrativo, in particolare con il supporto delle tecnologie digitali: la restituzione del racconto di sé, del proprio vissuto e delle proprie prospettive, è servita per la riflessione e per la condivisione. Quest'ultima ha determinato l'efficacia del percorso di orientamento che ha messo al centro l'incontro tra persone di età diverse, pur prossime, e portatrici di esperienze originali, nel contesto di un percorso di studi e professionale simile. La possibilità di un dialogo aperto tra pari ha generato uno scambio e mutuo aiuto grazie alla comprensione reciproca dei bisogni.

Ne è conseguito un ruolo per il *digital storytelling* diverso, e per certi versi più ricco, rispetto a quello che assume di norma in campo educativo.

Di solito, infatti, il *digital storytelling* viene usato innanzitutto per la potenzialità di stimolare pubblici in contesti educativi formali, non formali e informali, nei quali può attivare processi riflessivi tramite la narrazione digitale (Petrucco, 2015): la valenza educativa della narrazione per i suoi destinatari (Bettelheim, 1976; Bruner, 1986) viene enfatizzata dal ricorso allo strumento digitale. Al *digital storytelling* viene riconosciuta, in secondo luogo, la capacità di stimolare la creatività dei soggetti coinvolti in prima

persona nel progetto e sviluppo di narrazioni digitali promuovendo in loro competenze di vario tipo, da quelle narrative (Cassell & Ryokai, 2001) a quelle scientifiche (Albano, Dello Iacono & Mariotti, 2016), da quelle relazionali e di cittadinanza (Basciera, 2014) a quelle sociali attraverso il lavoro cooperativo (Di Blas, Paolini & Sabiescu, 2012).

Nell'ambito del progetto POT, il *digital storytelling* è stato sicuramente usato per fini del primo tipo, dal momento che le narrazioni digitali sono state sfruttate come strumento da usare nelle azioni di orientamento; e certamente si sono avute ricadute del secondo tipo sugli studenti che hanno partecipato attivamente alla co-costruzione delle narrazioni digitali. Ma c'è anche stato un uso che potremmo definire *clinico* del *digital storytelling*, nel momento in cui le sedute di registrazione sono servite per elicitarne conoscenza, registrare esperienze, mettere a fuoco desideri, speranze e paure dei ragazzi coinvolti nelle discussioni³.

Il percorso è stato documentato in un video a cui è stato dato il titolo “Ad occhi aperti verso il futuro - Riflettere e conoscere per saper immaginare e decidere la professione di domani” suddiviso in tre capitoli che corrispondono ai tre temi chiave sui quali gli studenti hanno lavorato. Lo scopo del documentario è quello innanzitutto di documentare il processo ma anche quello di veicolare la conoscenza che il percorso ha prodotto non tanto dal punto di vista dei contenuti, per i quali non è stata avanzata alcuna pretesa di esaustività, quanto dal punto di vista metodologico, in termini di potenzialità e come contributo alla riflessione sull'organizzazione dei percorsi di orientamento.

Il primo capitolo del documentario, richiamando l'attività proposta dal formatore allo scopo di rendere gli studenti consapevoli del percorso di crescita svolto, riporta il confronto che è nato tra loro. La prima fase del percorso è servita per far emergere tra gli studenti universitari i propri vissuti, ricordando le scelte compiute e le motivazioni ad esse sottese; mettere a fuoco il cambiamento e le condizioni che l'hanno favorito o impedito; condividere le esperienze nel contesto universitario, le prospettive future, i desideri e i timori.

Lo sforzo di memoria, riflessione e condivisione è stato utile anche per perfezionare e completare l'attività proposta dal formatore come strumento per l'incontro con gli studenti delle scuole superiori, rappresentato nel

³ Per lo sviluppo dei prodotti digitali di *storytelling* sono state utilizzate le piattaforme Google Meet per le videoconferenze, Padlet e Google Drive per la collaborazione sincrona e asincrona; per la produzione di immagini video e fotografiche sono state utilizzate videocamere professionali e smartphone, rispettivamente per le riprese dal vivo e per la produzione di materiali da trasmettere telematicamente; per la postproduzione video è stata utilizzata la Suite di Adobe.

secondo capitolo del documentario. “Io non so cosa farò da grande” sintetizza gli incontri avvenuti in via telematica tramite la piattaforma Meet in cui gli studenti tutor hanno aiutato gli studenti delle scuole superiori ad aumentare la consapevolezza di sé rispetto alla sfera dello studio e del lavoro, degli obiettivi e prospettive. Gli incontri avvenuti, a partire dalle testimonianze degli studenti universitari e le domande loro poste, sono stati utili per far emergere dubbi, timori e curiosità e orientare gli studenti nella scelta del percorso di studi universitario.

Il tema della prefigurazione professionale ha trovato spazio nell’incontro con i professionisti dell’educazione realizzato allo scopo di orientare gli studenti verso le professioni a cui si può accedere con la laurea in Scienze dell’educazione. In “A un passo dal domani”, terzo capitolo del documentario, gli studenti universitari, intervistando i professionisti, non soltanto fanno emergere informazioni e un quadro complessivo utile a loro e agli studenti delle scuole superiori presenti ma, con le loro domande, danno evidenza di ciò che non conoscono e desiderano conoscere, offrendo spunti importanti ai fini della loro autovalutazione.

Il percorso documentato, sorpreso nel suo sviluppo dalla pandemia di, ha dovuto adattarsi alle circostanze e in esse trovare slancio per sperimentare *nuove* forme di relazione, azione e narrazione. Gli incontri tra studenti universitari e studenti degli istituti superiori, inizialmente realizzati in presenza, si sono trasferiti *online*, con la conseguente rimodulazione degli strumenti di lavoro in modalità interamente digitale. Il percorso, che proprio nella tecnologia digitale ha individuato uno strumento privilegiato per riflettere, incontrare e immaginare, ha saputo, con naturalezza, mantenere vivo il ritmo partecipativo delle persone coinvolte.

