

Educational Practices

Practices **Reflective Practices**

Reflective
Educational
Practices
Educational
Practices
Reflective
Practices
Educational
Reflective

Anno 11 | **N. 2/2021**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS





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 Comunicazione 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>

Il semestre 2021 finito di stampare nel mese di luglio 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>Francesca Bianchi, Nicolina Bosco, Caterina Garofano, Alessandra Romano, Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse</i>	pag.	5
<i>Rosita Deluigi, Le officine progettuali S-POT: laboratori per il design di servizi socioeducativi</i>	»	20
<i>Geraldina Roberti, Antonella Nuzzaci, Orientati al futuro: percorsi di orientamento al lavoro per una scelta consapevole del corso di studio</i>	»	32
<i>Anna Grazia Lopez, The education professional: from imaginary to knowledge. A laboratory experience</i>	»	49
<i>Chiara Biasin, La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti</i>	»	63
<i>María Teresa de Jesús Martínez Núñez, Dulce María del Carmen Villegas Aréchiga, Estefania Villarreal Nájera, Soft competencies developed in students as the result of the implementation of the 4th curricular strategy at the Universidad Autónoma del Noreste</i>	»	79
<i>Mauricio Javier Navarro Bulgarelli, Vocational counseling and the aspiration of achieving a university admission of students with a migratory background in The United States, Latin America, and South Europe. A systematic literature review</i>	»	99
<i>Francesca Torlone, Contenuti core di un Corso di studi e gestione dei colloqui individuali di orientamento</i>	»	114
<i>Giovanni Bonaiuti, Ludovica Fanni, Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student voice</i>		137

Recensioni
Authors

pag. 160
» 166

Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse

di Francesca Bianchi[°], Nicolina Bosco[^], Caterina Garofano[°],
Alessandra Romano^{°*}

Riassunto

Il presente contributo si inserisce all'interno del Progetto “*SUPER - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*” promosso dal Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale dell'Università di Siena. L'articolo descrive i laboratori e gli interventi di *tutoring* realizzati con studenti e studentesse del Corso L-19 dell'Ateneo senese e con studenti delle scuole secondarie di secondo grado del territorio aretino al fine di promuovere percorsi di orientamento al lavoro che favoriscano la scelta consapevole del percorso accademico supportando lo studente nella costruzione della propria traiettoria professionale. Le due esperienze di percorsi laboratoriali presentati in questa sede sottolineano la necessità dell'uso delle metodologie riflessive per intercettare nuovi schemi di intervento ed azione per l'orientamento universitario.

Parole chiave: orientamento, giovani, transizione, professione

Abstract. Translating guidance into practice: workshops for the development of professional prefigurations of students

This contribution is a part of the Project entitled “*SUPER - Guidance and tutoring paths to promote the university and professional success*” promoted by the Department of Education, Human Sciences and Intercultural Communication of the University of Siena. The article describes the

[°] Università degli Studi di Siena.

[^] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: francesca.bianchi@unisi.it.

* Il contributo è frutto del lavoro comune delle autrici. Solo per ragioni di attribuzioni scientifiche, si specifica che Francesca Bianchi è autrice di *Sviluppare l'orientamento al lavoro come strumento di transizione alla professione*, Nicolina Bosco di *Domani è già qui: orientamento al lavoro e future studies*, Alessandra Romano di *Costruire prefigurazioni professionali all'università. I laboratori di Imprenditoria, genere e leadership femminile*, Caterina Garofano di *Professioni da scoprire: i percorsi laboratoriali nella scuola secondaria*.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2021

Doi: 10.3280/erp2-2021oa12112

workshop and tutoring interventions carried out with students of the Bachelor degree (L-19, University of Siena) and high school students to promote career guidance paths that favour an aware choice of the academic path supporting students in building their professional trajectory. The two workshops presented here underline the need to use reflective methodologies in order to intercept new trajectories of intervention and effective actions for the university guidance.

Keywords: guidance, young people, school to work transition, career

First submission: 07/12/2020, *accepted:* 30/01/2021

Available online: 02/07/2021

Sviluppare l'orientamento al lavoro come strumento di transizione alla professione

Perché l'orientamento al lavoro e alla professione è diventato ancora più importante di ieri? Perché le immagini del lavoro che ci portiamo dietro, e che tendiamo a vedere con nostalgia come tutte le cose d'una volta, purtroppo non reggono il confronto con i cambiamenti in atto. Anziché rimpiangere quel che ci lasciamo dietro, dobbiamo cercare di capire come e perché i soggetti e i contesti del lavoro evolvono, diversificandosi ben oltre le immagini ereditate dal Novecento. Del resto, passare dal mondo del Lavoro maiuscolo fin qui conosciuto a un universo di lavori comporta delle traversie, ma offre anche delle opportunità (Accornero, 1999, p.132).

La citazione del compianto Aris Accornero stupisce per capacità di diagnosi rispetto ad uno scenario oggi piuttosto evidente. Già alla fine degli anni '90 il sociologo del lavoro metteva in guardia rispetto ad una visione dell'orientamento poco in linea con i tempi. Rispetto al paradigma taylorfordista che aveva retto il '900 (il secolo del Lavoro), agli inizi degli anni 2000 lo scenario appariva profondamente mutato. Risultava ad esempio evidente lo sviluppo, in campo educativo e lavorativo, di traiettorie biografiche giovanili molto meno lineari e in minore sintonia (e continuità) rispetto alle carriere genitoriali. I livelli di istruzione sono via via cresciuti e, seppure l'Italia continui ancora oggi a mostrarsi un paese dove i destini dei figli sono profondamente legati a quelli familiari, è indubbio che i giovani abbiano iniziato a scegliere l'attività lavorativa con un grado maggiore di libertà e autonomia.

Nel nostro paese il ruolo delle istituzioni e dei corpi intermedi si è progressivamente ridotto ed è anche per questo motivo che l'orientamento ha assunto un ruolo essenziale perché le opportunità di scelta individuale hanno via via implicato la necessità di capire meglio come muoversi e quindi essere più capaci di orientarsi. L'orientamento, inoltre, ha acquisito una maggiore rilevanza in una società quale quella italiana caratterizzata da una tradizionale separatezza tra educazione e mondo del lavoro. Da noi la transizione scuola-lavoro è stata tradizionalmente molto più lunga, tortuosa e complessa rispetto ad altri contesti: se il periodo delle scelte si è allungato, l'importanza e la consistenza dell'azione di orientamento non potevano che aumentare di pari passo (Besozzi, 1998; Bianchi, 2005).

Sempre Accornero (1999) ricordava come nel mondo del lavoro tendesse a diminuire il numero dei mestieri compatti e duraturi perché costruiti da un solido insieme di conoscenze e competenze o perché sviluppati da ulteriori specializzazioni; l'eventualità di un declino o di uno spiazzamento professionale diventava più incombente rendendo indispensabile la formazione continua: passando da un lavoro all'altro l'individuo avrebbe dovuto imparare a destreggiarsi tra lavori diversi mentre a meno lavoratori rispetto al passato, sarebbe capitato di svolgere lo stesso mestiere per tutta la vita: anche per tali motivi l'orientamento sarebbe diventato uno snodo insostituibile tra soggetti e contesto.

Accanto ai mutamenti nella sfera educativa e professionale, va ricordato l'aspetto normativo. Negli ultimi quarant'anni, i sistemi universitari europei hanno conosciuto cambiamenti strutturali relativamente a politiche, governance, offerta formativa, numerosità e composizione della popolazione studentesca, finalità dell'istruzione superiore (Vaira, 2007). Le riforme degli ordinamenti, ad esempio, hanno previsto un ampliamento dei compiti del docente universitario che, accanto alle funzioni di ricerca e didattica, hanno presupposto l'impegno nelle attività di orientamento, tutorato come anche nella formazione integrativa degli studenti (Moscati, 2004). Si è progressivamente affermato il principio del riconoscimento della centralità degli studenti e, in quest'ottica, l'orientamento è stato concepito come un processo formativo continuo avente come obiettivo il potenziamento nei giovani delle capacità utili ad auto-orientarsi, partecipando attivamente agli ambienti di studio e di lavoro. Anche l'Unione Europea ha affidato all'orientamento il ruolo di connettore tra i bisogni dell'individuo e la società secondo percorsi sempre più articolati di formazione-lavoro-formazione nell'arco dell'intera vita professionale¹ (Messeri, 2004). Si è così fatta strada l'esigenza di assicurare un'attività di orientamento sistemica e coerente, incrementando la

¹ La strategia di «Lisbona 2010», «Europa 2020» e la «comunicazione di Bruges» (2010)

motivazione dello studente rispetto alla scelta accademica, aiutandolo a definire obiettivi chiari, rendendolo attivo e partecipe rispetto alla vita universitaria, rafforzandone le competenze trasversali utili per il percorso di studio e il supporto dell'intera carriera. In questa direzione, il docente universitario è diventato una figura chiave, un docente-tutor nel suo ruolo di supporto nell'acquisizione di competenze relative al 'conoscere' (sapere), al 'fare' (abilità e capacità) e 'all'essere' (attitudini e responsabilità). È qualcuno che da un lato favorisce l'adattamento e facilita lo sviluppo di un processo formativo atto a promuovere l'apprendimento autonomo in un'ottica personale (lo studente come "persona" quindi le aspettative, le abilità, gli interessi, ecc.) e accademica (l'organizzazione degli studi, il rendimento); dall'altro, tende a sviluppare la sua professionalità per la transizione alla vita professionale.

Se l'orientamento è divenuto un "valore permanente nella vita di ogni persona" accompagnando l'intero percorso degli studi (MIUR, 2014), svolge un ruolo essenziale anche dal punto di vista dell'orientamento in uscita e quindi della prefigurazione degli scenari lavorativo-professionali da parte dello studente (Da Re & Riva, 2018). L'orientamento è lo strumento attraverso il quale gli studenti possono effettuare scelte motivate, in linea con le proprie aspirazioni in modo da evitare rischi di dispersione iniziale (mancato conseguimento di crediti formativi) e/o abbandono degli studi (dopo il primo anno di università): in effetti, è grazie a scelte oculate che gli studenti possono realizzare una carriera universitaria positiva (Rossi, 2017), ma diventa anche strategico per mettere a punto la propria traiettoria professionale. È sulla base di tali considerazioni che l'Università di Siena ha promosso un progetto di orientamento al lavoro che ha visto la compartecipazione di un nutrito gruppo di attori composto da docenti e studenti universitari insieme a docenti e studenti delle scuole superiori. Il progetto "*SUPER - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*" promosso dal Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale dell'Università di Siena, in collaborazione con 14 atenei del territorio nazionale, ha proposto: a) laboratori e interventi di *tutoring* da parte dei docenti universitari e di *peer tutoring* da parte degli studenti dello stesso percorso universitario, utili a supportare gli/le studenti dei tre anni dei corsi L-19, *Scienze dell'educazione e della formazione*; b) laboratori realizzati con gli/le studenti del quarto e quinto anno delle scuole superiori dei diversi territori coinvolti. I laboratori di *tutoring* e *peer tutoring* per gli/le studenti dei corsi di laurea L-19 hanno avuto

hanno definito le linee di azione per l'orientamento efficaci per le istituzioni scolastiche e universitarie.

l'obiettivo di rinforzare l'*empowerment* degli studenti universitari non solo dal punto di vista del percorso accademico ma soprattutto ai fini dello sviluppo delle prefigurazioni professionali. I laboratori con gli/le studenti delle scuole superiori hanno avuto, invece, l'obiettivo di sfatare gli stereotipi relativi alla professionalità dell'educatore professionale socio-pedagogico.

Domani è già qui: orientamento al lavoro e *future studies*

La prefigurazione del futuro professionale richiama in sé la dimensione educativa, i setting dell'apprendimento e gli spazi formali e informali in cui sperimentare e acquisire competenze che potranno essere spese nella pratica professionale. *Ma quali sono le riflessioni attorno al futuro professionale mosse dagli studenti in formazione? E come orientare il disegno della propria traiettoria di sviluppo professionale?* Queste sono solo alcune delle domande che provano a sintetizzare le sfide che l'orientamento deve affrontare oggi sul piano educativo-formativo. Per gli/le studenti che provano a pensarsi in una prospettiva professionale, definire traiettorie di percorso e di crescita vuol dire "essere pronti per il futuro" e interrogarsi su quale sia il percorso formativo maggiormente in linea con l'idea della professione che vorrebbero svolgere (Parrish, 2016). E ciò potrebbe portare ad incorrere in "errori di percorso" poiché le riflessioni potrebbero basarsi sugli stereotipi che, nell'immaginario collettivo, più caratterizzano quella data professione (Martens, Lacerda, Belfort & de Freitas, 2016). Il modo in cui viene visto il proprio futuro può fare la differenza e può determinare quindi il perché viene intrapreso un percorso piuttosto che un altro. In tale scenario, il tema del futuro assume un'importanza notevole nel processo educativo insito nell'orientamento poiché da un lato, spinge i singoli in formazione a ripensarsi come maggiormente abili nel fronteggiare i bisogni emergenti; dall'altro, porta a riflettere su nuovi modi di guidare il cambiamento sociale nelle desiderate direzioni future (Facer, 2011). I giovani che si accingono ad intraprendere un percorso universitario che sia in linea con la professione che immaginano di fare, richiama in campo un processo di *questioning* che è riflessivo, *future-oriented* e che porta ad esplorare ciò che può essere immaginato del futuro stesso (Burke, 2009). Le scuole e le università devono essere quindi in grado di guidare gli/le studenti nel loro percorso in divenire prevedendo i bisogni emergenti della società, fornendo metodi e promuovendo competenze che possano favorire lo sviluppo di figure professionali capaci di lavorare in contesti in continua evoluzione (Inayatullah, 2006; Stevenson, 2006). Tutto ciò per l'orientamento implica attivare processi di apprendimento che siano in grado di facilitare le prefigurazioni professionali

a partire dall'analisi di ciò che è conosciuto (ad esempio, abilità, attitudini, desideri professionali) e di ciò che non lo è (il futuro, appunto). I *future studies* provano a definire maggiormente tale processo di apprendimento prendendo in esame l'*anticipatory action learning* che è basato sul presente – a partire dalle riflessioni e dalle esperienze pregresse – ed è centrato sull'acquisizione di una conoscenza che è programmata, riprogrammata ed esplorata sulla base dell'ipotetico futuro (Parrish, 2016). La conoscenza che deriva da tale incrocio di prospettive ritrae un futuro che può essere sperimentato e che permette di esplorare le prospettive di significato utilizzate per prefigurarsi una professione, a partire dalla decostruzione delle potenziali distorsioni (Mezirow, 2003; McDade et al., 2011). L'attivazione del processo di *questioning* che ne deriva favorisce la riflessione critica sul futuro, inteso quindi come una categoria di analisi basata sulle conoscenze dei partecipanti. Il futuro diventa così una sfida e può essere reinventato. Nell'*anticipatory action learning*, il processo di *questioning* segue due fasi principali. La prima riguarda l'esplorazione del futuro, che può essere concepito sulla base delle difficoltà che si possono ipotizzare, delle scelte che si possono perseguire e delle relazioni che si possono costruire. La seconda fa riferimento alla possibilità di formulare un discorso autoreferenziale, che utilizza il futuro secondo una visione elaborata in forma di metafora, che tiene così conto della soggettività dei partecipanti (Inayatullah, 2005).