Conclusioni

Il progetto “Ad occhi aperti verso il futuro” ha messo in luce alcuni aspetti qualificanti di un percorso di orientamento e tutoraggio: il valore delle narrazioni e dei più ampi repertori culturali come interfaccia tra il mondo interiore della persona e le possibilità o i vincoli dei contesti accademici e professionali; il contributo delle nuove tecnologie nella costruzione di un vocabolario condivisibile tra le generazioni e i differenti ruoli sociali in gioco nei percorsi accademici e professionali; l’efficacia del peer-tutoring nell’accompagnamento degli studenti e delle studentesse definibili come *metafragili*. Ulteriori approfondimenti potranno arricchire il quadro complessivo, ad esempio: studiando il rapporto tra capitale sociale, economico e culturale e scelte universitarie, abbandoni e difficoltà occupazionali; o ancora studiando

gli effetti che l'attuale didattica a distanza avrà sui processi di socializzazione e di scelta delle nuove generazioni.

La complessità, paradigma abusato, o malamente usato, nel recente passato, ha fatto irruzione nelle nostre case, nei nostri corpi, nella percezione del futuro. Mai come oggi ci rendiamo conto dell'interconnessione tra eventi apparentemente minimi (il famoso, e spesso banalizzato "effetto farfalla" che si materializza in un "effetto pipistrello e pangolino") e le ricadute globali che, nell'attuale situazione pandemica, divengono glocali, processuali, corporee, intime. Un senso di violabilità che obbliga a scelte immediate, ad incerte prossimità, ad una riconfigurazione del futuro.

Proprio su questo aspetto prefigurativo in tempi così complessi si gioca l'efficacia nel tempo del metodo del progetto ma, soprattutto, delle trasformazioni che le organizzazioni, a partire da quella universitaria, vorranno attuare proprio a partire dallo storico punto di svolta rappresentato dalla complessità della pandemia. Saremo in grado, parafrasando Mezirow e le teorie della complessità, di offrire opportunità di ri- e pre-configurazione proprio mentre riconfiguriamo le nostre cornici di riferimento? Potremo costruire dialoghi interni alle organizzazioni finalizzati alla trasformazione organizzativa e alla definizione di nuove prospettive di significato? In fondo, il "dilemma disorientante" da cui far scaturire questi processi ci è stato ampiamente e tragicamente presentato.

Bibliografia

- Albano, G., Dello Iacono, U., & Mariotti, M. A. (2016). L'argomentazione in matematica: la mediazione attraverso il digital interactive storytelling. *Form@re*, 16(1), pp. 105-115.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Anthropos.
- Barbier, R. (1983). La recherche-action existentielle. *Pour, La recherche-action*, 90, juin-juillet, pp. 27-31.
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento*, XII(3), pp. 181-188.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday (trad. it.: *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino, 1969).
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. New York, USA: Knopf.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco: identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze, Italy: La nuova Italia.
- Cassell, J., & Ryokai, K. (2001). Making space for voice: technologies to support children's fantasy and storytelling. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), pp. 169-190.
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Di Blas, N., Paolini, P., & Sabiescu, A. G. (2012). Collective digital storytelling at school: a whole-class interaction. *International Journal of Arts and Technology*, 582(4), pp. 271-292.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard (trad. it.: *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi, 2004).
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it.: *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani, 1998)
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffello Cortina.
- Openpolis (2020). *La mobilità sociale passa da un'istruzione di qualità per tutti -- «testo disponibile al sito: <https://www.openpolis.it/la-mobilita-sociale-passa-da-unistruzione-di-qualita-per-tutti>»*, ultima consultazione 7 febbraio 2021.
- Petrucco, C. (2015). Digital storytelling as a reflective practice tool in a community of professionals. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 18(2), pp. 112-128.
- Rai Radio 3 (2021). *Uomini e profeti*. Trasmissione del 31 gennaio.
- Save the children (2020). *I giovani al tempo del coronavirus*, -- «testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>», ultima consultazione 7 febbraio 2021.
- Taleb, N. N. (2013). *Antifragile*. Milano: Il Saggiatore.

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 semplice. *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.

Curricular dynamics at the Universidad Autónoma del Noreste. Development of soft competencies in students for employability*

Thematic core of the conference: Employability practices

di Dulce María del Carmen Villegas Aréchiga[^], María Teresa de Jesús Martínez Núñez[^], Estefanía Villarreal Nájera^o

Abstract

Yturralde (2016) points out, that whether social or labor environments, demand to go beyond just recalling data, follow procedures to obtain a result, to have knowledge based on the time and discipline: he explains that to succeed today, you need to have well-developed soft competencies, or social skills, as Harvard University, Carnegie Foundation, and Stanford Research Institute research exposed, on the importance of aptitude against social skills. They concluded that specialized technical knowledge generates 15% of success in professional and occupational activities, while 85% lies in the soft competencies, attitude, self-determination, the capacity of communication, teamwork, critical thinking, and conflict resolution primarily.

The Universidad Autónoma del Noreste (UANE), aware of the requirements of the moment and future ones, to develop in students strategic skills, hard and soft competencies required by society and the labor market, began in the year 2005 this longitudinal research with a mixed approach to determine an application methodology for the four teaching techniques (4TD) throughout the learning process of the student and a continuous improvement system through the analysis of results of each semi-annual cross-section.

* This chapter is the result of the EMLEAP research project, co-financed by the ERASMUS program +. The support of the European Commission for the preparation of this publication does not imply acceptance of its contents, which is the sole responsibility of the authors. Therefore, the Commission is not responsible for the use that may be made of the information disclosed here.

[^] Universidad Autónoma del Noreste, México.

^o Universidad Autónoma del Noreste, México. Corresponding author: evillarreal@uane.edu.mx.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021

Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11526

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – NoDerivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Application of the 4TD strengthens UANE's educational model, which focuses on the construction of learning for life and work. It encourages student's learning by relating the curricular objectives with problematic situations of the professional practice and also promoting constructive social interaction among members of work teams, through Problem-Based Learning (PBL), Project-Oriented Learning (POL), Case Method (CM) and Collaborative Learning (CL).

In the Students' Self-Evaluation of both semesters in 2018 and the first semester of 2019, students expressed that applying the 4TD strengthened their cognitive and social skills. All our university campuses are qualified above 8 in the 4TDscale, which implies strength. It is also an excellent indicator of the teaching performance on developing the students' abilities, which gives relevance to the project.

In 2018 the student satisfaction level of all UANE was 97% very satisfied with the application of the four teaching techniques, in general. In the 1st semester of 2019, students expressed 99% being very satisfied with the implementation of 4TD, the level of employability of our students is 70%.

This project benefits the teachers with continuous training in the 4TD application, strengthens their teaching practice, and has an impact on the formation commitment to students to cover all current requirements. The project is sustainable over time, given the interest of the UANE in academic quality that sustains the student formation according to our institution Mission of: "Create opportunities to develop exemplary people, committed to their future."

Keywords: soft competencies, active methods, four teaching techniques, students' satisfaction, implementation process

First submission: 19/11/2020, *accepted:* 27/11/2020

Available online: 27/04/2021

Introduction

Nowadays, it is imperative to have soft competencies, since it has been proven that 15% of success in professional and work activities is generated by specialized technical knowledge, while 85% lies in soft competencies or social skills (Yturralde, 2016).

The Universidad Autónoma del Noreste, (UANE), being aware of these requirements, began this longitudinal research in 2005 to verify the development of students in hard and soft competencies through the application of active teaching methods throughout the student's educational

process, and to generate a continuous improvement process through the analysis of results of each semester cross-section.

Theoretical Framework

Villalobos and Melo (2009) argue that globalization requires that universities be the pillars of scientific, economic, cultural, and social progress, with the responsibility of training and preparing autonomous professionals, flexible in thinking and with the capacity to adapt to changing situations in a globalized society, which for Freire, M., Teijeiro, M. and Blazquez, F. (n.d.) implies training professionals with competencies related to versatility, personal skills, and high adaptability to change.

Internationalization, globalization, competitiveness and continuous innovations force organizations to require professionals with flexibility and adaptability to technological, market and organizational changes, as well as the ones in society values, therefore it is needed with multifunctional, global and comprehensive training (Tippelt and Lindemann, 2001).

Tippelt and Lindemann (2001) argue that educational institutions currently require enabling their teachers in the application of active methodologies for the learning teaching process that develop hard and soft competencies in students, according with the current labor and social requirements. In addition, active methodologies, are versatile and flexible to adapt to the continuous changes in professional needs.

The specialized technical knowledge required for job performance is called Hard Competencies, which, according to Yturralde (2016) are developed through academic education, training, and the exercise of the profession.

On the other hand, he explains that soft-skills, called soft competencies, Social Competencies, or People Skills, are intra-personal and inter-personal skills. They are positively-oriented attitudes towards social relationships, besides integrating critical and systemic thinking, ethics, adaptation to change, and resilience.

Yturralde (2016) points out that Nick HM van Dam in his work “The 4th Industrial Revolution & the Future of Jobs”, specifies the following ten skills to be required from 2020 onwards:

- solving complex problems;
- critical thinking;
- creativity;
- leadership / people management;
- teamwork / coordination with others;

- emotional intelligence;
- criterion and decision making;
- service orientation;
- negotiation skills;
- cognitive flexibility.

This relates to the approach that professional success at work depends on approximately 15% hard and 85% soft skills (Matus & Gutierrez, 2016 cited by Galván, 2016).

Farfan (n.d.) comments that, in 2014, the consulting firm Lee Hecht Harrison-DBM Peru published the study “Perceptual Gaps Between Employers and (University) Students on Entering the Labor Market in Peru”; where one of the critical findings was that, from the standpoint of companies, students do not have the soft competencies necessary for the position, thus becoming an obstacle to employability.

In Mexico, the OECD (2019) argues that according to their investigations about the employers' perception of the level of skills development in graduates, their findings state that every four out of five employers have trouble recruiting staff for their vacancies and Manpower Group (2017) considers that it is due to the following reasons: lack of experience, non-viable wage expectations, lack of technical preparation and professional skills.

Moreover, the 2014, Development Research Center (CIDAC) survey identified in higher education students, incompetences in written and oral communication in Spanish and English. Employers identified notable problems in graduates in information synthesis, logical reasoning, responsibility and proactivity.

In this CIDAC survey (2014) human resources managers at a national level, identified the following competencies as very important and lacking in interviewees: basic knowledge on equipment and machinery use, project management, negotiating capacity and conflict resolution.

Companies in Mexico assign significant value to soft competencies (7 out of ten manifest it).

From this perspective, he concludes that this problem is because the educational system does not consider the development of these competencies in its curricular structure, nor does the teaching methodology of teachers promote them in the teaching-learning process. He argues that it is imperative to develop “soft” competencies in university students through implementing creative teaching strategies.

Martínez, Cegarra y Rubio (2012) as noted by Matus y Gutiérrez (2016, quoted in Galván, 2016) consider that, in order to enable hard and soft competencies in higher education students, teachers need to be trained in active teaching methods to be facilitators in building knowledge and develop soft competencies, through the participation and involvement of students with learning activities in which they present problematic and complex scenarios to be solved as presented in the field of work, either through projects, case analysis, which promote to be autonomous, in collaboration with others, to discuss possible solutions to the problem being studied and to focus with critical thinking on the solution of the problem.

Likewise, the ILO (2014), raises the urgent need to find innovative ways of teaching to develop these skills in the training process and presents the following elements for consideration:

1. design of curricular programs whose construction and transformation occur through dialogue and joint work with employers to align training with business needs and current reality. Training teachers in active teaching techniques to solve real work situations. UANE belongs to the Board of the Universidad Empresa Association of the Confederation of Mexican Republic (COPARMEX) where the professional requirements of employers are obtained firsthand to ensure the relevance of the educational programs we offer;
2. applying active methods focused on learning to develop practical skills required in the real world in students. At UANE we have the 4TDs that respond to this requirement;
3. generating mentoring programs to link students with professionals who guide them over the world of work, explain them what it means to work in the formal sector and the opportunity to practice communication skills. The tutoring program is recently initiated at the University with the purpose of supporting students, through personalized accompaniment, throughout the student's formative path to follow academic performance, prevent school difficulties and guide him on work habits and study in a responsible manner;
4. applying interactive teaching with exercises that provide opportunities for experience, practice, consolidation, and reflection by the students;
5. creating relationships with companies to provide internships or professional practice to have work experience in a real work environment. At UANE we have PP as a requirement to graduate, supported by 174 agreements with companies to provide internships from January to June 2020;
6. simulating work environments in class; setting up companies and practice workshops.