Il percorso di ricerca sull'orientamento presentato in questa sede utilizza il futuro come categoria da esplorare all'interno delle epistemologie professionali e parte dal presupposto che il processo di costruzione del percorso professionale non è legato al singolo, ma coinvolge tutte le risorse – scolastiche e universitarie – che lo accompagnano nella costruzione del proprio percorso professionale. I paragrafi che seguono descrivono gli interventi che si collocano nella scia di questo processo di co-costruzione delle prefigurazioni professionali e che hanno coinvolto gli/le studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione del Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Ateneo senese e gli/le studenti delle scuole del territorio provinciale e regionale,

Costruire prefigurazioni professionali all'università. I laboratori di Imprenditoria, genere e leadership femminile

In questo paragrafo ci concentreremo sui percorsi laboratoriali a sostegno

dello sviluppo delle prefigurazioni e dell'identità professionale degli/le studenti all'interno dei corsi di laurea delle 14 università italiane partner del Progetto SUPER-POT. I Corsi di laurea L-19, difatti, sono chiamati a fare i conti con i cambiamenti in atto nelle professionalità emergenti del settore educativo e formativo, impliciti o espliciti che siano. *Quali apprendimenti dovrebbe conseguire un educatore alla fine del suo percorso, attraverso quale offerta formativa?* Non necessariamente uno studente che si iscrive ai corsi di laurea L-19 ha le idee chiare, spesso ha una serie di rappresentazioni precritiche, frutto di credenze distorte e di mitologie popolari sulle professionalità del mondo educativo (Taylor, 2002; Romano, Bracci, Fabbri, & Grange, 2018). In questo senso, la ricerca del Progetto SUPER ha perseguito la finalità più ampia di prefigurare le nuove epistemologie professionali che dovranno caratterizzare i laureati di L-19 e i futuri professionisti dell'educazione e della formazione. *Che cosa andrò a fare iscrivendomi a questo corso di laurea? Quali esperienze significative di tirocinio, di mobilità estera, di incontri con il mondo del lavoro saranno offerte? Questa università sarà in grado di farmi acquisire un sapere utile per la mia futura pratica professionale?* Sono domande che famiglie e studenti si pongono quando cercano informazioni al momento dell'immatricolazione e riguardano la capacità dell'organizzazione universitaria di sostenere la costruzione delle prefigurazioni occupazionali.

Il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Siena ha sviluppato, nel quadro del Progetto Super, un pattern di azioni sistematiche tra cui laboratori finalizzati a supportare gli/le studenti nell'acquisizione di una cultura del lavoro validata e libera da stereotipi. Il curriculum formale e informale si è arricchito di esperienze laboratoriali in grado di mettere i *learner* nella condizione di sviluppare competenze metodologiche e trasversali funzionali ad attraversare un mondo lavorativo fatto di situazioni incerte, ambigue e indefinite. Accompagnare gli/le studenti ha significato per il Corso di laurea agevolarne l'incontro con *stakeholder* locali e organizzazioni educative al fine di:

- creare meticcianti con il sapere pratico dei professionisti;
- sostenere l'accesso alla conoscenza pratica tramite esperienze mediate da testimoni privilegiati;
- supportare l'elaborazione critica delle prefigurazioni professionali permettendo a studentesse e studenti di trovare spazi dove poter riflettere sui propri processi di apprendimento (Fabbri & Romano, 2019).

La scelta di occuparsi delle prefigurazioni professionali non poteva essere un'opzione rimandabile al post-lauream né delegabile solo al Placement, ma si è tradotta, di fatto, nel progettare esperienze di riflessione critica collettiva,

non individuale, in piccoli e grandi gruppi, ed esperienze di contatto con pratiche esperte (Fabbri, 2018; Fabbri & Melacarne, 2012). I setting di contaminazione consentono agli studenti di attraversare scenari diversi – quello universitario, quello lavorativo – anticipando problemi, soluzioni, acquisendo competenze pratiche a sostegno dell’occupabilità attraverso un approccio multidimensionale.

Esempi di questi percorsi sono i *laboratori a sostegno dell’imprenditorialità e dell’autoimprenditorialità*, proposte ibride e meticciate con gli *stakeholder* del mondo del lavoro, che hanno incluso *Call for ideas* per *start-up imprenditoriali*, incontri con testimoni privilegiati all’interno dei laboratori e *Hackaton come Innovation Lab*. Nello specifico, il Laboratorio di “*Imprenditoria, genere e leadership femminile*” sviluppato in collaborazione con il Centro Pari Opportunità della Provincia, si è configurato come uno spazio di apprendimento dedicato all’incontro con testimoni provenienti dal tessuto produttivo nazionale, finalizzato alla coltivazione di capacità professionali sfidanti. Il modello concettuale di sfondo è centrato sul *research-based learning* (Fabbri & Romano, 2019).

L’articolazione del Laboratorio ha previsto 8 incontri da 3 ore ciascuno con la presenza di 125 partecipanti ripartiti in 5 gruppi da 25 persone ciascuno. La progettazione degli incontri è stata condivisa e negoziata con il Centro per le Pari Opportunità, con i Comitati per l’Imprenditoria Femminile del territorio e con le testimoni privilegiate di volta in volta coinvolte. La Figura 1 sintetizza l’impianto metodologico, i dispositivi didattici e il modello di apprendimento dall’esperienza (Fabbri & Romano, 2017) che costituiscono i tasselli di un percorso di accompagnamento attivo verso la costruzione di prefigurazioni professionali emergenti.



Fig. 1 - Il percorso metodologico del Laboratorio di Imprenditoria, genere e leadership femminile

Il percorso del Laboratorio ha compreso l'adozione di un set di metodologie finalizzate a supportare processi di *professional knowledge sharing* e di *learning from professional experience*:

- introduzione di storie professionali di “confine” e dilemmi professionali disorientanti;
- analisi delle rappresentazioni distorte delle studentesse e degli studenti relative al mondo del lavoro e al loro futuro ruolo professionale;
- predisposizione di incontri con testimoni privilegiati, quali imprenditrici e imprenditori in strutture di co-facilitazione *multistakeholder* con docenti universitari, attori istituzionali e organizzativi;
- adozione di metodologie riflessive e critico-trasformative, quali analisi degli incidenti critici, *case histories* e *narrative case studies*;
- ancoraggi di prospettive critiche, aperte e inclusive a problemi e sfide delle future pratiche professionali;
- acquisizione di schemi di azione e sistemi di intervento e rinforzo attraverso *project-work*, *e-portfolio* e pratiche di validazione (Fabbri & Romano, 2017; Fabbri & Romano, 2019).

Negli incontri dei laboratori, un primo oggetto di lavoro, più o meno diretto, sono state le immagini interiorizzate e le rappresentazioni di *chi fosse e che cosa facesse l'educatore/l'educatrice*. A differenza dei medici e degli avvocati, come di altre categorie professionali, la letteratura internazionale concorda nell'evidenziare che educatori e educatrici arrivino all'ingresso nel percorso di studi già con immagini e rappresentazioni consolidate – spesso stereotipate – della figura e del ruolo professionale dell'educatore (Taylor, 2002; Bracci & Romano, 2017). Hanno già un senso ben sviluppato delle proprie responsabilità e dei ruoli che andranno a svolgere. Pochi si pensano come imprenditori, liberi consulenti e coordinatori di servizi. La rappresentazione più diffusa è quella di un lavoro a contrattualizzazione fissa di tipo dipendente. Quasi nessuno si immagina in un'altra città. L'adozione di metodologie riflessive basate sull'esperienza e per apprendere dall'esperienza (Poell, Yorks, & Marsick, 2009) hanno facilitato, invece, la costruzione di arene discorsive dove poter validare pre-concezioni e distorsioni e co-costruire schemi di azione più vicini alla pratica professionale.

Professioni da scoprire: i percorsi laboratoriali nella scuola secondaria

Il percorso d'orientamento laboratoriale sulle prefigurazioni future e professionali realizzato con le scuole, nato nell'ambito del progetto SUPER, ha

visto coinvolti 5 istituti secondari di secondo grado del territorio aretino (figura 2). La loro partecipazione ha consentito il coinvolgimento di circa 300 studenti delle classi quarte e quinte per cui la riflessione sul futuro professionale è una questione significativa e, come vedremo in alcuni casi, un vero e proprio dilemma disorientante (Mezirow, 2003).

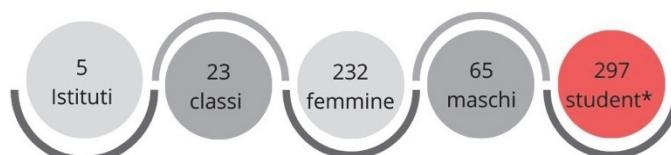


Fig. 2 - Scuole e studenti coinvolti nei laboratori

La metodologia madre con cui sono stati condotti gli incontri è quella laboratoriale. Il Laboratorio è un vero e proprio *setting* di apprendistato cognitivo in cui si partecipa attivamente, si scopre, si sperimenta, si rielabora (Melacarne, 2011); lavorare in gruppo, far decidere come e in che modo impegnarsi, l'utilizzo del *Game-Based Learning* si sono rivelati fondamentali per il coinvolgimento degli studenti.

I laboratori sono stati articolati in 3 incontri di due ore ciascuno (tabella 1), e si sono svolti in presenza con gruppi di circa 25 studenti. La loro progettazione è stata condivisa di concerto con i tutor del progetto e con i docenti di riferimento degli istituti coinvolti.

Tab. 1 - Panoramica degli obiettivi e delle metodologie utilizzate negli incontri

	Durata	Obiettivi d'apprendimento	Metodologie utilizzate
1° Incontro	2 h	<ul style="list-style-type: none"> - individuare le prefigurazioni professionali degli studenti - sviluppo di conoscenze per validarle - presentazione del dipartimento e dei suoi servizi 	<ul style="list-style-type: none"> - Game-Based Learning - Lego Serious Play - Jigsaw
2° Incontro	2 h	<ul style="list-style-type: none"> - approfondimento delle figure professionali in uscita dalla classe L-19 - scoperta dei valori che condizionano e guidano le scelte 	<ul style="list-style-type: none"> - Living Lecture - Game – Based Learning - Cooperative Learning
3° Incontro	2 h	<ul style="list-style-type: none"> - scoperta dell'importanza della ricerca - elaborazione del proprio percorso formativo e professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - strumenti di valutazione e autovalutazione

Uno degli obiettivi *core* del percorso di orientamento è stato sfatare le false conoscenze concernenti la professionalità dell'educatore professionale socio-pedagogico. Da un primo approccio con gli studenti è stato chiaro il non riconoscimento della reale declinazione del lavoro dell'educatore accomunato perlopiù alla figura di insegnante, maestro, professore o esclusivamente educatore dei nidi d'infanzia. È stato sorprendente per i partecipanti apprendere l'eterogeneità della professione educativa: attraverso il *Jigsaw* (Aronson et al., 1978), una metodologia di *cooperative learning* che facilita e stimola l'apprendimento, incoraggia l'ascolto, l'empatia e il lavoro di squadra, gli/le studenti hanno ricostruito il puzzle della professionalità in oggetto, approfondendo ruoli e caratteristiche dell'educatore di strada, ambientale, penitenziario e anche dell'educatore d'infanzia. L'approfondimento è stato seguito dall'incontro con *professionals* di questi settori che hanno raccontato la loro esperienza, il loro percorso di vita personale, formativa e lavorativa. Gli/le studenti, in una vera e propria *living lecture*, hanno così potuto confrontarsi e rapportarsi personalmente con formatori ed educatori provenienti da diversi contesti di lavoro cui hanno posto domande e richiesto specifiche. Le storie ascoltate hanno consentito l'immedesimazione in percorsi di vita altri e il contatto con punti di vista nuovi e sconosciuti. Ad esempio, ascoltare da un educatore penitenziario le difficoltà del suo lavoro non solo in termini di pratica professionale ma anche di attitudine personale è stato particolarmente significativo. Da qui si è registrato un cambio di prospettiva degli studenti circa la comprensione dei *setting* lavorativi in cui può trovarsi a operare un neo-laureato in L-19 ed è maturata maggiore curiosità verso l'offerta formativa del CdS in Scienze dell'educazione e della formazione.

Altro obiettivo *core* del percorso è stato il lavoro circa la comprensione delle prefigurazioni professionali dei partecipanti. Alcune delle attività legate a questo obiettivo sono state condotte tramite l'utilizzo di materiali stimolo come i Lego®. Agli studenti è stato chiesto di rispondere a domande circa la personale *vision* del lavoro e il proprio futuro accademico o lavorativo con i materiali forniti e cioè dando corpo e forma ai loro pensieri. Questa tecnica prende il nome di Lego®-Serious Play®, una metodologia *learning by playing* (Beltrami, 2017) che facilita la costruzione di strategie d'azione in tempo reale. Significativa è stata la reazione degli studenti a questa proposta: inizialmente vi si erano approcciati quasi con scherno o sfiducia, prendendolo come un "gioco", poi si sono immersi nell'attività e hanno costruito con impegno la loro idea: nel momento in cui è stato chiesto loro di fornire una didascalia all'artefatto creato, sono emerse riflessioni profonde di cui essi stessi erano meravigliati; ciò accade perché nei modelli i partecipanti trasmettono metaforicamente significati profondi che verbalmente difficil-

mente riescono a rappresentare. Sono così emerse le più disparate rappresentazioni del lavoro: tocchi di laurea per indicare l'intenzione di proseguire il percorso di formazione in università, computer e scrivanie ed edifici ad indicare il desiderio di lavorare in azienda o in un'attività propria, sorrisi rappresentanti il desiderio di lavorare nel sociale, a contatto con le persone, e aerei che indicavano il desiderio di condurre un lavoro all'estero. Accanto ad esse si sono affiancate rappresentazioni meno concrete ma pregne di grandi significati: rappresentazioni di se stessi "perché nel lavoro voglio realizzarmi", un cerchio "che si ripete perché per me l'idea del lavoro è la ripetitività, la monotonia, il fare sempre tutto uguale, a meno che uno riesca a fare carriera", una scala perché "Il lavoro è come la scalata di una montagna: richiede fatica e impegno per essere costruita", un ingranaggio perché "rappresenta la motivazione. Se io faccio un lavoro che mi piace ho un guadagno: io lavoro meglio, sto meglio con la famiglia e meglio con amici e la società".

Partendo dalle conoscenze tacite e confuse degli studenti circa il mondo del lavoro e i desideri più o meno consapevoli, è stato proposto loro il processo ricerca/apprendimento come facilitatore dei processi di comprensione delle proprie prefigurazioni professionali. Tramite il Piano di Sviluppo Professionale, gli/le studenti hanno analizzato i propri desideri delineandoli come obiettivi generali. A questi hanno accostato obiettivi specifici, spaccettando l'obiettivo generale in piccoli step e descrivendo ciò che si intende apprendere individuando le risorse, materiali e umane, e le strategie per farlo. Infine, hanno immaginato le "prove", ossia i segnali che potessero indicare il livello di raggiungimento degli obiettivi specifici. Di seguito l'esempio di un PdS (tabella 2) compilato da una studentessa che ha individuato come obiettivo generale l'iscrizione al CdS in Scienze dell'educazione e della formazione.

Tab. 2 – Esempio di Piano di Sviluppo professionale compilato da una studentessa

Obiettivi specifici	Risorse e strategie	Prove
- Conoscere il piano di studi	- Visitare il sito web dell'Università	- Stampare il piano di studi e aver capito quali esami dovrò sostenere
- Conoscere gli sbocchi professionali	- Partecipare all'Open Day	- Aver partecipato alla giornata di Open Day
- Sapere se vi è un test di ammissione	- Chiedere informazioni ad amici che frequentano lo stesso corso	- Aver raccolto tutte le informazioni di cui ho bisogno
- Comprendere come raggiungere la sede delle lezioni	- Raccogliere informazioni presso la stazione ferroviaria	- Aver effettuato l'iscrizione
- Capire se ci sono agevolazioni economiche	- Parlare con uno studente tutor	

Quella della compilazione del PdS è stata la fase più complessa del ciclo dei laboratori nelle scuole; gli/le studenti apparivano per lo più disorientati di fronte alla richiesta di delineare i propri obiettivi tanto che in diversi hanno lasciato il foglio bianco. Ruolo chiave in questa fase laboratoriale è stato quello giocato dagli studenti tutor universitari, che hanno facilitato la riflessione e rincuorato coloro che non sono riusciti nella prefigurazione, raccontando le loro esperienze e i loro percorsi professionali e di vita in un'azione di *peer tutoring*. A tal proposito riportiamo la testimonianza di uno studente che al termine del percorso ha dichiarato a proposito del proprio futuro *“Ascoltando gli altri ho le idee meno chiare, ma ho capito che la maggior parte dei lavori deve essere inventato ancora e sono fiducioso”*.