Currently, there exist four active teaching techniques that promote the construction of knowledge, its practical application, the development of reflective, critical, and social skills:

Problem-Based Learning (PBL): Teaching technique integrated by a set of activities related to each other. It presents a problem to be solved related to professional practice. The problem is written using a scenario with little information, resembling what happens in a real job, to solve it the student must follow the technique's methodology (Lopes & Costa, 1996).

Case Analysis (CM): Teaching technique which presents a case in writing, which describes a difficult situation for a person, family, group, or company. Students work in small groups collaboratively to analyze, compare, and contrast possible solutions and make group decisions. The method focuses on the discussion of facts, through which participants examine, think, reflect, socialize, and apply knowledge when analyzing the information and making decisions to solve the case following the technique's methodology (Castro, n.d.).

Project Method (POL): Teaching technique which involves an interactive process between learning and the labor world, between the individual and the group. Throughout the entire process of the project, students continually reflect on their way of acting. This continual process of reflection differentiates the project method from the simple provision of a product. The final product is only one component of the project. The project is based on an idea to put it into practice. The project idea is investigated, commented, discussed, verified, decisions are made, and the implementation of the project idea is evaluated, always based on detailed and exact planning of the steps to follow. Its methodology develops research abilities, reflection, and discussion, through which the students build their knowledge, generating products or services according to the real needs of a client (Tippelt & Lindemann, 2001).

Collaborative Learning (AC): A teaching technique oriented to the development of interactive learning. It integrates students and involves them in common tasks, combining efforts, talents, and competencies, through activities and interactions aimed at achieving the goals established by consensus. Collaborative work develops the capacity to respect the individual opinions and contributions of group members, develops social skills, individual responsibility, and positive interdependence and negotiation capacity for better student performance in the professional field (Revelo-Sanchez, Collazos-Ordonez, & Jimenez-Toledo, 2017).

To carry out teaching with active methods, it is necessary to train the teacher in each of the techniques, to design and plan the subject's development according to the methodological guidelines of the teaching technique to be implemented in class. The result is stronger student's hard

theoretical knowledge skills and their practical application, such as soft competencies, which are a critical factor in employability.

Objectives

Overall Objective

To identify the level of satisfaction of undergraduate students in developing soft competencies through their participation in the teaching technique programmed in their training process for the school period of 2018 and the 1st semester of 2019 at the Universidad Autónoma del Noreste.

Specific Objectives

To identify the number of academic plans, subjects, and teachers with teaching techniques (TT) in 2018, first and second semester of Bachelor's degree at UANE level.

To specify the distribution of the application of the 4TDs in 2018, first and second semester of Bachelor's degree at UANE level.

To determine the number of students who participated in the evaluation of the 4TD in 2018, first and second semesters of Bachelor's degree at the UANE level, and verify their level of satisfaction in applying the teaching technique.

To identify the number of academic plans, subjects, and teachers with teaching techniques (TT) in 2019, first semester of Bachelor's degree at UANE level.

To determine the number of students who participated in the evaluation of the 4TD in 2019, first semester of Bachelor's degree at the UANE level, and verify the level of student satisfaction in applying the teaching technique.

To specify the distribution of the application of 4TDs in 2019, first semester of Bachelor's degree at UANE level.

To identify the levels of satisfaction in the students' self-evaluation in the development of skills developed by the 4TDs in 2018 and the 1st semester of 2019 of Bachelor's degree at the UANE level.

Context

UANE is a private institution of higher education, founded in 1974. It currently has more than 10,500 students, 42,000 graduates, and eight

campuses with high school, undergraduate, graduate, and online education programs.

This proposal for the application and research of 4 teaching techniques (4TD) in the training process originates to promote life skills and employability in undergraduate students, according to current requirements.

From 2006, the 4TD was linked to the curriculum, and from that moment the student must take 2 subjects with technique in each semester.

Method

Type of Investigation

It is a mixed, descriptive, longitudinal, applied, non-experimental investigation. This study only presents quantitative data analysis.

The study population comprises students attending each semester of every major degree. For this work, the analysis of the 1st and 2nd semester of 2018 and the 1st semester of 2019 are presented on levels of student satisfaction in self-evaluations and applying the teaching technique.

Procedure and Instruments to Collect Information

At the end of each module, students from all majors are invited to evaluate electronically the application of the teaching technique in which they participated. Three evaluation instruments are used however, in this study, we only consider two of them:

- Student Self-Evaluation Instrument;
- Student Satisfaction Instrument;
- Data processing and analysis.

The following Table 1 Types of analysis shows the instrument to be processed and the type of analysis to be performed.

Tab.1 - Types of Analyses. Source: 4TD-UANE Report, 2008

Instrument	Objective	Scale	Analysis Type
Student Self-Evaluation Instrument (SE) that applies the teaching technique: CL, CM, PBL, or POL.	To get to know the student's perception of the development of their skills at the end of the module.	Ordinal with values between 1 and 10, where 1 is the lowest score and 10 is the highest, divided into 4 levels for analysis:	Number of groups that evaluated the teacher in each of the instruments in a critical area, by period, campus, and teaching technique with comparative bar graph. Number of groups that, on average, evaluated any of the questions on the instruments in a critical area, by period, campus, and teaching technique. Percentage of groups that, on average, evaluated any of the questions on the instruments in a critical area, by period, campus, and teaching technique.
Student Satisfaction Instrument (SS) regarding the teacher's performance applies the teaching technique: CL, CM, PBL, or POL.	To detect and provide feedback to the teacher in behaviors that can be improved and that the technique demands.	Ordinal with values between 1 and 4, where 1 if they feel satisfied and 4 if they are dissatisfied with the teacher's performance, divided into three levels for analysis:	Number of groups that evaluated each of the questions of the instruments in a critical area, by period and teaching technique. Detecting opportunity areas by period of each of the questions on the instruments according to the number of groups that evaluated any of the questions in a critical area. Serial graphs of the averages of the evaluations carried out in the SE instrument by period and technique to review the teacher's evolution when applying the teaching technique.