Considerazioni conclusive

L'implementazione dei laboratori realizzati con gli/le studenti lascia intravedere la presenza di un percorso di transizione tra scuola e università attraverso il quale i soggetti vengono supportati nella definizione delle traiettorie di crescita personale e professionale.

Sostenere la costruzione di prefigurazioni professionali di studenti e studentesse si è tradotto infatti, dal punto di vista metodologico, nella ricerca di pratiche di facilitazione che consentano un guadagno dal punto di vista dell'apprendimento riflessivo. Ad esempio, l'analisi condivisa e collettiva delle storie professionali di “confine” e di “trincea” ha offerto la possibilità di rileggere l'esperienza etero professionale dei testimoni privilegiati attraverso le categorie proprie delle *shifting stories* (Lanzara, 1990; Fabbri & Romano, 2019). L'adozione delle metodologie riflessive ha permesso di non cadere nella fascinazione di lavorare per singole competenze richieste, coltivando stili e modelli di *leadership* considerati dominanti, quanto piuttosto di rapportarsi ad una molteplicità di attori organizzativi per intercettare nuovi schemi di intervento ed azione, preoccupandosi di sviluppare proposte pratiche utili per costruire gli scenari professionali degli studenti.

La metodologia laboratoriale non ha imposto percorsi predefiniti ma ha supportato i *learner* per ciò che da loro poteva emergere, facilitando il confronto e aprendo riflessioni non solo su se stessi, ma anche su tematiche significative come il tempo, la remunerazione, il genere, la cultura, la disuguaglianza. Una studentessa di una classe quarta di scuola superiore, ad esempio, ha rappresentato il lavoro come una porta da attraversare e una scala da imboccare: *“All'inizio il lavoro è un caos e ti senti confusa, c'è poi una scala perché nel corso del tempo è un lavoro progressivo, la scala rappresenta anche una torre perché per le donne può essere più difficile da scalare”*.

Come si costruisce allora un percorso di orientamento professionale per studenti in entrata nel mondo del lavoro che sia in grado di sviluppare l'empowerment, accompagnandoli nella definizione degli obiettivi e nella ricerca delle risorse utili a raggiungerli? La sfida a cui scuola, università, istituzioni sono chiamate a rispondere è più che mai attuale e richiede un focus non solo sulle azioni orientanti da progettare, per sostenere gli studenti nella costruzione dei progetti di vita, ma su come progettarli, quali strumenti, approcci e metodologie adottare lavorando per - e con - gli studenti nel difficile compito di co-costruzione delle prefigurazioni professionali. Per farlo è necessario coinvolgere tutte le figure che ruotano attorno allo studente, e costruire un network che allinei scuola e università per realizzare un'azione orientativa che sia significativa ed efficace per tutti gli attori coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Accornero, A. (1999). Perché l'orientamento al lavoro è ancora più importante di ieri. *Il Mulino*, pp. 132-141.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills.
- Beltrami, G. (2017). *Lego Serious Play pensare con le mani. Valore per le persone, valore per le organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli Editore.
- Besozzi, E. (1998). *Navigare tra formazione e lavoro*. Roma: Carocci.
- Bianchi, F. (2005). *Formare al cambiamento*. Roma: Carocci.
- Bracci, F., & Romano, A. (2017). Conceptual metaphors and Apprenticeship Paths as Levers for Professional Development and Learning. In *Proceedings of International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology*, pp. 1-9. Basel, Switzerland: MDPI AG.
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), pp. 41-50.
- Da Re, L., Riva, C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. *Scuola democratica*, 2, pp. 271-289.
- Fabbri, L. (2018). The construction of core contents as a shared scientific practice. Methodologies for transformation of degree program design. *Form@re*, 18(3), pp. 61-69.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1).
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Costruire infiniti mondi professionali. Prospettive trasformative. *Education Sciences & Society - Open Access*, 10(2). Retrieved from <https://ojs.francoangeli.it/ojs/index.php/ess/article/view/8746>.

- Facer, K. (2011). *Learning futures: Education, technology and social change*. Taylor & Francis.
- Inayatullah, S. (2005). *Questioning the Future*. Tamsui: Tamkang University Press.
- Inayatullah, S. (2006). Anticipatory action learning: Theory and practice. *Futures*, 38(6), pp. 656-666.
- Lanzara, G. F. (1990). Shifting Stories. Learning from a Reflective Experiment in a Design Process. In: D.A. Shon (Ed.). *Reflective practice. A casebook*. New York: Teacher College Press.
- Martens, C. D. P., Lacerda, F. M., Belfort, A. C., & de Freitas, H. M. R. (2016). Research on entrepreneurial orientation: current status and future agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*.
- McDade, T. W., Chyu, L., Duncan, G. J., Hoyt, L. T., Doane, L. D., & Adam, E. K. (2011). Adolescents' expectations for the future predict health behaviors in early adulthood. *Social science & medicine*, 73(3), pp. 391-398.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*. Napoli: Liguori Editore.
- Messeri, A. (2004). Politiche dell'orientamento e società della conoscenza. *Magellano*, 19, pp. 39-44.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Nota prot. n. 4232.
- Moscato, R. (2004), Insegnare dopo la riforma. *Il Mulino*, 3, pp. 471-478.
- Parrish, D. R. (2016). Principles and a model for advancing future-oriented and student-focused teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, pp. 311-315.
- Poell, R. F., Yorks, L., & Marsick, V. J. (2009). Organizing project-based learning in work contexts: A cross-cultural cross analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1), pp. 77-93.
- Romano, A., Bracci, F., Fabbri, L., & Grange, T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 9-24.
- Rossi, P. (2017). Rapporto con il territorio, orientamento e reclutamento come condizioni abilitanti per una 'buona università', *Scuola democratica*, 2, pp. 387-401.
- Stevenson, T. (2006). From vision into action. *Futures*, 38(6), pp. 667-672.
- Taylor, E. W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective. In R. M. Cervero, B. C. Courtenay, C. H. Monaghan, (Eds), *Comps. The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives*, 2, pp. 120-131. University of Georgia.
- Vaira, M. (a cura di) (2007). *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*. Milano: Collana del Cirsis, Led Edizioni.

Le officine progettuali S-POT: laboratori per il *design* di servizi socioeducativi

di Rosita Deluigi[°]

Riassunto

Nella progettazione di percorsi di orientamento formativo e professionalizzante per gli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e di Scienze pedagogiche (LM-85) risulta irrinunciabile il dialogo con i servizi per costruire traiettorie di riflessività, esplicitando l'intenzionalità sottesa agli interventi attuati. Il contributo descrive una proposta realizzata nell'a.a. 2019/2020 nell'ambito del progetto SUPER – “Percorsi di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” e configurata in modalità on line durante la fase 2 del Covid-19. L'esperienza “S-POT: officine progettuali” ha permesso agli studenti di confrontarsi con professionisti che operano in contesti educativi, condividendo riflessioni critiche con i propri docenti. In seguito, i partecipanti, con il supporto delle senior tutor, hanno lavorato in piccolo gruppo con l'obiettivo di proporre un'idea progettuale da sottoporre alle équipe incontrate. Questa iniziativa ha offerto la possibilità di entrare nell'eterogeneo mondo dei servizi che si interroga, cercando risposte innovative, a fronte dei cambiamenti costanti. In tal modo, sono emerse le diverse prefigurazioni professionali degli studenti e la concretezza plurale dei profili di educatori e di coordinatori pedagogici inseriti in équipe multidisciplinari. L'attraversamento di vari ambiti lavorativi ha dato voce alle molteplici sfide del sociale, facendo affiorare la vitalità dell'agire educativo e lanciando ponti di apprendimento condiviso.

Parole chiave: orientamento universitario; didattica laboratoriale; *peer tutoring*; dialogo università-servizi; progettazione educativa; professionalizzazione.

Abstract. The S-POT design workshops: laboratories for the design of socio-educational services

Open dialogue with socio-educational services is relevant to designing

[°] Università degli Studi di Macerata. Corresponding author: rosita.deluigi@unimc.it.

training and vocational guidance paths for the students of the degree courses in Educational Sciences (L-19) and Pedagogical Sciences (LM-85). The paper describes a proposal developed online in the academic year 2019/2020 within the SUPER project – “Orientation and Tutoring Pathways to Promote University and Professional Success” and implemented during phase 2 of Covid-19. The “S-POT: design workshops” experience allowed the students to share ideas and critical reflections with professionals and university teachers. The participants worked, with the support of the tutors, in small groups, with the aim of proposing a project-work to the teams of educators involved.

The initiative offered the opportunity to learn more about the heterogeneous world of socio-educational services that are questioning themselves looking for innovative answers. In this way, the various professional prefigurations of the students interacted with the plural concreteness of the profiles of educators and pedagogical coordinators in multidisciplinary teams. The exploration of various services has given voice to the multiple challenges of social work, bringing out the vitality of education and launching bridges of cooperative learning.

Keywords: university guidance; laboratory teaching; peer tutoring; university-socio-educational services dialogue; educational design; professionalization.

First submission: 11/09/2020, *accepted:* 27/11/2020

Available online: 02/07/2021

Linee di orientamento e identità professionali eterogenee

La progettazione di percorsi formativi per educatori professionali prevede lo sviluppo di paradigmi teorico-pratici in dialogo con il mondo sociale e con la molteplicità di sfide e di interventi messi a punto in chiave di prevenzione, di promozione del benessere, del contrasto a situazioni di disagio e di progettazione collettiva e comunitaria. La complessità che caratterizza le trame dei contesti locali e territoriali di riferimento richiede la versatilità di ruolo e di competenze, la creazione di reti, di alleanze e di partenariati volti a costituire comunità educative ed educanti in grado di sostenere criticità e fragilità personali e relazionali (Iori, 2018; Tramma, 2015; Vittoria, 2017). I processi educativi si evolvono con dimensioni plurali di vulnerabilità ricercando spazi e interstizi di resilienza e di rilancio del possibile.

La costruzione di un dialogo formativo e riflessivo tra università, servizi, agenzie educative e formative e ambiti territoriali consente di dare avvio

e consistenza a una significativa cornice di corresponsabilità che vede nell'educatore uno degli agenti trasformativi dei contesti, soprattutto di quelli maggiormente in difficoltà. Progettare itinerari riflessivi che si nutrono di pratiche e di esperienze consolidate (Iori, Augelli, Bruzzone & Musi, 2010; Mortari, 2003; Schön, 1993) significa offrire agli studenti in formazione, ai tirocinanti e ai professionisti, uno spazio di narrazione importante, da cui prenda avvio un processo di valutazione e di formazione maggiormente orientato verso una prefigurazione professionale capace di collocarsi in dinamiche di équipe, in tavoli di lavoro multi-professionali e in gruppi di progettazione sociale (Milani, 2013). La consapevolezza del proprio ruolo parte dalla consapevolezza della propria identità e delle funzioni che si eserciteranno ed è importante esplicitare alcuni snodi problematici individuali, tratti di personalità che potrebbero contrastare con le richieste dei diversi contesti o attitudini valorizzabili negli ambienti in cui si opera.

L'esplorazione dell'identità personale e professionale può condurre alla formazione continua di figure educative competenti e pronte a misurarsi con situazioni dinamiche che coinvolgono più soggetti-attori e che richiedono la capacità di comprendere e definire l'intenzionalità che guida gli interventi messi in atto. Creare reticoli riflessivi con una pluralità di luoghi educativi, significa promuovere spazi e occasioni di confronto, di dialogo e di condivisione dell'esperienza che diano voce a più soggetti, esperti e professionisti del settore, in modo da presentare scenari eterogenei.

Consci dell'impossibilità di codificare in modo preciso e netto il lavoro educativo, per aprire ulteriori scenari di immaginazione e di creatività sociale, dobbiamo sviluppare occasioni in cui vi sia il desiderio di superare la limitante dicotomia tra "una teoria scollata dalla pratica" e una "pratica senza fondamento riflessivo". Le sfide educative e formative, intessute nell'esperienza umana e relazionale, hanno bisogno di prospettive che, seppur instabili e rivedibili, sappiano articolare saperi esperienziali e pratiche riflessive. Orientarsi in questo campo non è sufficiente; è necessario agire itinerari didattici e lavorativi di senso, in cui i soggetti coinvolti siano interlocutori, portatori di etica professionale e testimoni di corresponsabilità.

Tali considerazioni hanno supportato diverse azioni sviluppate dal Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, nell'ambito del progetto SUPER – "Percorsi di Orientamento e Tutorato per promuovere il successo universitario e professionale" – finanziato dal Bando MIUR Piani d'orientamento e tutorato 2017-2018.

Progettare strategie di contatto a distanza

In questo contributo presenteremo un'azione dedicata all'orientamento e al tutorato che ha messo in campo attività tese a raggiungere gli studenti universitari iscritti al corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e in Scienze pedagogiche (LM-85) durante la fase 2 della gestione legata all'emergenza Covid-19. Nei mesi di aprile e maggio 2020 è stata lanciata l'iniziativa "S-POT: macchie di relazione", uno spazio di confronto attivo con gli studenti, per non cadere nella diffidenza e nell'indifferenza (Buccolo, Allodola, & Mongili, 2020; Lazzerini & Potuto, 2020).

L'iniziativa era volta a condividere la comune distanza, immaginando strategie creative per generare legami e stimolare la partecipazione. Attraverso 4 incontri co-condotti con le tutor del progetto SUPER, abbiamo intercettato un gruppo ristretto di studenti del corso L-19, condividendo vissuti e percezioni del *lockdown*, inizialmente in chiave interpersonale e, successivamente, in rapporto al proprio ruolo di studenti, di tirocinanti e di futuri educatori. La stretta interazione con il piccolo gruppo, formato da 7 studenti e 5 senior tutor, ha rivelato svariati bisogni formativi, dovuti all'impossibilità di continuare le attività in presenza, delineando alcune condizioni di fragilità, di isolamento e di esclusione. Questa prima iniziativa intendeva offrire un canale di contatto diretto tra gli studenti e i tutor in cui accogliere le diverse esperienze per continuare a progettare interventi di orientamento attenti alle necessità in progressiva ridefinizione.

Le maggiori criticità, rilevate attraverso il dialogo con i partecipanti, riguardavano: la caduta del contatto diretto università-studenti e il repentino passaggio alla didattica erogata in modalità on line; la sospensione della realizzazione in presenza dei laboratori, dei tirocini e delle progettazioni sul campo; le situazioni eterogenee dei servizi, in vista dell'ingresso nel mondo del lavoro. L'incertezza e la precarietà che hanno accompagnato questa fase di distanziamento e la conversione di molte attività in modalità *smart-working*, hanno creato degli spazi vuoti, in cui gli studenti si sono mossi in autonomia e con un certo disorientamento iniziale, chiedendosi quali traiettorie intraprendere per la propria formazione e quale professionalità si stava delineando.

Le "macchie relazionali" sono diventate appuntamenti di ricongiungimento tra gli studenti e l'università in cui mettere in circolo idee per contrastare vissuti di solitudine o di calo della motivazione per mezzo di una sorta di una «resilienza digitale» (Strizzolo, 2020) condivisa. Offrire possibilità di espressione e di riflessione ha significato immaginare logiche problematizzanti in ambito educativo e formativo e, da questa breve genesi ideativa,

è nato il secondo progetto: “S-POT: officine progettuali”, discusso e messo a punto con il gruppo delle tutor SUPER che, in tal modo, ha potenziato il proprio ruolo di supporto progettuale e pedagogico (Carci, 2012; Da Re, 2017).

Il banco degli attrezzi delle officine progettuali

L’esperienza “S-POT: officine progettuali” si è articolata in 4 laboratori che hanno avuto luogo nella seconda metà di maggio 2020 e che hanno permesso agli studenti dei corsi L-19 e LM-85 di dialogare con professionisti impegnati in contesti educativi, condividendo riflessioni critiche con i propri docenti. In seguito, i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, con il supporto delle tutor, hanno elaborato delle idee progettuali da sottoporre alle équipes incontrate per ricevere un feedback da chi opera nel settore.

L’impianto sperimentale della proposta è stato orientato dalle linee di didattica inclusiva, partecipativa e cooperativa (Cohen, 1999; Dastoli, 2015; Ripamonti & Boniforti, 2020). Il distanziamento fisico imposto durante il periodo di *lockdown* ha fatto emergere, in modo ancora più evidente, la necessità di mettere a punto dispositivi che favorissero l’incontro tra i soggetti in formazione, anche in vista di proiezioni professionali future. L’organizzazione delle officine si è quindi focalizzata sullo sviluppo di ambienti di apprendimento laboratoriali dinamici e volti alla rilettura dei contesti intercettati. È stato un modo per incontrare il mondo sociale e per occuparsene direttamente, confrontandosi con i propri pari, attraverso dinamiche organizzative di lavoro, restituendo idee concretizzabili.

Grazie al dialogo costante con i servizi e con gli enti formativi del territorio, diversi professionisti hanno presentato la loro esperienza, dando voce all’eterogeneità delle sfide socio-educative e alle soluzioni messe in atto nelle fasi dell’emergenza legata al Covid-19.

Ogni officina si è articolata secondo lo schema sottostante (Fig. 1), prevedendo 4 incontri (per un totale di 6 ore ad officina) con il coinvolgimento complessivo di 53 studenti di L-19 e di 56 studenti di LM-85 (per un massimo di 30 partecipanti per ogni officina), il coordinamento di 4 tutor del progetto SUPER, la supervisione del referente del progetto e la partecipazione di 8 docenti di ambito pedagogico, psicologico, filosofico e giuridico dei corsi di laurea coinvolti.

La prima officina, denominata “Un caffè a fine turno”, ha visto la partecipazione di parte dell’équipe della Comunità educativa Lella, impegnata nell’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) e operativa in presenza anche durante il *lockdown* (<https://www.levella2001.it/>).

La seconda officina, “Quando i bimbi dormono”, ha dato voce ai nidi comunali di Macerata, grazie alla coordinatrice pedagogica e a due educatrici che hanno condiviso strategie e interventi attuati a distanza con i bambini e con le famiglie (<https://www.comune.macerata.it/servizi/scuola-e-nidi/#1570612868208-dec9dea4-08a1>).

La terza officina, “Attraversando soglie precarie”, ha permesso agli studenti di incontrare parte dell’*équipe* educativa territoriale e domiciliare della Nuova Ricerca Agenzia Res che ha lavorato in modalità *smart-working* per mantenere attive le relazioni con i propri destinatari (<https://coopres.it/>).

La quarta officina, infine, ha visto gli studenti sorseggiare “Una tazza di tè bianco” con l’associazione Scarabò, realtà attiva sul territorio maceratese nel campo dello sviluppo di comunità e della città educante che, nel periodo di *lockdown*, ha continuato a lanciare *contest* e suggestioni formative tramite i canali *social* (<https://www.scarabo.it/>).

La scelta dei servizi in ambito regionale ha tenuto conto dei *curricula* degli studenti, favorendo il contatto con realtà territoriali e professionalità differenti, approfondendo alcune piste formative e professionalizzanti su cui individuare peculiarità educative e trasversalità pedagogiche. Le denominazioni delle officine, scelte con i servizi, richiamano momenti di gestione della quotidianità dei diversi luoghi, mostrando scenari relazionali e di socializzazione estremamente importanti in chiave di benessere e di qualità della vita dei professionisti e dei loro interlocutori.



Fig. 1 – Articolazione delle officine progettuali

Lavori in corso: dinamiche formative ed esiti delle officine

L’articolazione delle officine ha previsto un primo incontro – *A tu per tu con i servizi* – in cui si è aperto un dibattito con i professionisti che hanno illustrato le sfide del lavoro sociale, con una particolare curvatura sulla ge-

stione della fase 2 dell'emergenza Covid-19. Sono intervenuti responsabili di servizio, coordinatori pedagogici, educatori, referenti di strutture e di associazioni, avviando un confronto con i tutor e con gli studenti che hanno partecipato attivamente, soffermandosi su alcuni nodi problematici affrontati nell'emergenza, anche in prospettiva futura. Le strutture, in parte operative in presenza e in parte in modalità *smart-working*, hanno presentato molteplici metodologie d'intervento, a seconda dei destinatari finali e degli interlocutori territoriali. Gli studenti hanno ascoltato numerose voci dell'esperienza e restituito, a loro volta, sguardi differenti sulle realtà in cui avrebbero voluto essere immersi per sperimentare la pluralità di approcci di cura declinati nella specificità di ambienti educanti comunitari e familiari (Amirian, 2012; Palmieri, 2018). I professionisti hanno proposto logiche problematizzanti e, partendo dalla narrazione delle pratiche, hanno consentito agli studenti, nonché futuri educatori e pedagogisti, di cogliere alcuni saperi e competenze essenziali, posti in continuo cortocircuito con il cambiamento (Loiodice, 2013).

A partire dagli elementi emersi nell'incontro con i professionisti, il secondo appuntamento dell'officina – *Riflessioni critiche con i docenti Unime* –, ha previsto l'intervento dei docenti dell'Università di Macerata per affrontare in modo interdisciplinare le tematiche poste in rilievo e lanciare nuove sfide per il futuro. Interagendo in un gruppo ristretto di partecipanti, gli studenti hanno potuto analizzare in maniera approfondita alcune questioni legate al proprio ruolo professionale e alle modalità organizzative di lavoro negli ambienti incontrati (Rivoltella & Rossi, 2012; Perla & Riva, 2016). Il forte nesso dialettico tra la dimensione teoretica ed esperienziale è stato favorito dal rilancio di tematiche e di suggestioni progettuali in sinergia con gli avvenimenti che, nel frattempo, influenzavano la qualità della vita di tutti i presenti. Tessere trame significative e riconnettere i fili di un'esperienza educativa "in sofferenza", in quanto privata della relazione, è stato un tentativo per declinare spiragli di consapevolezza, valorizzando ipotesi "di tenuta" veicolate da strategie di *problem solving*, di *networking* e di dialogo corresponsabile con i territori. L'interdisciplinarietà dei laboratori ha permesso agli studenti di individuare diversi ambiti di ricerca e di didattica tra loro interconnessi a livello teorico e in forte risonanza con le pratiche (Morin, 2000; 2001). Si è così innescato un meccanismo di autovalutazione del percorso formativo, anche grazie a un questionario di feedback finale, in stretto raccordo con quanto emerso dai professionisti del settore.

I primi due incontri delle officine hanno previsto la compresenza di un gruppo misto di studenti di L-19 e di LM-85 che, attraverso la discussione sulle stesse problematiche, si sono riappropriati di conoscenze e di compe-

tenze, orientando la propria scelta su ambienti professionali più specifici. Il gruppo eterogeneo, oltre ad aver creato una rete di interazioni, promossa anche dalla mediazione delle tutor, ha fatto affiorare varie rappresentazioni del sé professionale, intercettando immaginari e aspettative, per quanto riguarda gli studenti ad inizio percorso, e raffigurazioni maggiormente contestualizzate dal punto di vista professionale, per quanto riguarda gli studenti lavoratori, al termine del percorso triennale o iscritti al corso di laurea magistrale.

Il terzo e il quarto incontro sono stati realizzati suddividendo i due corsi di laurea e organizzando piccoli gruppi (4-5 componenti) favorendo una didattica laboratoriale e facendo immergere i corsisti in dinamiche caratteristiche di un'équipe educativa, definita come una comunità di pratiche in formazione, orientata al compito e situata (Fabbri, 2007; Wenger, 2006; Wenger, McDermott, & Snyder, 2007). Obiettivo dei team formati era di mettere a punto una proposta di azione, a partire dalle sfide delineate nei primi due incontri.

Nel corso del terzo incontro – *Dare forma alle idee* – i partecipanti hanno realizzato un *brainstorming* delle questioni approfondite per decidere su quali assi strutturare una proposta educativo-pedagogica. I piccoli gruppi si sono organizzati internamente e, grazie a un format condiviso, alla mediazione delle tutor e al coordinamento interno gestito in maniera democratica, hanno iniziato a scrivere una bozza progettuale da restituire collegialmente in officina e ai professionisti. Le équipe formate hanno lavorato focalizzandosi su una sfida, prospettando un'azione da mettere in campo e descrivendone: finalità generale e obiettivi specifici; destinatari raggiunti; materiali, spazi e tempi di concretizzazione; modalità di realizzazione; strumenti di valutazione e osservazioni critiche (Santerini & Triani, 2007; Tramma, 2003). Durante questa fase, per quanto riguarda gli studenti di L-19, le tutor hanno incoraggiato la condivisione delle idee e il ragionamento interpretativo, sulle proposte che via via emergevano, sul fronte della sostenibilità e della fattibilità. I partecipanti di LM-85, invece, sono stati coadiuvati dal referente del progetto, il cui intervento si è limitato a un accompagnamento su alcuni snodi metodologici legati alla gestione di équipe e al coordinamento. Le dinamiche proattive dei gruppi sono state decisive per testare ed esplicitare sfide e modalità di lavoro congiunto e per avviare e rafforzare connessioni interpersonali e formative tra gli studenti. In questo incontro, infatti, non si è trattato di intervenire in modo individuale e diretto con esperti e relatori ma si è richiesta una modalità cooperativa alla pari, in cui ogni soggetto ha esplicitato al meglio le proprie competenze (La Gioia, 2018), senza nascondere eventuali fragilità o lacune. A tal proposito, è stato efficace promuovere la formazione di piccoli gruppi eterogenei per annuali-

tà, come già sperimentato in altre esperienze (Deluigi, Fedeli, & Stramaglia, 2020).

Il quarto incontro – *Dare voce alle idee* – ha previsto la restituzione delle idee progettuali sviluppate in piccolo gruppo a tutti i partecipanti. Nelle officine rivolte agli studenti di L-19, le tutor, studentesse di LM-85, hanno svolto la funzione di *discussants*, favorendo la rilettura di quanto proposto e offrendo suggestioni e aggiustamenti in corso d’opera. Nei gruppi di LM-85, invece, la funzione di rilancio è stata effettuata dal referente del progetto. I materiali prodotti sono stati inoltrati ai servizi che, a loro volta, hanno inviato un feedback, evidenziando spazi di percorribilità e debolezze. Le proposte sviluppate e le analisi effettuate hanno costituito un effettivo compito lavorativo, in quanto le idee messe a punto hanno trovato diretto riscontro sul versante formativo-professionalizzante. Progettare e valorizzare feedback plurali e produrre materiali di effettivo utilizzo consente di investire su dinamiche laboratoriali aperte ad una effettiva ricaduta (Deluigi & Stramaglia, 2020).

I form compilati sono stati raccolti sulla piattaforma digitale utilizzata durante l’esperienza, rendendoli accessibili a tutti gli studenti. Il supporto tecnologico e gli ambienti condivisi sono stati essenziali per creare interazione e archiviare i materiali, per visionarli congiuntamente, soffermandosi sulle metodologie, sulle questioni aperte nei gruppi di lavoro e sui processi di riflessione e di scrittura trasformati da bozze di testo in idee progettuali. In tal modo, i partecipanti hanno costruito conoscenze collaborative e messo in atto processi di valutazione e di autovalutazione individuale e di gruppo (Calvani, 2005).

L’utilizzo di un form contenente le principali fasi della progettazione educativa, ha richiesto la focalizzazione su competenze acquisite e in fase di acquisizione e, in tal senso, la cooperazione tra studenti di diverse annualità e le tutor di riferimento, ha mostrato alcune lacune e incertezze su cui lavorare in modo congiunto con i servizi, in vista di una formazione professionalizzante e abilitante. D’altro canto, la presenza degli studenti lavoratori e i gruppi formati nell’ambito della LM-85, hanno fatto rilevare una maturità critica e operativo-pratica in grado di cogliere alcune sfide e di contestualizzarle in modo organico e riflessivo.

Conclusioni: prefigurazioni e narrazioni professionalizzanti

I profili professionali intercettati nell’ambito delle officine progettuali hanno definito i ruoli e le funzioni di educatori e di coordinatori pedagogici inseriti in équipe multidisciplinari. Inoltre, l’esplorazione di svariati ambiti

– dai nidi comunali, alle comunità educative per MSNA, dalle realtà associative locali, all’educativa territoriale e domiciliare – ha fatto emergere la vitalità della professione, lanciando ponti di apprendimento condiviso e trasformativo (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003).

Le dinamiche relazionali costituite durante gli incontri hanno rafforzato la rete tra gli studenti di diverse annualità e, allo stesso tempo, hanno contribuito a consolidare tavoli di discussione, di progettazione e di formazione con i servizi, in vista di ulteriori percorsi congiunti. I processi di prefigurazione professionale sono stati accompagnati da narrazioni significative (Cadei, 2017; Sidoti & Di Carlo, 2020) e da riflessioni interdisciplinari che hanno favorito la connessione tra università e mondo del lavoro, mostrando la pluralità dell’agire educativo e manifestando il fermento delle équipes, anche e ancora di più, in un momento di crisi e di cambiamento inatteso.

La narrazione vissuta del lavoro sociale permette di raccontare diversamente il mondo dei servizi e di dare voce a competenze sinergiche che si ridefiniscono in itinere, grazie agli incontri, ai conflitti, ai limiti e alle risorse che mettono in crisi la passione educativa e che richiedono di orientarsi professionalmente verso scenari e paesaggi pedagogici innovativi e comunitari.

Riferimenti bibliografici

- Amirian, J. K. (2012). *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Allodola, V. F., & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 372-398.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Carci, G. (2012). *Peer tutoring e orientamento universitario*. Tricase (LE): Libellula Edizioni.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all’Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Dastoli, C. (a cura di) (2015). *La coerenza nel lavoro con i gruppi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Deluigi, R., Fedeli, L., & Stramaglia, M. (2020). Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi: logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione. *RIEF*, 2, in press.

- Deluigi, R., & Stramaglia, M. (2020). Per un'educazione progettuale, tra obiettivi formativi e dinamiche politico-culturali. *FORM@RE*, 20, pp. 103-116.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- La Gioia, A. (a cura di) (2018). *Essere gruppo di lavoro: mappe ed esercitazioni*. Torino: EGA.
- Lazzerini, M., & Putoto, G. (2020). COVID-19 in Italy: momentous decisions and many uncertainties. *Lancet Glob Health*, 8(5), pp. 641-642.
- Loiodice, I. (a cura di) (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Progedit: Bari.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Morin, E. (2000). *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Riva, M. G. (a cura di) (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Ripamonti, E., & Boniforti, D. (a cura di) (2020). *Metodi collaborativi. Strumenti per il lavoro sociale di comunità*. Torino: EGA.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M., & Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EDUCatt.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sidoti, E., & Di Carlo, D. (2020). La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(31), pp. 98-108.
- Strizzolo, N. (2020). *Resilienza digitale: così gli studenti universitari hanno fatto fronte all'isolamento*, in <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/resilienza-digitale-cosi-gli-studenti-universitari-hanno-fatto-fronte-allisolamento/>.

- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vittoria, P. (2017). *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.

Orientati al futuro: percorsi di orientamento al lavoro per una scelta consapevole del corso di studio*

di Geraldina Roberti[°], Antonella Nuzzaci[^]

Riassunto

In Italia, l'accesso al sistema dell'istruzione terziaria è ancora limitato, come pure appare diffusa una certa irregolarità nel percorso di studio universitario; in funzione di tali considerazioni, il contributo è volto a riflettere sulle azioni di orientamento messe a punto dall'Università dell'Aquila, nell'ambito del progetto "Super", per accrescere negli studenti la conoscenza delle specificità del Corso di Laurea Interclasse L-19&L39 in Scienze della formazione e del servizio sociale e intervenire positivamente nella costruzione dei profili e delle prefigurazioni professionali da parte degli studenti coinvolti. Nell'ottica di rafforzare la collaborazione tra scuola, università e mondo del lavoro e garantire un dialogo efficace con i docenti e gli altri stakeholder interni ed esterni all'Università, i responsabili dell'iniziativa hanno dato vita a un progetto formativo, articolato in diversi step, che ha coinvolto quattro istituti superiori abruzzesi. Nello specifico, il progetto ha previsto momenti diversi di orientamento, formazione e azione, ambientati in due setting differenti: la scuola e il Dipartimento di Scienze umane dell'Università dell'Aquila. Realizzato attraverso un percorso di presentazione dei contenuti *core* del Corso di Studio, di illustrazione degli obiettivi e dei saperi pratici relativi alle professioni di educatore e di assistente sociale e di valutazione delle conoscenze apprese dagli studenti, il progetto ha conseguito gli esiti formativi e di orientamento illustrati nell'articolo.