Results

In Table 2 General data 2018, the number of academic programs, subjects and teachers with 4TD are presented, with the levels of satisfaction in the self-evaluation of students about the development of cognitive skills and soft competencies for their participation in the application of the Teaching

Technique programmed for their subject during the 1st and 2nd semester of Bachelor's degree at UANE level in 2018.

Tab. 2 - General Data 2018. Source: Authors' elaboration

UANE -2018	Academic Programs	Evaluated Subjects with TT	Teachers who applied TT	Average student's self- evaluation in developing cognitive skills and soft competencies developed by their participation in the corresponding TT.
	77	314	118	9

In the students' satisfaction self-evaluation regarding the development of their cognitive and soft skills thanks to their participation in the corresponding TT, the average of the two semesters is 9, which implies a very high level of satisfaction (Tab. 3).

Tab. 3 - Teaching Technique and Skills to Develop, presents the skills that each technique fosters

Skills to Promote with CL		Attitudes and Values to Promote with CL
Conflict resolution.	Commitment.	Respect for others.
To reason creatively.	Critical thinking.	Tolerance for diversity and plurality.
Decision-making.	Accepting commitments.	Loyalty towards decisions made.
Emotional tension management.	Listening.	Civility.
Trust.	Handling information technologies.	Justice.
Learning to negotiate.	Self-confidence.	Solidarity.
Empathy.	Self-regulation.	Fellowship.
		Friendship.
Skills to Promote with CM		Attitudes and Values to Promote with CM
Identifying and defining a problem.	Creativity when generating diverse solutions.	Becoming familiar with the information, taking an active role, self-motivation (self-confidence and trusting others), and responsibility.
Identifying information needs.	Oral expression: Presenting their position with arguments.	Following a code of conduct.
Analyzing information, discriminating, synthesizing.	Writing properly (coherent ideas, spelling, and writing).	Tolerance and respect towards different opinions.
Proposing solutions.	Identifying key learning points.	Listening carefully and analytically.
Critical thinking (supporting ideas).	Handling information technologies.	Proactive and purposeful attitude.
Discussing personal reflections.	Time management	
Fixing errors.	Social and interpersonal skills.	

Differentiate facts and opinions		Collaborative attitude (sharing their learning, ensuring the understanding of others, awareness that personal actions affect the rest of the team). Responsibility for one's own learning. Recognizing others' good ideas.
Skills to Promote with PBL		Attitudes and Values to Promote with PBL
Identifying a problematic situation. Defining a problem. Stating hypotheses. Planning activities to solve the problem Gathering information from different sources, discriminating information, selecting what is important.	Communicating, persuading with arguments. Proposing solutions, evaluating benefits and consequences. Handling information technologies. Communicating in writing through a report. Presenting solutions to the problem. Analyzing and synthesizing information.	Tolerance and respect towards different opinions. Listening carefully and analytically. Proactive and purposeful attitude. Collaborative attitude. Responsibility for one's own learning.
Skills to Promote with POL		Attitudes and Values to Promote with POL
Problem-solving. Learning complex ideas and skills in realistic settings. Discussing ideas. Designing plans and experiments. Collecting and analyzing data. Establishing conclusions. Communicating their ideas and discoveries to others. Managing information sources. Managing available resources, such as time and materials. "Learning to learn" (for example: taking notes, questioning, listening). Integrating concepts across different subject areas and concepts.	Metacognitive skills (for example self-direction, self-evaluation). Associating cognitive, social, emotional, and personal goals with real life. Skills for life: Conducting a meeting, making plans, using a budget. Technological skills: Using software, making measurements. Skills for cognitive processes: Decision making, critical thinking, problem-solving. Personal skills: Setting goals, organizing tasks, time management.	Social skills related to group work and negotiation and conflict management. Collaborative work. Own initiative. Persistence. Autonomy. Defending their position before others. Establishing a non-competitive and supportive climate for students. Involving peers who usually do not participate. Love for learning.

We can observe the distribution of the 314 4TD applications in 2018, during the 1st and 2nd semester of Bachelor's degrees at UANE level, in Table 4 Distribution of 4TD-2018.

Tab. 4 - Distribution of 4TD-2018. Source: Authors' elaboration

UANE- 2018	CL	CM	PBL	POL
	32%	21%	42%	5%

In this same period, 2,646 students participated in the evaluation of the 4TD. Table 5 Level of Student Satisfaction in 2018, presents the results of their level of satisfaction with the application of the technique.

Tab. 5 - Level of Student Satisfaction. Source: Own elaboration

Nivel de satisfacción de los alumnos de licenciatura del 1° y 2° semestre-2018 a nivel sistema UANE. 2646 evaluaciones de alumnos participantes en 4TD.

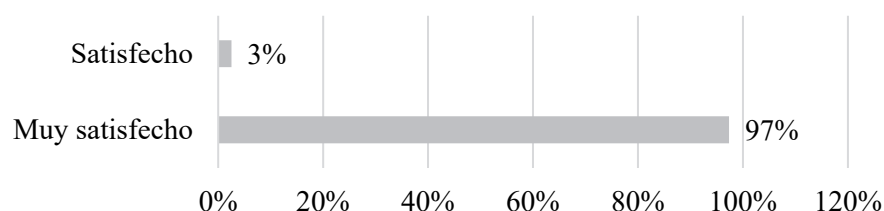


Table 6 General Data 1st semester-2019, presents the number of academic programs, subjects, and teachers with the 4TDs, as well as the levels of satisfaction in the student self-evaluation about the development of cognitive skills and soft competencies because of their participation in the application of the teaching technique programmed for their subject corresponding to the school period of the 1st semester 2019.