Parole chiave: orientamento, università, scuola, formazione, educatore, assistente sociale.

* Il paper è frutto di un continuo confronto fra le autrici. Pur essendo un lavoro interamente condiviso, si può comunque attribuire la stesura dell'introduzione e del paragrafo *Il progetto* a Geraldina Roberti e quella del paragrafo *Modalità di monitoraggio degli indicatori e fattori di rischio e protettivi del dropout nelle azioni di orientamento* e delle conclusioni ad Antonella Nuzzaci.

[°] Università dell'Aquila. Corresponding author: geraldina.roberti@univaq.it.

[^] Università dell'Aquila.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2021

Doi: 10.3280/erp2-2021oa12114

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>

Abstract. Future-oriented: Career guidance paths for an informed choice of study course

In Italy, access to the tertiary education system is still restricted, as well as a certain irregularity in the university curriculum appears to be widespread; according to these considerations, the contribution is aimed at reflecting on the orientation actions developed by the University of L'Aquila, within the "Super" Project, to increase students' knowledge of the characteristics of the Degree Course L19&L39 in Educational and Social Service Sciences and to positively intervene in the construction of profiles and professional foreshadowings by the students involved. In order to strengthen the collaboration between schools, universities and the world of work and to ensure an effective dialogue with teachers and other stakeholders inside and outside the University, the teachers responsible for the initiative have set up a multi-step training project, involving four high schools in Abruzzo. Specifically, the project provided for different moments of orientation, formation and action, fitted in two different settings: the school and the Department of Human Sciences of the University of L'Aquila.

Created through a path of presentation of the core contents of the Study Course, illustrating the objectives and practical knowledge related to the professions of educator and social worker and evaluation of the knowledge learned by students, the project has achieved the educational and orientation outcomes illustrated in the article.

Keywords: course orientation, university, school, formation, educator, social worker.

First submission: 07/09/2020, accepted: 26/10/2020

Available online: 02/07/2021

Introduzione

Nell'ambito di un lineare processo di crescita, la scelta del percorso di studio più adeguato alle proprie inclinazioni e/o obiettivi rappresenta uno step di indubbia importanza per i più giovani, che imparano progressivamente a sviluppare le competenze necessarie ad interagire in realtà formative via via più complesse e strutturate. Nell'insieme, si tratta di questioni di grande rilevanza sociale, dal momento che il tema della transizione giovanile alla vita adulta, anche attraverso l'assunzione di un ruolo professionale, costituisce un elemento chiave per la realizzazione personale dei soggetti, così come per l'integrazione della società nel suo complesso (Roberti,

2017). In tale processo i sistemi educativi svolgono un ruolo fondamentale, sia perché devono consentire ai ragazzi di realizzare al meglio le loro capacità e potenzialità, sia perché devono favorire l'acquisizione di competenze e professionalità realmente spendibili nell'attuale mercato del lavoro. In tale ottica, la scelta del corso di laurea più adatto alle proprie esigenze si configura come una delle tappe fondamentali del percorso dei giovani verso la condizione adulta, anche perché consente loro di proiettarsi nella realtà professionale nella quale punteranno ad inserirsi una volta terminati gli studi.

A fronte delle numerose riforme, tuttavia, il sistema universitario italiano continua ad essere contraddistinto da un rilevante fenomeno di dispersione studentesca e da una diffusa irregolarità dei percorsi di studio (Triventi & Trivellato, 2015). Nel nostro paese, la percentuale di ragazzi che rinuncia a proseguire la formazione universitaria è piuttosto rilevante e senz'altro superiore a quella che si registra mediamente nelle principali nazioni europee¹; come si legge nel Rapporto AlmaLaurea sul profilo dei laureati (2020, p. 28): «in Italia, con riferimento all'a.a. 2015/16, la quota di studenti che abbandona i corsi universitari dopo il primo anno si attesta al 12,2% per i laureati di primo livello, al 7,5% per i magistrali a ciclo unico e al 5,9% per i magistrali biennali», con differenze significative fra le diverse aree geografiche. Più in generale, nel nostro paese a fine 2018 la percentuale di laureati fra i 30-34enni era pari al 27,8%, rispetto ad una media EU28 che arrivava al 40,7%; Regno Unito, Francia e Spagna superavano abbondantemente la soglia del 40%, mentre la Germania si attestava al 34,9% (Eurostat, 2020a). Inoltre, sempre nel 2018 la percentuale di giovani italiani fra i 18 e i 24 anni usciti precocemente dal sistema di istruzione e formazione (*early leavers from education and training*) era del 14,5% – con una netta differenza tra uomini (16,5%) e donne (12,3%) – rispetto alla media dei Paesi dell'Unione europea ferma al 10,5% (Eurostat, 2020b). In definitiva, il rischio per queste generazioni è quello di sperimentare forme inedite di marginalità sociale, che possono sconfinare nella progressiva esclusione dal mercato del lavoro o, quanto meno, nell'estromissione da quelle forme di impiego meglio retribuite e tutelate.

Come sappiamo, le motivazioni alla base della decisione di interrompere precocemente gli studi sono molteplici e implicano fattori di natura eterogenea, che spesso finiscono per rinforzarsi reciprocamente. Sul fenomeno

¹ Secondo i dati Eurostat relativi al 2016, oltre 3 milioni di studenti europei non hanno completato il percorso universitario; di questi, 1.114.900 erano iscritti negli atenei francesi e 523.900 ad università italiane. Al terzo posto troviamo il Regno Unito, con 404.200 abbandoni. A rinunciare alla laurea sono più i ragazzi delle ragazze (1.752.000 contro 1.567.400), una tendenza generale che trova riscontro anche nel nostro paese, che registra 289.900 abbandoni tra i maschi e 234.000 fra le femmine.

della dispersione studentesca sembrano influire motivazioni di tipo sociale, psicologico ed economico, inducendo quindi gli studiosi a ricercare chiavi di lettura capaci di individuare quel mix di fattori che espongono determinati soggetti più di altri al rischio di abbandono formativo (Colombo, 2010). Un ruolo centrale lo gioca la famiglia di origine dello studente, la cui influenza spesso incide in maniera significativa sia sulla scelta del percorso universitario, che sulla sua prosecuzione². Di fatto, come fa notare anche Besozzi (2006), in contesti sociali che offrono scarso sostegno al di fuori della rete familiare, il capitale culturale dei genitori finisce sovente per incidere sugli obiettivi e sui progetti di vita dei ragazzi (spesso a prescindere dalle loro vocazioni personali), mettendo in evidenza una correlazione tra il background familiare e le chance di vita dei soggetti. A prescindere da una riflessione sulle competenze e le capacità di cui lo studente dispone nel momento in cui accede al sistema dell'istruzione terziaria, esistono poi elementi di tipo *organizzativo-istituzionale* in grado di influire sull'esito del percorso universitario dei ragazzi (Caserini & Denti, 2009), così come appare rilevante la tipologia del percorso universitario intrapreso rispetto alla decisione di non continuare a studiare (Fasanella, Benvenuto, & Salerno, 2010).

Tuttavia, come indicano anche le ricerche di Burgalassi et al. (2016), l'abbandono degli studi universitari per un errore di valutazione nella scelta del percorso caratterizza una quota consistente delle interruzioni, portando in primo piano la questione della messa a punto di strategie di orientamento più efficaci da parte delle istituzioni formative. Di fatto, negli atenei si è diffusa progressivamente la consapevolezza della centralità delle attività di orientamento al fine di consentire una scelta più consapevole da parte degli studenti e ridurre il numero di abbandoni delle matricole. L'evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche operative che fanno da supporto all'azione di orientamento è andata nella direzione del riconoscimento della capacità di auto-direzione e auto-determinazione dei soggetti, mettendoli nelle condizioni di effettuare con maggiore consapevolezza quelle scelte in grado di valorizzarne capacità, competenze e possibilità. Nella fase iniziale delle attività messe in campo dalle università (*orientamento in entrata*), gli atenei sono chiamati ad offrire un supporto prevalentemente di tipo informativo, con un'illustrazione dei percorsi e dei contenuti dei differenti corsi di laurea, fornendo anche informazioni specifiche sui servizi a disposizione degli

² Schizzerotto (1997, p. 354) sottolinea come il titolo di studio paterno si riveli una variabile in grado di influire «(...) sia sulle opportunità di passare dalle medie inferiori alle superiori e da queste ultime all'università, sia sulle chance di continuare le superiori fino al raggiungimento del diploma e di non interrompere gli studi universitari». Su questi aspetti cfr. anche Aina (2013).

studenti. Un'efficace attività di orientamento si rivela, di fatto, uno strumento in grado di incrementare il successo formativo degli iscritti, riducendo in maniera significativa il rischio di *drop-out* degli studi universitari (Ishitani & Snider, 2004)³. L'*orientamento in itinere*, invece, consente agli atenei di prevenire i fenomeni del ritardo negli studi o dell'abbandono supportando gli studenti e aiutandoli a superare le eventuali difficoltà incontrate nel processo di apprendimento. Organizzati prevalentemente attraverso forme di tutorato e di *peer-tutoring*, questi servizi si configurano come uno strumento di sostegno e guida rispetto alla complessità della realtà universitaria (Fabbris, 2009), offrendo agli iscritti risorse, supporto e indicazioni per orientarsi al meglio nello studio, come pure nella gestione delle diverse problematiche burocratiche/logistiche in cui essi possono incorrere.

Il progetto

Alla luce di tali riflessioni, il progetto POT "Orientati sul futuro"⁴ – realizzato dal Corso di Laurea interclasse in Scienze della formazione e del servizio sociale (L19&39) dell'Università dell'Aquila – ha puntato a costruire un modello di orientamento in grado di incentivare il collegamento tra scuola superiore e università e di favorire una scelta più consapevole del percorso di studio da parte degli studenti. Dal momento che le questioni relative all'orientamento rappresentano uno snodo strategico nella costruzione di efficaci politiche di contrasto dei fenomeni di abbandono precoce degli studi (Domenici, 2009), il progetto mirava proprio a colmare il deficit di orientamento formativo degli studenti delle scuole superiori rispetto allo specifico CdL, puntando ad offrire loro una serie di strumenti in grado di ampliare la conoscenza del ruolo e delle figure professionali dell'educatore e dell'assistente sociale.

Il primo obiettivo del progetto (*Azione 1*) era quello di garantire una migliore comprensione dei contenuti *core* del CdL da parte degli studenti delle scuole superiori coinvolte nell'iniziativa, cercando di rafforzarne le conoscenze rispetto alla famiglia professionale di riferimento. Una seconda fase del programma era rivolta invece a docenti e stakeholder e prevedeva

³ Come spiegano Ishitani e Snider (2004, p. 7), «dropout was defined as students who either left their initial institution and never returned or left their initial institution but returned to the institution after a period of discontinuation in enrollment».

⁴ Il POT (Piani di Orientamento e Tutorato) "Orientati sul futuro" fa parte del progetto "Super – Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale", finanziato dal Ministero dell'Università, che ha visto il coinvolgimento dei CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione di 15 atenei italiani.

l'organizzazione di workshop per individuare e validare *best practices* in materia di formazione e orientamento. Per quanto riguarda, invece, il secondo obiettivo del progetto (*Azione 2*), esso puntava alla realizzazione di attività di tutorato destinate agli iscritti al I anno del Corso di Studio, così da facilitare il loro inserimento all'interno della realtà universitaria⁵.

Nel concreto, relativamente all'*Azione 1* il progetto ha visto la partecipazione di 4 istituti superiori abruzzesi (il liceo Domenico Cotugno dell'Aquila, il liceo Benedetto Croce di Avezzano, il liceo Marie Curie di Giulianova ed il liceo Saffo di Roseto degli Abruzzi), con il coinvolgimento di un totale di 90 studenti iscritti al 4° anno di corso e di 4 docenti. Il piano di intervento, che comprendeva modalità differenziate di orientamento, formazione e azione, era articolato in due step, il primo svolto direttamente presso le scuole e il secondo realizzato presso le strutture del Dipartimento di Scienze umane dell'Università dell'Aquila⁶. L'obiettivo di questa fase del progetto era quello di evidenziare le specificità delle professioni svolte dai laureati in L19&39 attraverso l'illustrazione dei contenuti di base del corso, così da superare il più tradizionale approccio disciplinare e favorire una scelta più consapevole da parte dei futuri studenti. La decisione di *ambientare* questo step all'interno del *setting* scolastico aveva lo scopo di mettere i ragazzi a proprio agio e permettere loro di prendere parte alle attività proposte in un clima più rilassato e informale, tale da valorizzare la continuità formativa tra scuola superiore e università.

Una volta avviata l'interazione con gli studenti attraverso la presentazione dei contenuti *core* del Corso di Laurea, si è proceduto con un secondo momento formativo utilizzando lo strumento delle *storie di vita*⁷ *curriculari*; l'attività proposta prevedeva la partecipazione di cinque laureati del CdL L19&39 iscritti alla LM-87 (Progettazione e sviluppo dei servizi e degli interventi sociali ed educativi) e scelti, attraverso un apposito bando, come tutor del progetto. Il racconto diretto della propria esperienza universitaria da parte delle studentesse selezionate aveva lo scopo di ridurre la distanza emotiva con i partecipanti, coinvolgendoli in modo più immediato nel pro-

⁵ Per questioni di coerenza tematica rispetto ai contenuti del numero monografico della rivista, in questa sede si provvederà ad illustrare esclusivamente le attività realizzate con gli studenti delle scuole nell'ambito dell'*Azione 1* del progetto.

⁶ Le attività presso le scuole hanno avuto inizio nel mese di novembre 2019 e sono terminate a metà dicembre. Gli incontri realizzati presso il DSU, invece, hanno avuto luogo tra gennaio e febbraio 2020.

⁷ A proposito dell'utilizzo delle storie di vita Munro (1998, p. 8) scrive: «the current focus on acknowledging the subjective, multiple and partial nature of human experience has resulted in a revival of life history methodology. What were previously criticisms of life history, its lack of representativeness and its subjective nature, are now its greatest strength». Sul tema cfr. anche Zanfrini (1999).

cesso di apprendimento. Gli interventi delle cinque tutor, inoltre, hanno fatto sì che si creasse un clima più spontaneo e informale, tale da consentire agli studenti delle scuole di formulare con maggiore tranquillità domande, curiosità e richieste di chiarimento in merito ai contenuti presentati loro. La parte finale degli incontri si è concentrata poi sul racconto delle esperienze di tirocinio effettuate dalle tutor, così da cominciare a socializzare gli studenti con gli effettivi contesti operativi nei quali possono lavorare le figure professionali uscite dal CdL L-19&39.

Il secondo step del progetto si è svolto, invece, presso le strutture del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila ed ha previsto la partecipazione diretta di due testimoni privilegiati impegnati professionalmente come educatore e assistente sociale. Gli incontri, a carattere laboratoriale, hanno permesso agli studenti di interagire direttamente con queste figure, consentendo loro di comprendere meglio gli ambiti di intervento, le attitudini e le competenze necessarie a chi opera nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali. Per questa fase, la scelta dei responsabili del progetto è stata quella di privilegiare un approccio didattico basato su modalità di apprendimento partecipative, incoraggiando gli studenti ad intervenire e a riflettere autonomamente sulle informazioni condivise durante le presentazioni. Proprio per favorire la partecipazione attiva dei ragazzi, i laboratori prevedevano una serie di giochi di ruolo e simulazioni, così da far confrontare gli studenti con le concrete pratiche lavorative che le figure professionali dell'educatore e dell'assistente sociale sono chiamate sperimentare. Il contributo dei due esperti ha permesso di connettere saperi pratici e saperi teorici, consentendo agli studenti di acquisire una conoscenza diretta delle attività e delle principali problematiche che caratterizzano, nei diversi contesti di azione, le due professioni. In definitiva, le attività realizzate in questa fase hanno facilitato quel continuo confronto fra scuola, università e mondo delle professioni che pare ancora carente nei contesti formativi italiani, incentivando forme di collaborazione in grado di attenuare la condizione di disequilibrio tra domanda e offerta di lavoro⁸.

Modalità di monitoraggio degli indicatori e fattori di rischio e protettivi del dropout nelle azioni di orientamento

Sul piano metodologico e valutativo, il Progetto è stato accompagnato da un processo conoscitivo che ha previsto l'analisi dei contesti nei quali

⁸ Numerose ricerche hanno cercato di analizzare le radici e le conseguenze dello *skill mismatch* (disallineamento di abilità) che caratterizza il contesto italiano; per un approfondimento cfr. Antonucci et al. (2014).

sono stati realizzati gli interventi e le azioni di orientamento al fine di comprenderne a fondo l'impatto sull'ambiente formativo in termini di ricaduta sugli indicatori. Si è trattato di scegliere con cura gli indicatori maggiormente significativi, tra quelli già disponibili, per analizzare l'efficacia delle azioni di orientamento messe in atto dal CdL rispetto alle due fasi principali del POT, a partire dai contenuti *core* e dagli obiettivi di professionalizzazione, di occupabilità e di unicità, con l'intento di misurare gli eventuali risultati raggiunti e di capire da quali fattori essi dipendessero.

L'analisi ha avuto lo scopo di fornire una visione integrata della situazione in cui il *team* di progetto ha operato e di stimare le interazioni e le sinergie sviluppate dai soggetti coinvolti, direttamente o indirettamente, a più livelli, verificando così punti di forza e di debolezza che hanno caratterizzato l'organizzazione complessiva delle attività e delle opportunità offerte alle potenziali matricole e agli studenti del CdL interessato.

La possibilità di poter contare su un sistema informativo strutturato, che tenesse conto dei diversi contesti di orientamento coinvolti in cui il Dipartimento di Scienze Umane ha operato, anche attraverso un coordinamento continuo con il piano di orientamento centrale previsto a livello di Ateneo, ha consentito di contestualizzare e calibrare le proposte del POT all'interno della realtà di riferimento e di dettagliarne con precisione caratteristiche e modalità realizzative per garantire alle azioni maggiori possibilità di successo.

La misurazione dell'efficacia e dell'effettiva utilità di quanto prodotto e le strategie di analisi e di valutazione adottate hanno consentito di dare conto delle condizioni di attuazione delle azioni e dell'ampia partecipazione degli stakeholder, che hanno influenzato significativamente sia la struttura sia la dinamica dei processi di orientamento. Nello specifico, la strategia di analisi del contesto si è diretta ad acquisire un numero chiuso di dati, di informazioni e di indicatori tale da elaborare un quadro conoscitivo d'insieme direttamente dipendente dagli obiettivi perseguiti. È stato così possibile delineare ambiti e profili del processo di analisi delle attività di orientamento ottenendo una visione integrata degli esiti in merito alle fasi progettuali previste dal POT e alle azioni legate sia al contesto interno ed esterno sia agli attori coinvolti nelle scelte operate.

La strategia valutativa ha potuto contare su tre livelli di analisi:

- a) il monitoraggio degli indicatori, cioè il set di indicatori che l'ANVUR mette a disposizione degli Atenei e di ciascun corso di studi per il monitoraggio e l'autovalutazione sulla base di quanto previsto nella scheda SUA-CdS;

- b) l'autovalutazione delle attività del CdS da parte del Gruppo Qualità (AQ) del Consiglio di Area Didattica (CAD) in Educazione e Servizio Sociale, organo che gestisce il CdS;
- c) l'esame dei fattori di rischio e protettivi del dropout.

Nel tentativo di chiarire l'importanza delle azioni di orientamento messe in campo dal CAD è stato determinante guardare alla crescita di alcuni indicatori intesi come vere e proprie “spie” nei confronti del valore degli interventi realizzati a favore dell'orientamento e delle forme di tutorato attivate, che saranno ampiamente descritti in fase di riesame ciclico. Occorre precisare, inoltre, come le azioni di orientamento siano state interpretate dal *team* in senso proattivo, cioè usando come sfondo di riflessione l'analisi dei fattori di rischio e protettivi del dropout e impiegandola in senso “diagnostico e preventivo”, anche per evitare che eventuali indicatori non positivi fossero trattati in senso “difensivo”. Per questo motivo, rispetto ai previsti valori soglia o di riferimento, le azioni di orientamento del POT sono state inserite in un'ottica sistemica, indispensabile per riuscire a valutare l'andamento degli indicatori e per comprendere la natura degli interventi di orientamento migliorativi, pure di quelli meno canonici.

Vediamo nello specifico l'articolazione delle analisi condotte, che possono anche essere interpretate nella direzione della valutazione di impatto.

Il monitoraggio degli indicatori

Allo scopo di comprendere l'impatto del POT sul CdS è stato definito un framework di controllo costituito da indicatori cosiddetti “spia”, caratterizzanti il monitoraggio delle azioni di orientamento attivate e i benefici da esse derivati. Gli indicatori sono per lo più stati estratti dalla Scheda di Monitoraggio Annuale (SMA), prevista all'interno della banca dati SUA-CdS, la quale, nell'articolazione delle sue informazioni, contempla indicatori appartenenti a diverse categorie, quali:

1. *Parte prima*: indicatori “strutturali” del CdS;
2. *Gruppo A*: indicatori relativi alla didattica (Allegato E del DM 6/2019);
3. *Gruppo B*: indicatori di internazionalizzazione (Allegato E del DM 6/2019);
4. *Gruppo E*: Ulteriori Indicatori per la valutazione della didattica (Allegato E del DM 987/2016);
5. *Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione* - Percorso di studio e regolarità delle carriere;

6. *Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione* - Soddisfazione e Occupabilità;
7. *Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione* - Consistenza e Qualificazione del corpo docente.

La SMA del CdS interclasse L-19&L-39 (con estrazione dati al 25 giugno 2020), che contiene informazioni riassuntive ricavate appunto dalla SUA-CdS e dall'ANS, si è rivelata uno strumento assai utile per comprendere cosa fosse accaduto all'interno del CdS a seguito delle azioni e degli interventi *ad hoc* realizzati nel POT, in continuità con quelli già attivati dal CAD in entrata, in itinere e in uscita e con il modello di tutorato elaborato. Tra gli indicatori individuati, quelli qui di seguito riportati possono considerarsi di particolare importanza per documentare gli esiti di quanto messo in atto.

Nel primo insieme di indicatori “strutturali”, quello che fa riferimento agli immatricolati testimonia rispettivamente come gli iscritti alla L-19 passino da 381 nel 2018 a 422 nel 2019 e quelli della L-39 rimangano sostanzialmente stabili, ma in tendenza positiva, attestandosi mediamente intorno alle 220 unità nell'ultimo triennio; così pure accade all'indicatore relativo agli immatricolati puri, assai significativo, che vede il consistente passaggio, per la L-19, dalle 68 unità nel 2018 alle 116 nel 2019 e dove si osserva, per la L-39, una stabilità nell'ultimo triennio, che si attesta intorno ad una media di 42 unità. Sebbene questi indicatori nella L-39 rimangano sostanzialmente inalterati nel triennio, tali dati, considerata la natura interclasse del corso, va messo in rapporto sia con la specificità degli obiettivi del POT sia con l'entrata in vigore della Legge Iori⁹.

Sempre all'interno di tale gruppo di indicatori, si rileva poi anche un aumento degli avvisi di carriera al primo anno e del numero degli iscritti regolari ai fini del costo standard (CSTD), ovvero di coloro che sono regolari all'interno dell'Ateneo se il totale di anni di iscrizione è inferiore o uguale alla durata normale degli anni del corso, che testimonia l'andamento positivo del CdS: L-19 (2018: 271; 2019: 291) e L-39 (2018: 154; 2019: 127). Se quest'ultimo dato lo riferiamo anche agli immatricolati puri L-19 (2018: 173 e 2019: 206) e L-39 (2018: 118 e 2019: 101) il trend si conferma positivo in maniera incontrovertibile. Rispetto agli indicatori del Gruppo A, cresce pure la percentuale di studenti iscritti entro la durata normale del CdS che abbiano acquisito almeno 40 CFU nell'a.a. che passa, per la L-19, dal 26,5% nel 2018 al 39,9% nel 2019 e, per la L-39, dal 35,5% nel 2018 al

⁹ Il primo gennaio 2018 è entrata in vigore la Legge Iori (DDL 2443) che dà riconoscimento e tutela alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagoga.

41,1% nel 2019. La regolarità del percorso degli iscritti si esprime anche nel dato relativo alla percentuale di laureati entro la durata normale del corso: L-19 (2018: 47,2%; 2019: 54,0%) e L-39 (2018: 51,4%; 2019: 61,3%). Tali evidenze non possono dirsi di poco conto rispetto al rafforzamento delle azioni complessive di orientamento iniziale, in itinere e in uscita compiute dal CdS e all'incidenza di quelle preventive e diagnostiche. Altrettanto accresciute risultano essere le percentuali di laureati occupati a un anno dal conseguimento del titolo e non impegnati in formazione non retribuita che dichiarano di svolgere un'attività lavorativa e regolamentata da un contratto, che salgono rispettivamente dal 62,5% del 2017 all'82,4% del 2018.

Il quadro concettuale può essere completato con i dati provenienti dalla fonte Almalaurea, che vedono impiegati nel solo 2018 l'87% dei laureati entro un anno e mezzo circa dal conseguimento del titolo, con percentuali di soddisfazione per il percorso di studio che si aggirano, nello stesso anno, intorno al 94,3% e nel 2019 all'85,4%, come bene mostrano complessivamente gli Indicatori di Soddisfazione e Occupabilità della SMA e di Almalaurea. Anche il gruppo di Indicatori riguardanti il percorso di studio e le regolarità delle carriere conferma chiaramente la crescita del CdS, come indica la percentuale di studenti che proseguono la carriera nel sistema universitario al II anno rispettivamente nella L-19 (2017; 77,0%; 2018: 83,8%) e nella L-39 (2017: 80,9; 2018: 68,9%). Tuttavia, è proprio l'indicatore iC24 - Percentuale di abbandoni del CdS dopo N+1 anni – a rivelare l'efficacia prodotta dalle azioni di orientamento intraprese con il POT e la loro forza preventiva e protettiva, che vede passare gli abbandoni, per la L-19, da 58,7% nel 2017 al 35,5% nel 2018 e, per la L-39, dal 45,7% nel 2017 al 20% nel 2018, con un abbattimento percentuale che avvalorava pienamente l'ipotesi dell'incidenza positiva degli interventi e correttivi approntati dal CAD a più livelli.

Processi di autovalutazione del CdS

L'efficacia delle azioni del POT è stata ampiamente rafforzata dal rapporto con il sistema complessivo di autovalutazione elaborato dal Consiglio di Area didattica. La normativa italiana sui processi di valutazione e autovalutazione nell'istruzione superiore ha sempre più precisato nel tempo alcuni meccanismi per avviare il monitoraggio della qualità dell'istruzione e la letteratura ha reso evidente come la sua azione continua e dinamica serva a migliorare la formazione nel suo complesso. Il monitoraggio attivato dal CAD si è fondato su un processo di raccolta dati integrato, che si è caratterizzato per la dinamicità, l'accuratezza della descrizione e della documentazione (il più possibile trasparenti e oggettive), la qualità dei feedback ero-

gati tempestivamente rispetto al perseguimento degli obiettivi e l'uso di strategie, di attività, di interventi correttivi, di misure compensative, di ambienti e risorse di accoglienza degli studenti, nonché di altri fattori influenzanti l'istruzione, l'insegnamento e l'apprendimento. Esso si è pure connotato per l'ampia partecipazione degli stakeholder interni ed esterni ai processi decisionali. Grazie proprio a questa valutazione sistemica e sistematica è stato possibile ricavare informazioni, raccolte e tracciate, sui fattori di processo riguardanti i risultati dell'istruzione, sulla ricaduta delle singole azioni di orientamento e sul processo di implementazione dei correttivi intrapresi, con l'intento di rilevare se le attività di orientamento, organizzate secondo un piano predeterminato e in linea con gli obiettivi del CdS, avessero avuto una qualche incidenza sullo "stato di salute" di quest'ultimo, sulla qualità dell'istruzione e della formazione erogate. Come è noto, la valutazione della qualità dell'istruzione prevede l'utilizzazione di tecniche, metodi e strumenti validi per misurare, analizzare, confrontare e fornire giudizi di valore sui processi e sui risultati della formazione e delle attività condotte, svolgendo funzioni di diagnosi, verifica, guida, ricalibratura, supervisione e responsabilità. Il suo scopo è quello di garantire elevati standard di qualità dell'insegnamento, di promuovere il valore aggiunto dell'istruzione e il miglioramento continuo, impiegando approcci *student-centered*, stimolanti l'intenzionalità dei significati attribuiti dagli studenti agli studi universitari nel loro insieme (Kaldewey & Korthagen, 1995). In questa accezione il valore dell'orientamento è quello di fornire ancoraggi contestuali allo studio universitario che possono essere interpretati come vere e proprie "armoniche orchestrazioni".

Fattori di rischio e fattori protettivi del dropout

Collateralmente sono stati condotti una serie di studi sull'identificazione dei fattori di rischio e protettivi legati all'abbandono universitario e all'esperienza scolastica e universitaria (Nuzzaci & Marcozzi, 2019; 2020) degli studenti in contesto aquilano, con l'intento di sostenere e implementare, in un'ottica di prevenzione, un programma di orientamento in grado di contrastare il dropout, che costituisce una priorità per questo livello di istruzione. Esiste infatti una correlazione elevata significativa perdurante nel tempo tra l'esperienza della scuola superiore e l'abbandono e/o la percezione/pensiero di abbandonare o meno la scuola o l'Università. I risultati di tali studi hanno aiutato a sviluppare una protezione più efficace dall'abbandono per gli studenti che accedono al CdS triennale e a quello magistrale. In particolare, lo scopo del primo studio è stato quello di sviluppare una comprensione più puntuale dei fattori influenzanti il pensiero

degli studenti di abbandonare o meno l'Università, e, retrospettivamente, la scuola (nel passato). Ciò è servito a capire come le esperienze scolastiche pregresse pesassero in maniera determinante sulla scelta del percorso formativo e sull'approccio ad esso, e, di conseguenza, a calibrare interventi di orientamento in grado di influenzare positivamente i processi decisionali e l'impegno degli studenti sulla base dell'individuazione di un sistema concettuale composto da fattori di allerta precoce (Bowers & Sprott, 2012a; 2012b; Fortin et al., 2006; Janosz et al., 2000; McDermott, Anderson & Zaff, 2018). Lo studio retrospettivo, in particolare, ha esaminato il rapporto tra esperienze di istruzione e fattori *push*, *pull* e protettivi nell'intenzione degli studenti di abbandonare o meno la scuola superiore – anche in riferimento a coloro che lo avessero poi fatto realmente reinserendosi successivamente nel percorso di istruzione –, identificando classi di giovani con presenza di fattori protettivi e *push/pull* e di instabilità rispetto alle relazioni sociali e alla scuola. Si è giunti a rintracciare alcune dimensioni e variabili maggiormente incidenti, che vanno dai fattori di qualità dell'istruzione al disagio verso dell'esperienza scolastica e universitaria, dal fallimento del percorso scolastico/universitario alle difficoltà di apprendimento, dall'alto/basso senso di appartenenza scuola/università all'accettazione positiva del cambiamento/relazione sicura, dall'autocontrollo alla fiducia in se stessi alla gestione delle emozioni negative. La clusterizzazione delle diverse componenti e dimensioni ha aiutato ad anticipare le eventuali difficoltà degli studenti in ingresso o in corso attraverso l'individuazione di “sistemi di allarme” capaci di indirizzare le proposte di orientamento nella direzione del rafforzamento delle decisioni e della gestione dello stress associato alla scelta universitaria e ai diversi momenti della vita accademica, sul piano delle richieste e dell'incontro con una nuova atmosfera sociale (Vlamiš, Bell & Gass, 2011), come testimoniato sopra dalla descrizione delle *storie di vita curricolari*. Il presupposto di partenza dello studio è stato quello di definire un programma di orientamento idoneo ad integrare aspetti di ordine diverso, accademici, culturali e sociali, relativi al contesto universitario, che avessero maggiore probabilità di assicurare un'esperienza di istruzione di successo accrescendo negli studenti le capacità di scelta, di autoefficacia e di impegno (Beil et al., 2000).