Tab. 6 - General Data. 1st semester-2019. Source: Authors' elaboration

EJ-2019	Academic Programs	Evaluated Subjects with TT	Teachers who applied TT	Average student self-evaluation in the development of cognitive skills and soft competencies developed because of their participation in the corresponding TT.
	29	103	34	9

The average self-evaluation of students on developing their cognitive skills and soft competencies with the TD corresponding to the 1st semester 2019 is 9.

Table 7 Distribution of 4TD, 1st semester 2019, shows the distribution of the 103 4TD applications in the 1st semester of 2019 in Bachelor's degree at UANE level.

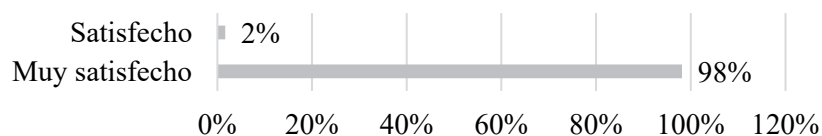
Tab. 7 - Distribution of 4TD, 1st semester 2019. Source: Authors' elaboration

EJ-2019	CL	CM	PBL	POL
	34%	17%	45%	5%

One thousand four hundred fifteen (1,415) students participated in the evaluation of the 4TD applied in the 1st semester-2019. Table 8 Level of Student Satisfaction in the 1st Semester 2019, presents the results of their evaluation in terms of their level of satisfaction with the application of the teaching technique.

Tab. 8 - Level of Student Satisfaction in the 1st Semester of 2019. Source: Authors' elaboration

Nivel de satisfacción de los alumnos de licenciatura del
1° semestre-2019 a nivel sistema UANE.
1415 evaluaciones de alumnos participantes en 4TD



Conclusions

The academic model of the UANE is distinguished by the intensive modular system that consists of taking 3 subjects every 6 weeks, which promotes the concentration of the student in that intensive academic burden in addition to working under pressure and stress which enables him for job insertion. On the other hand, the academic model integrates the pedagogical model, which highlights the application of 4TD in the training of students.

To determine the application of 4TD in the training of students, the UANE analyzed: its contribution to the fulfillment of the institutional

mission and vision and the educational model, the institutional budgetary capacity and human resources to continuously train teachers in the methodology of each of the teaching techniques, having an incentive for teachers who apply the technique and meet the established criteria, developing the corresponding electronic evaluation software to generate biannual information that would allow identifying opportunity areas thus maintaining a process of continuous improvement.

4TD Impact: from 2006, 4TD are linked to the curriculum, therefore, key subjects are selected, for each college career, to apply 2TD per semester. The population of students benefited at the undergraduate level with the application of 4TD, is of all graduates since 2006 to date, in addition to the students who are currently in training at the university.

Applicability and Sustainability: This project is fully applicable and sustainable at the Universidad Autónoma del Noreste, due to its integration at the curricular level and the academic model; the full interest and institutional commitment to achieve the integral development of the students, through the application of 4TD; having continuous information to assess progress in their training and development of soft and hard skills that promote employability, which is verified through the Student Satisfaction Survey, in which they express their feelings about the changes they perceive in their relational and cognitive structure through experiencing the application of each of the 4TDs, according to the subject and semester they attend.

Possibilities of replicating: It is advisable to consider the time required for 4TD teacher training, peer monitoring and observation. As well as the budget for implementation considering the economic incentive once they meet all the requested criteria.

They can be replicated in any educational context, based on teacher training and according to each educational institution's guidelines and requirements.

In the student self-evaluation in 2018 and the 1st semester of 2019, they express that they feel that their skills, both cognitive and social are strengthened, rating their development with an average of 9. This implies that it is an excellent strength and a very good indicator of the performance of the teacher who fosters the development of student skills, all of which gives relevance to the project.

References

- Castro, C. (s/f). El Método de casos como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Cada acto educativo es un acto ético. (s/f). -- Recuperado de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Agrop007_13/documentos/El_metodo_de_casos_como_estrategia_de_ensenanza.pdf.
- Farfán, E. (s/f). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes. -- Recuperado de <https://es.scribd.com/document/344215145/Ensayo-Estrategias-de-ensenanza-para-el-desarrollo-de-habilidades-blandas-en-estudiantes-pdf>.
- Freire, M., Teijeiro, M., & Blázquez, F. (s/f). Investigación y estudio sobre competencias profesionales: El caso de la Universidad de A Coruña. -- Recuperado de: <http://www.economicsofeducation.com/repec/2011malaga/06-34.pdf>.
- Galván, M. (2016). ¿Qué son las habilidades blandas? [Página Web], -- Recuperado de <http://gench.com.mx/que-son-las-habilidades-blandas/>.
- Lopes, B., & Costa, N. (1996). Modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en la resolución de problemas: fundamentación, presentación e implicaciones educativas. -- Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n1/02124521v14n1p45.pdf>.
- Martínez, A., Cegarra, J., & Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado*, 16(2). -- Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL5.pdf>.
- Oficina Internacional del Trabajo (2014). Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave. -- http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. -- <file:///C:/Users/UANE/Documents/Aprendizaje%20colaborativo.pdf>.
- Tippelt, R. & Lindemann, H. (2001). El Método de Proyectos. -- Recuperado de https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf.
- Universidad Autónoma del Noreste (2008). *Informe 4TD. México*.
- Villalobos, A., & Melo, Y. (2009). El espacio abierto: una técnica didáctica facilitadora del desarrollo de competencias generales en la formación profesional superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3), pp. 629-652. -- Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114871006>.
- Yturalde, E. (2016). Habilidades blandas. [Página Web], -- Recuperado de: <http://www.habilidadesblandas.com/>.

Recensioni

Available online: 27/4/2021

Mura, A. (a cura di) (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli
di Caterina Garofano

Il volume a cura di Antonello Mura fornisce un quadro completo e articolato sul tema dell'orientamento formativo. Declinato all'interno del testo come insieme di azioni che prestano attenzione alla persona, al bisogno di crescita, di posizionamento e di sviluppo, l'orientamento viene inquadrato in un contesto storico-culturale sempre più minacciato da forme di disorientamento individuale e collettivo. All'interno del testo emerge chiaramente la necessità di riconoscere all'educazione il compito di colmare il gap tra ciò che l'individuo è e ciò che non è ancora ma che potrebbe essere, supportandolo nella sua proiezione verso il futuro e nella definizione del Progetto di Vita. L'azione orientativa è un atto continuo e non circoscrivibile esclusivamente al contesto scolastico: famiglia, società, Istituzioni devono collaborare per garantire a ogni individuo lo sviluppo di quelle competenze trasversali che gli assicurino l'indipendenza nel rispondere autonomamente alle sfide che la vita pone, affrontando il rischio dell'errore e inserendosi attivamente nel mondo.

In maniera particolare viene sottolineata l'importanza di progettare azioni orientative che siano efficaci per tutti gli studenti e in particolar modo gli studenti con disabilità per cui l'intervento educativo deve garantire l'azione orientativa in una prospettiva di *lifelong learning*. A questo scopo l'orientamento deve favorire la capacità di scelta per il proprio futuro professionale e in aggiunta la formazione delle competenze esistenziali per interpretare i propri bisogni e i desideri.

Ampio spazio all'interno del volume viene dedicato alla narrazione come metodo, linguaggio e strumento in grado di interpretare e connettere dimensioni, saperi e conoscenze. La narrazione consente di aprirsi a storie altre, alla dimensione del diverso: raccontando noi stessi o ascoltando testimonianze altrui siamo indotti a metterci in discussione e a creare e ricreare noi stessi, a riprogettare la nostra esistenza, la nostra identità e il nostro futuro. L'intervento educativo è a tal proposito un incontro di storie che partendo dal passato si proiettano verso il futuro, nella

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021
Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11527

dimensione progettuale della relazione di aiuto. Forte è il riferimento all'integrazione tra formazione e narrazione come paradigma trasversale che ci accompagna per tutta la vita; non solo viene sottolineata la sua importanza nei processi di sviluppo ma ne è sottolineata la valenza formativa anche per chi si occupa di educazione e in particolar modo per i professionisti che lavorano nel mondo della disabilità. Essi tramite il racconto di sé, la scrittura di diari di bordo e pratiche di scrittura riflessiva possono affinare la propria capacità di mettersi in ascolto delle storie altrui. L'approccio narrativo consente quindi non solo a persone con disabilità ma anche agli insegnanti e a tutti i professionisti di attivare processi formativi di natura trasformativa e di riprogettarsi in una rinnovata professionalità.

Molto funzionali appaiono essere i diversi progetti didattici, laboratori, attività formative, buone pratiche che vengono narrate e da cui poter prendere spunto per la progettazione di azioni orientative. Diverse sono anche le storie di vita e le esperienze riportate dai *professionals* dell'educazione che in maniera calzante mostrano con forza la potenza delle narrazioni in cui il lettore può rispecchiarsi e riconoscersi.

Le sfide educative che il volume propone tra le righe sono diverse e quanto mai attuali: si ravvisa la necessità di mettere in discussione le competenze e il bagaglio formativo dei professionisti della cura per progettare efficaci processi di accompagnamento di tutti gli alunni; ripensare l'approccio narrativo autobiografico come strumento per consentire la partecipazione di tutti; lavorare alla formazione del professionista inclusivo che eviti interventi educativi fondati sulla normalizzazione del deficit. Per questo appare particolarmente indicato a tutti coloro che si occupano di orientamento e formazione e soprattutto a coloro che lavorano quotidianamente con bambini, ragazzi e adulti con disabilità.

Authors

Available online: 27/4/2021

Loretta Fabbri, Ph.D., is Full professor of Didactics and Transformative Methodologies at University of Siena. She is Vice Head of the Department of Education, Human Sciences and Intercultural Communication, (University of Siena) and she is delegate of the Rector for the soft-skills programs within the Teaching & Learning Center. Her research is focused on Theory and Methods of Transformative Learning, Community of Practices and post-qualitative research. She is co-founder of Italian Transformative Learning Network and works with private and public institutions for continuing education programs.

Mario Giampaolo, Ph.D., is Assistant Professor in the Department of Educational Sciences at University of Siena. His research focuses are related to adult education, competence based education and informal learning technologies. He works as researcher in many European Erasmus Project and he is member of Italian society of Education. He is the author of essays and articles, among which the most significant is: *How to personalize learning* (Pensa Multimendia).

Paolo Federighi, international Expert in lifelong learning strategies and policies, for many years he has been consulting European institutions, national and regional Governments on how to improve education and training policies and coordinating international and comparative researches on adult learning systems, policies, and measures. He has been supervising and defining learning systems within different kinds of organisations and services focusing his research on how to support change management and organisational learning.

Giovanna Del Gobbo, is Professor of Experimental Pedagogy at the University of Florence, she is the Rector's Delegate for teacher training, Quality Assurance officer at the Department level, and delegate of

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2021
Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11657

traineeship for the Master's Degree Course on Adult Education. She is Co-Director of the International Journal LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning (online journal). Her fields of interest are focused on lifelong learning and lifelong guidance, innovative educational work-based tools, social economy and social innovation.

Daniela Frison, Ph.D., is Assistant Professor of Methodologies of Teaching and Special Education at the University of Florence where she teaches Educational Methods and Technology for Teacher Training. Both her teaching and research focus on lifelong and work-related learning, innovative pedagogies and teaching and learning methods. She is currently the Delegate for Job Placement of the School of Humanities and Education, for the educational area.

Matteo Cornacchia, is Senior Lecturer at the University of Trieste, where he teaches "Adult Education" and "Social Education". He is the coordinator of the Bachelor Degree Course in Education and his research topics are adulthood identity, community development, intergenerational learning.

Gina Chianese, associate professor at the University of Trieste where she teaches "General Pedagogy and History of Pedagogy", "Pedagogical competences for lifelong learning". Her research topics concern in particular adult education, intergenerational learning, evaluation of competences in a perspective of construction of development paths.