Il quadro conoscitivo di sfondo ha tenuto conto delle raccomandazioni del gruppo di lavoro ET 2020 sulle politiche dell'istruzione (2015) che hanno sottolineato la necessità di adottare un approccio completo all'abbandono scolastico precoce (ESL), di impiegare strategie mirate a creare ambienti di apprendimento supportivi e qualitativamente apprezzabili, di migliorare le competenze dei docenti, di sviluppare comunità professionali aperte ad ampi team e ad agenzie multidisciplinari e di promuovere, me-

diante un orientamento di qualità, le transizioni verso e tra istruzione e formazione professionale, istruzione superiore e apprendimento degli adulti – compreso l'apprendimento non formale e informale – e da istruzione e formazione al mondo del lavoro.

Conclusioni

L'approccio all'orientamento e la struttura delle attività del POT, inseriti all'interno di una cornice di riferimento condivisa con il gruppo dei partner di progetto, appaiono, nella raccolta delle evidenze, estremamente efficaci, rivelando come le diverse azioni abbiano, da una parte, favorito il coinvolgimento diretto di tutte le componenti universitarie (stakeholder interni ed esterni) nelle attività e, dall'altra, alimentato un tipo di orientamento positivo e flessibile, ampiamente applicabile a diversi contesti, teso ad informare, sostenere e implementare interventi capaci di accrescere sia la formazione universitaria nel suo complesso sia la comprensione da parte dei destinatari della spendibilità del titolo di studio nel mercato del lavoro.

L'analisi tripartita si è fondata su indicatori validi e affidabili, la cui solidità ha suggerito di considerarli non isolatamente, ma di leggerli simultaneamente per comprendere l'impatto prodotto dalla realizzazione delle azioni orientative a diverso livello, che talvolta ha richiesto il riequilibrio di alcuni aspetti disfunzionali. Ciò ha aiutato a garantire una maggiore coesione interna delle azioni e a prendere in carico le esigenze degli studenti piuttosto che dirigersi a esaminare esclusivamente gli aspetti di politica organizzativa interna. Il legame tra POT e processi autovalutativi ha consentito di definire un sistema di analisi esaustivo, che è stato impiegato per monitorare l'impegno del CdS nel perseguire gli obiettivi formativi e per ottenere tempestivamente informazioni chiave sulle pratiche di orientamento messe in atto, anche quelle dirette ad elevare i valori di qualificazione del CdS e il livello di soddisfazione degli studenti per quanto erogato. La clusterizzazione dei fattori di rischio e protettivi ha fornito il quadro interpretativo del rapporto tra dropout e orientamento in merito alla "significatività percepita" dell'esperienza di istruzione, che risulta decisamente correlata con il pensiero/decisione o meno di abbandonare sia la scuola sia l'università e/o di fare ingresso in quest'ultima. Tale esame ha concorso a definire le forme per orientare o riorientare gli studenti in fase iniziale, senza perdere mai di vista il percorso formativo (orientamento in itinere) e i parametri su cui misurare gli sforzi di miglioramento. In altre parole, lo sviluppo delle azioni e degli strumenti di orientamento integrato ha spinto il CAD a non guardare isolatamente le azioni del POT, ma a considerarle nelle loro interrelazioni

per intraprendere rapidamente interventi rafforzativi e correttivi che, rispetto alla didattica, alle modalità relazionali e ai modelli di interazione e ai servizi agli studenti e didattici, potessero operare in maniera sinergica. L'intento dell'Università dell'Aquila di lavorare in rete sul piano dell'orientamento con le scuole secondarie abruzzesi, con altri servizi e attori del territorio, all'interno di una "governance formativa locale", è divenuto uno stimolo per progettare un modello di orientamento in ingresso senza perdere di vista quello in itinere e in uscita. Ciò ha prodotto un impatto significativo sulla qualità della formazione per il valore orientativo attribuito all'istruzione, al titolo di studio, alla disposizione individuale degli studenti e ai loro interessi nei confronti dell'apprendimento della professionalità e così via.

La proficua esperienza del CdS, già consolidata in fatto di orientamento, ha aiutato il POT ad essere più incisivo sul piano delle strategie dirette a sostenere gli studenti nella pertinenza della scelta in funzione delle loro caratteristiche, delle loro motivazioni e dei loro interessi, al fine di evitare che un percorso avviato potesse non concludersi. L'attenzione del team aquilano verso un tipo di orientamento non incentrato sulla base delle difficoltà di chi intende iscriversi a un corso di laurea, quanto piuttosto sulle sue motivazioni, competenze e atteggiamenti. Si tratta di un modello di orientamento positivo che, attraverso l'analisi dei fattori di rischio, è stato capace di essere predittivo nei confronti di eventuali difficoltà, disagi e percezioni di inadeguatezza/adequazione degli studenti, adottando un approccio incentrato su ciò che i soggetti desiderano e "potrebbero fare" in un determinato contesto e che prelude a percorsi formativi appaganti, guidati da autovalutazioni cognitive, da disponibilità affettive favorevoli verso lo studio e da percezioni di adeguatezza. Ulteriori sviluppi del modello potrebbero condurre in futuro ad una migliore spiegazione e comprensione del ruolo che un orientamento positivo può svolgere come forza trainante nel funzionamento della formazione e nelle scelte professionali successive. L'assunzione di una tale prospettiva ha spinto i proponenti a considerare il valore della qualità della formazione erogata nel suo complesso a diverso livello, combinando razionalità strumentale e valoriale e indagando i fattori impliciti associati all'istruzione, con la conseguenza di accrescere la partecipazione e la soddisfazione di tutti gli attori interessati.

Riferimenti bibliografici

Aina, C. (2013). Parental background and university drop out in Italy. *Higher Education*, 65, pp. 437-456.

- AlmaLaurea (2020). *XXIII Indagine. Profilo dei laureati 2019. Rapporto 2020*. www.almalaurea.it/universita/indagini/laureati/profilo.
- Antonucci, L., Hamilton, M., & Roberts, S. (eds.) (2014). *Young People and Social Policy in Europe: Dealing with Risk, Inequality and Precariousness in Times of Crisis*. London: Palgrave.
- Beil, C., Reisen, C. A., Zea, M. C., & Caplan, R. C. (2000). A longitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention. *NASPA Journal*, 37(1), pp. 1-10.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura educazione*. Roma: Carocci.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012a). Examining multiple trajectories associated with dropping out of high school: a growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, 105(3), pp. 176-195.
- Bowers, A. J., & Sprott R. (2012b). Why tenth graders fail to finish high school: dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(3), pp. 129-148.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 17, pp. 105-126.
- Caserini, A., & Denti, F. (2009). *Addio agli studi. L'impatto dei fattori sociali e delle motivazioni sulla scelta di abbandonare l'Università*. Rapporto di ricerca Università Bicocca Milano.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastiche e politiche per il successo formativo: Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Eurostat, (2020a). *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*. http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.
- Eurostat, (2020b). *Early leavers from education and training*. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en.
- Fabbris, L. (a cura di) (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Padova: Cleup.
- Fasanella, A., Benvenuto, G. & Salerni, A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(1), pp. 143-159.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), pp. 363-383.
- Ishitani, T. T., & Snider, K. G. (2004). *Longitudinal effects of college preparation programs on college retention*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (Boston, 28 May-2 June).

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), pp. 171-190.
- Kaldewey, J., & Korthagen, F. (1995). Training in studying in higher education: objectives and effects. *Higher Education*, 30(1), pp. 81-98.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2018). Dropout typologies: relating profiles of push, pull, and protective experiences to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), pp. 217-232.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction: Women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. Buckingham: Open University Press.
- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2020). L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS / Early school leaving in students' perception: focus on the ACCESS Project. In *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Tomo 1, pp. 127-137). Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS - School risk factors and dropout in students' perception: the international ERASMUS KA2 ACCESS project. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), pp. 48-68. doi: 10.7346/SIRD-022019-P48.
- Roberti, G. (2017). *Vite da Millennials. Culture e pratiche comunicative della generazione Y*. Milano: Guerini.
- Schizzerotto, A. (1997). Perché in Italia ci sono pochi diplomati e pochi laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionali degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore. *Polis*, 11(3), pp. 345-366.
- Triventi, M., & Trivellato, P. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- Vlami, E., Bell, B., & Gass, M. (2011). Effects of a college adventure orientation program on student development behaviors. *Journal of Experiential Education*, 34(2), pp. 127-148. Doi: 10.1177/105382591103400203.
- Zanfrini, L. (1999). L'uso delle storie di vita nella ricerca sociologica. *Studi di Sociologia*, 37(1), pp. 55-76.

The education professional: From imaginary to knowledge. A laboratory experience

di Anna Grazia Lopez^o

Abstract

The Autor describe a training orientation experience intended for fourth and fifth year of secondary school students aimed at promoting conscious access to the university world and facilitating the process of building their own professional prefigurations. These paths led by career advisors, experts in the world of work and guidance representatives involved 16 classes from four institutes for a total of 278 students.

Each meeting was structured in two moments: a *Photolangage* workshop and a seminar, which consisted in making the experts in the field talk with the students of the schools participating in the guidance activity. The *Photolangage* workshop was followed by a moment dedicated to the meeting with experts from the world of training present in the territory, each of whom described their field of action. As it is written in the Guidelines, the guidance activity should also be done by those who have specific professional skills, who are outside the school and who can introduce the girls and boys to the world of work in order to promote the process of work inclusion. The experts in the area working in the field of education were asked to present to the students the professional profiles for the degree course: social educators, child educators and trainers.

The experts called to converse with the students each represented different areas of education and social work: one coordinator of an educational service for children, two company trainers, two social planners. Each of the eight meetings included, at the beginning of the activity, the administration of a semi-structured questionnaire aimed at surveying the students' previous knowledge about the educator's field of action, the skills of this professional profile, as well as future aspirations and expectations with respect to the guidance experience.

^o Università degli Studi di Foggia. Corresponding author: annagrazia.lopez@unifg.it.

Keywords: guidance, educator, life-long learning, professional profile, professional skills, system integrated.

First submission: 12/12/2020, *accepted:* 01/02/2021

Available online: 02/07/2021

Guidance and Tutoring Paths: a proposal

In recent years, the European Union has been committed to promoting integrated policies for employment and lifelong learning in order to respond to the economic and employment crisis that was going through it. The actions promoted, aimed at promoting «smart, sustainable and inclusive» growth (European Commission, 2010a), included the planning of interventions aimed at supporting the entry of young people into the vocational education and training system and higher education also in order to prevent economic poverty» (European Commission, 2010b, p. 3). The focus on lifelong learning has become even more important following the recession caused by the Coronavirus-19 pandemic. In fact, the document *European Skills Agenda for sustainable Competitiveness, Social Fairness, and resilience* of 30 June 2020 reaffirms the focus on job training and the paragraph *Skilling for a job. Aligning for policies to deliver results* (European Commission, 2020) underlines the importance of partnership with local stakeholders and the key role played by the University: «Higher education is an essential vehicle to provide students with the skills they need in the future. Universities generate the advanced knowledge and skills that help society innovate to address its big challenges. They are empowering people with high-level skills that allow them to boost their professional, social and personal development» (p. 11).

As stated in the *National Guidelines for Lifelong Learning* (2014), guidance as a training process functional to inclusion, overcoming social hardship (Zollo et al., 2016) and educational poverty (Federighi, 2018) assumes a strategic role especially because it involves a joint effort of all stakeholders – school, university, world of work – in order to create a «unitary and responsible integrated system of guidance centred on the person and his/her needs» (p. 3). On the other hand, we also know that «In order to implement a plan of paths and services that accompany the child/young person/adult in the different situations of life and in the development of their personal and professional project, it is necessary to define a system of analysis of the territory's socio-economic needs and the individuals' needs (real and/or perceived)» (Guidelines, 2014, p. 6).

The link of this system can only be the school, called upon to share guidance paths with other institutions in the area and to link learning to work contexts and the University for which the Ministry of Education and Research promotes participation in university guidance initiatives. Here we will focus on the “Pathways of Guidance and Tutoring” (POT) promoted by the Ministry of Education, University and Research (MIUR) in order to accompany high school students in the implementation of their professional project and to make possible the connection between disciplinary knowledge, employment demand and cognitive actions oriented to the exercise of the future profession.

With respect to this perspective, the universities involved have been called upon to enhance the existing guidance and tutoring practices and to start training guidance courses for fourth and fifth year upper secondary school students in order to promote a conscious access to the university world and facilitate the process of building their own professional prefigurations.

These paths led by career advisors, experts from the world of work and guidance practitioners have involved: 16 classes (of which 6 school year 12 and 10 school year 13) of four Institutes for a total of 278 students (of which 238 female and 40 male), accompanied by their teachers.¹

Starting from what was foreseen in the framework of the POT project, the initiative organised for entry guidance had as its objective:

- to raise awareness of the professional profiles of the Study Course L-19, in accordance with the provisions of Law 205 of 27 December 2017, as well as the activities that characterize the professions and working practices of educators;
- to encourage motivated and aware access to L-19 Study Courses with respect to the knowledge and skills of the professional family of reference;
- to create close cooperation between school teachers and university professors for the exchange and validation of effective guidance practices.

Activities

Each meeting was structured in two moments: a *Photolangage* workshop and a seminar, which consisted in making the experts in the field talk with the students of the schools participating in the guidance activity.

¹ The data were processed by Valentina Mustone with a research grant funded by the POT-Percorsi Orientamento Tutorato (Pathways of Guidance and Tutoring) – University of Foggia.

The *Photolangage* workshop aimed to stimulate the group to share different thoughts, reflections, points of view, projects thanks to the mediation offered by photography. The use of photography as a teamwork method was aimed at allowing the same members to get to know each other, to socialize with each other and to give life to the group (Lo Piccolo, Alfano & Vacheret, 2020).

Each workshop was in turn divided into four phases: in the first one the participants were asked to observe and choose a photo – among those previously selected by the working group – that reflected their own idea about educational professions. Starting from this idea, which was socialized to the group, a discussion led by a University guidance counsellor, supported by the tutors appointed within the same POT project, was started.

As the *Photolangage* technique requires, the discussion started from a stimulating question: “*How do I see myself in the future?*”, which allowed students to talk about themselves, their thoughts, their plans. During the workshop activity the following key words emerged, thanks to which it was possible to identify common and recurring themes such as *help, support, peace-of-mind, peace, serenity, adults, happiness, stability, uncertainty, trust, parents, friendship, support, guidance*. From the forms filled in by the same students involved, it was possible to identify some recurring themes such as: family relationships, uncertainty about the academic and professional future, disorientation, the need to identify reference figures.

With regard to the first topic, during the discussion, difficult family situations emerged that were unknown to the class group but which made it clear how much the youth feel the need to tell what they are living and how they need a guide to help them talk about their lives, without fear and how they took the opportunity given by the *Photolangage* workshop to share even delicate situations. Many students with reference to the stimulating question, said they had no aspirations and desires regarding the near future. Others, on the other hand, although they had clearer ideas about what they wanted to do, could not identify the corresponding professional or training path, showing a strong sense of “disorientation” (some, for example, said they wanted to become teachers and for this reason they wanted to enrol in the Study Course in Education and Training Sciences, showing that they were not informed about the professional opportunities of the Study Course) which is also present in the entry questionnaires.