Elisabetta Madriz, is lecturer at the University of Trieste, where she teaches "Childhood Education" and "Family Pedagogy". She is the coordinator of the traineeship program in Education; her field of research is oriented to early childhood education, parental and family policies, vocational training in education.

Paola Ricchiardi, Associate Professor, Teacher of Empirical Research, Department of Philosophy and Education Sciences, University of Turin.

Emanuela Torre, Associate Professor, Teacher of Empirical Research, Department of Philosophy and Education Sciences, University of Turin.

Lara Colombo, Associate Professor, Teacher of Teacher of Work and organizational psychology, Department of Psychology, University of Turin.

Marilena Dellavalle, Associate Professor, Teacher of Basic principles of social work, Department of Cultures, Politics and Society (CPS), University of Turin.

Chiara Ghislieri, Associate Professor, Teacher of Guidance and training psychology, Department of Psychology, University of Turin.

Paola Torrioni, Associate Professor, Teacher of Family, gender and socialization, Department of Cultures, Politics and Society (CPS), University of Turin.

Roberta Piazza, Ph.D. in Education, is full professor in Adult Education at the University of Catania, Italy. She is director of the University Research Centre on Community Engagement - CURE (Community University Research Engagement) (<http://www.cure.unict.it>). She was vice-Rector for continuing education and lifelong learning (2017-2019). Associate director in Europe of PASCAL Observatory (Place management, Social Capital and Learning Region, www.pascalobservatory.org) (from 2014), she is also member of the Research Network 4 “National Strategies for Lifelong Learning” dell’ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning (ASEM LLL Hub) (<http://asemlllhub.org/researchnetworks/nationalstrategies/rn4members/>). She has participated in several EU-funded projects on learning city, lifelong learning, lifelong guidance, recognition of prior learning, apprenticeship, teacher training. Appointed as quality assurance evaluator on a national level for undergraduate and post graduate programs by the National Agency of University Evaluation, she was scientific referee for the recognition of competences in continuing education courses funded by National Trade Unions and chair of University Committee for Validation of competences. She is external examiner for the Postgraduate Diploma in Education (Professional and Vocational programme) (2018-2020, 2020-2022) of the Education University di Hong Kong.

Simona Rizzari, Ph.D. in Educational Sciences (University of Rome “Tor Vergata” and University of Granada, joint degree), is a researcher fellow at the Department of Educational Sciences, University of Catania. Her research interests are related to adult education and lifelong learning, with a particular focus on work-based learning and on the quality of teaching/learning in higher education. The topic of her current research is the training of tutors and mentors in work-based learning contexts.

Antonio Borgogni, Ph.D., is Associate Professor at the University of Bergamo (Italy), Department of Human and Social Sciences. His main research topics are active cities and participatory planning of public spaces, children's autonomy and play, children's rights in sport, sport governance and organizations. He had been research unit's scientific coordinator in five EU projects and delegate for guidance and traineeship of the Department.

Marco Lazzari, is Full Professor of Teaching and learning and Head of the Department of Human and Social Sciences at the University of Bergamo (Italy). His main research topics are educational technology, multimedia learning, use of social networks among adolescents and children.

Alice Ponzoni, Ph.D., is a Childhood and Youth Policy Project Manager. Her main research topics include mediated communication, the use of social media among adolescents and children, and multimedia learning.

Stefano Tomelleri, Ph.D. in Sociology at University of Parma, is full professor of Sociology at the Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo (Italy). His research interests are mainly focused on the study of emotions as simultaneously present in persons, social structures and interpersonal relationships. He has published among others *Ressentiment. Reflection on Mimetic Desire and Society*, Michigan State University Press, 2015.

Diana Carmela Di Gennaro, is Researcher of Didactics and Special Pedagogy at the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno. Her research interests focus on the study of inclusive teaching strategies and tools and on teacher education for inclusion.

Michele Todino, is a Ph.D. and teaches "Educational technologies for inclusion" at the Sannio University. His research interests focus on the role of educational technologies in the teaching-learning process and on complex didactics in teacher education.

Paola Aiello, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno and is the actual Director of this Department. Her scientific theoretical and empirical research is mainly based on the relation between body and cognition in the teaching-learning process and on teacher education for the promotion of inclusive educational practices.

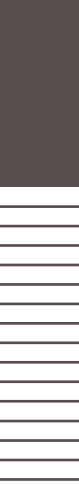
Maurizio Sibilio, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at the Department of Humanities, Philosophy and Education at the University of Salerno and is the Prorector of this University. His research interests have principally concentrated on the themes of didactic corporealities and, in recent years, his works have focused on simplicity and vicariance in educational practice.

Dulce María del Carmen Villegas Aréchiga, Bachelor's degree in Psychology. Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Master's degree in Psychology. Universidad de las Américas. México. PhD in Education. Universidad España de Durango. México. Workplace: Universidad Autónoma del Noreste, México.

María Teresa de Jesús Martínez Núñez, Bachelor's degree in Business Administration, Instituto Tecnológico de Nuevo León, México. Master's degree in Administration, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. PhD in Education. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Workplace: Universidad Autónoma del Noreste, México.

Estefanía Villarreal Nájera, Bachelor's degree in Economics. Universidad Autónoma de Coahuila. México. Master's degree in Labor Law. Universidad Autónoma del Noreste. México. Workplace: Universidad Autónoma del Noreste, México.

Caterina Garofano, is a Ph.D. student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at University of Siena. She previously took a Master's Degree in Educational science and pedagogical counseling at the University of Siena, with a thesis entitled "Building handcrafted artifacts for inclusive learning: Interactive multisensory books". Her research interests focus on professional development, educational design and multimodal artifacts for learning.



Educational
Educational Practices
Reflective
Practices
Educational
Reflective
Practices
Educational
Reflective
Practices
Educational
Reflective
Practices

Educational Reflective Practices nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).

 **FrancoAngeli**
La passione per le conoscenze

€ 9,00 (edizione fuori commercio)

ISSN 2240-7758
ISSNe 2279-9605