The analysis of the “key words” written by the students during the workshop also revealed the need to have reference figures able *both* to guide them in the choice of the path to take, after obtaining the diploma, *and* to help them face the future experienced as uncertain and in which they do not feel ready to enter. This need makes it clear how important is the

participation of all the stakeholders involved, each one starting from his/her own role, in the training of girls and boys (such as the family and the school with the tutor teachers), in supporting them in future choices.

The *Photolangage* workshop was followed by a moment dedicated to the meeting with experts from the world of training present in the territory, each of whom described their field of action. As it is written in the Guidelines, the guidance activity should also be done by those who have specific professional skills, who are outside the school and who can introduce the girls and boys to the world of work in order to promote the process of work inclusion. The experts in the area working in the field of education were asked to present to the students the professional profiles for the degree course: social educators, child educators and trainers.

The experts called to converse with the students each represented different areas of education and social work: one coordinator of an educational service for children, two company trainers, two social planners. The participation of privileged witnesses in the perspective of the 2014 Guidelines was also aimed at strengthening that “pact of co-responsibility” between the educational institutions and the subjects of the territory indispensable for the social and economic development of the territory and for the promotion of «the employability of young people and social inclusion» (Guidelines, 2014, p. 9).

The involvement of these professionals has allowed us to make known some of the institutions operating in the area by giving, through their testimony, a complete picture of the professional profiles examined and at the same time clarify curiosities and perplexities about them.

Administration of the semi-structured entry questionnaire

Each of the eight meetings included, at the beginning of the activity, the administration of a semi-structured questionnaire aimed at surveying the students’ previous knowledge about the educator’s field of action, the skills of this professional profile, as well as future aspirations and expectations with respect to the guidance experience.

In the common imagination, education is a process that concerns teachers and school. Understanding that there is an area, namely non-formal education, is necessary because it complements the education of women and men throughout life. In addition to this, until Law 205/2017, non-formal education was still little known and this also caused the lack of recognition of the professional profiles who were involved with it.

The attention to the training of educators and the need for their recognition is a consequence of the need to respond to an increasingly differentiated demand for training aimed at preventing educational poverty (*Save the children*, 2016; Istat, 2018) and to imagine and implement a system intervention that helps the weaker sections of the population to emerge from the condition of hardship and activate a process of *individual* and *community empowerment* (Lopez, 2007).

Data analysis was conducted on 278 entry questionnaires and 263 exit questionnaires².

The questionnaires were first examined as a whole and then divided into two groups: the first group includes 209 entry questionnaires and 194 exit questionnaires filled in by students from social-humanistic fields of study, such as Human Sciences – Economic Social Option, Health and Social care Worker; the second group includes 69 entry questionnaires and 69 exit questionnaires, filled in by students of classical, scientific and linguistic high schools. Finally, entry questionnaires were compared with exit questionnaires.

The purpose of the entry questionnaire was to collect information on the students' and students' knowledge of the activities that characterize the educator's working day, the skills needed to carry out this profession, the users with whom this professional works, the qualification needed to carry out the role of educator and the level of employability, in order to obtain a complete picture of the students' perception of this profession and how much it may determine their future educational or professional choice.

Question: *Do you know the professional profile of the educator?*

Out of 278 students, 52% said they knew enough, 15% much and 2% very much about the professional profile of the educator, while 25% said they knew little and 2% not at all. The remaining 4% gave no answer.

A comparison of the questionnaires was carried out starting from the study specialization which made it possible to show how the profile of the socio-pedagogical professional educator is better known by students in social-humanistic fields.

However, when asked about the qualification needed to practise as an educator, 13% think that a secondary school diploma is sufficient. By

² The entry and exit questionnaire has been prepared by the team of the Skills Assessment Laboratory of the Department of Humanistic Studies of the University of Foggia.

The lower number of exit questionnaires compared to the number of entry questionnaires is due to the early exits of some students, who therefore did not complete the course of the guidance activity.

disaggregating the data and distinguishing the answers given by students of high schools in the social-humanistic field from those given by students from classical, scientific and linguistic high schools, we discover that the percentage of misinformation is greater among students attending high schools in the social-humanistic field where 14% answer that a diploma is sufficient to be able to carry out the profession of educator. This leads us to understand that Law 205 of 2017, which states that access to the role of educator is subject to the possession of a degree in Education and Training Sciences (L-19) is not yet fully known, not even among those specialization fields where it should be.

Question: *In your opinion, with what kind of users and in what field can the educator work?*

In order to understand what information the students had about the educator, they were asked if they knew the type of users with whom the educator works and the areas of work. This was an open-ended question for which, given the different responses of the students relating to the most varied areas of the socio-educational and social sector of the users, three macro-areas were identified: *age* – minors, adults, elderly, each age group; *contexts* – family, prison, hospital; type of *intervention* – disability, drug addiction, immigration. According to some students, the educator can work in «rehabilitation centres», «associations», «social cooperatives», «in the field of social assistance»; some responded that they work with «teachers and lecturers», with «people who have to make a decision in the workplace». While most of the answers correspond to the reality of the contexts in which the educator works, there are others that show a certain confusion, therefore some respondents said that the educator can work in the studies of psychologists or at the «university in general», others as «school collaborators». Among the answers given, there are also *null answers* (38) and *I don't know* (2)³.

It is clear from the answers that there is still confusion and that there is a widespread opinion that the educator is mainly concerned with minors – as many as 228 students have indicated minors as the addressees of the educator's intervention – and this is true both for upper secondary school students belonging to the social-humanistic field, and those of the linguistic, classical and scientific high schools. Besides minors, the answers given concern the disabled, the elderly, foreigners and prisoners. Once

³ The sum of the answers is higher than the number of students because some of them indicated multiple users and work areas.

again the idea of the educator that emerges is that of a professional who performs a social-assistance function and who can therefore only work with a user who belongs to the weaker sections of society. Only 28 students answered that the educator can work with “every user” and 5 with “every age group” (Chart 1).

It is clear how important it is to establish forms of collaboration with schools in order to avoid the disinformation that ends up reinforcing students’ sense of disorientation.

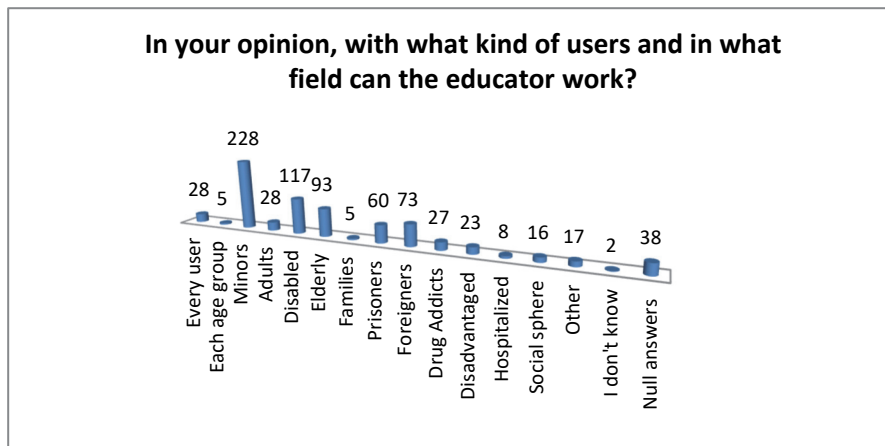


Chart 1 - Result emerged from the total number of entry questionnaires

Question: “Do you know the activities and actions that characterize an educator’s working day? If so, list them”.

The answers given by the students have reinforced what emerged from the previous questions, that is a certain confusion about the tasks that the educator carries out. Again, we have grouped the answers into macro-areas. In fact, there have been 216 responses that have not been able to outline the actions that characterize his/her working day. This confusion contrasts with what emerged in the initial question where 52% of the students stated that they knew the educator’s tasks quite well even though, in some cases, they were confused with the teacher’s tasks. In fact, some students indicated among the activities carried out by the educator the “didactic activities” (5) such as «instructing», «teaching and teaching activities», «working at school», «interacting with the pupils and managing their emotions». Among the activities listed under “laboratory activities” (39) of an educational nature there are: «organise various activities», «propose activities according to users», organise «relational, interaction and

socialization activities», «communication and creativity activities», «recreational activities», «training and educational activities», «sports and/or cultural activities», «workshops and reading». Only 9 responses identified “care activities” as «helping the weak», carry out «rehabilitation activities» and «care activities for the elderly, for children, for the disabled, for babies» as the main activity of the socio-pedagogical educator. These data are important because the skills that seem unknown are precisely those necessary for training the educator such as planning (Bonaiuti, Del Gobbo & Torlone, 2020) and observation (Rosati & De Santis, 2020). It is clear that in light of this information, we need to calibrate the guidance action but also imagine paths that put upper secondary school students in a position to “design”.

Question: “*Which of these skills do you believe it is essential to acquire in order to carry out the profession of educator?*”

In order to answer this question, a list of 18 skills that the socio-pedagogical professional educator should have⁴ has been provided: problem solving, planning, empathy, emotion management, creativity, team working, setting organization, relationship management, evaluation, flexibility, resilience, effective communication, reflectiveness, spirit of initiative, self-knowledge, decision making, conflict management, leadership. The skills indicated are various but if we extrapolate the answers given by the students in the linguistic, scientific and classical fields, we notice that they have privileged those soft skills more linked to the *relational* dimension such as empathy, team working, flexibility and effective communication, which is probably linked to the image of the educator as a professional profile with social-assistance functions, as on the other hand emerged in the answers given to the previous question (Chart 2).

Question: *What are the expectations regarding this experience?*

More specifically, the answers about expectations regarding this experience have been grouped in the following macro-areas: *guidance for the future* (98) (some students, for example, responded that they expect to «receive information to understand which study path or profession to choose in the future», «receive inspiration»); to *know the professional profile of the educator and the educational field in general* (57); to *know the Department* (18); to *acquire new knowledge* (34); to *know the world of*

⁴ In the chart the figures correspond to the number of times each skill has been indicated.

the university (13); *other* (14) (students want, for example, «to understand if a degree is needed», «to know the world of work»; moreover, they hope that this experience «is useful», that «it is not boring»; others instead have «high expectations» and only some do not have great expectations, probably because they aspire to «work in the nursing world»). Other students responded: *I don't know* (5), *no answers* (8), *null answers* (41).

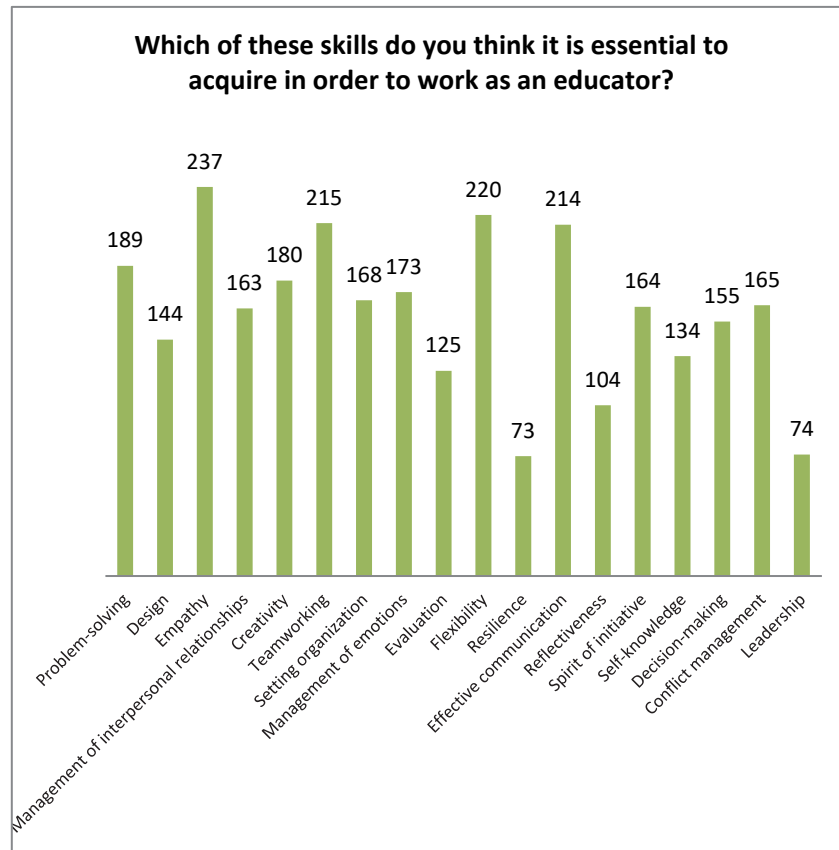


Chart 2 - Result emerged from the total number of entry questionnaires

Exit questionnaire

The results just described were compared with those that emerged from the exit questionnaires, after the *Photolangage* laboratory and the dialogue with the experts.

The purpose of the exit questionnaire was to evaluate the activity both

by comparing the data that emerged from the entry questionnaire and by asking for an opinion on the function of career advisors and privileged witnesses.

Question: *Do you think you know better the training, activities and skills (technical-professional and transversal) that characterize the educator?*

If in the entry questionnaire the answers were: *very much* 2%, *much* 15%, *enough* 52%, *little* 25%, *not at all* 2%; *null answers* 4%, after the meeting the percentage changed: *very much* 15%, *much* 52%, *enough* 32%, *little* 1%, *not at all* 0%, *null answers* 0%.

The change is very clear even if we compare the two different areas of study.

Disaggregating the data, we see that among the students in the social-humanistic field, 16% of the students who in the entry questionnaire claimed to know little about the profile of the educator has been reduced to 0%. The same happens for the students of classical, scientific and linguistic high schools who, if in the entry questionnaire answered 54% little, 30% enough, 3% much, 9% very much, 3% null answers, in the exit questionnaire answered 17% very much, 33% enough, 49% much.

Question: *What types of users can the educator work with?*

As for the users to whom the educator addresses, the idea that the educator cares for minors prevails in the opinion of the students, however, the responses regarding the other categories of users have increased, especially the responses of *each user* (from 28 to 50) and *each age group* (from 5 to 25).

Disaggregating the data, significant is the result recorded by the exit questionnaires of students of classical, scientific and linguistic high schools, among which the opinion that the educator can work with all types of users and all age groups increases. The responses of students in social-humanistic fields of study remain substantially unchanged.

Question: *Have Career Advisors and experts been able to involve and arouse interest?*

To this question, the total number of exit questionnaires showed that the students positively evaluated the contribution of career advisors and experts, who offered valuable information for the in-depth study of professional profiles. Specifically, 20% answered *very much*, 51%

answered *much*, 26% *enough*, while only 3% answered *little*. Even when disaggregating the data, the level of satisfaction does not change much. Students with a social-humanistic specialization answered 16% very much, 50% much, 30% enough, 4% little; while students from classical, scientific, linguistic high schools answered 15% very much, 52% much, 33% enough, 0% little and not at all.

The voice of experts

At the end of the experience, experts were also asked to give us their impressions and possibly make suggestions on the activity carried out, in order to understand if and which changes have to be made to the guidance path in order to improve its effectiveness and possibly rethink a redesign.

The suggestions made by the experts, in terms of activities to be proposed, were as follows:

- «if there are more experts, give the possibility to balance the exposure times and to make mini groups according to the profiles presented»;
- «administer a questionnaire to students in advance to better understand their level of information and motivation»;
- «select students for interest in the courses and propose workshop meetings»;
- organize «guided tours at professional facilities».

All the experts believe that the professional profile of the educator/trainer can concretely respond to specific professional needs in the territory, in particular in the following areas: «socio-educational»; «management and development of people in both public and private organisation»; «adult training in organisations»; «everyone's (children, elderly, disabled) training».

To the question to the experts: *In your opinion, how much the guidance activity was interesting in the students' eyes*, 25% responded much, 75% enough. In fact, according to some experts who took part in the seminar, even though the students were «interested and participating», the guidance proposal could be enriched with a «final debate» to make the experience even more effective, or «guided tours» could be organized because the students «need to know more about the educational field». Others have suggested involving only students who are interested in the world of education.

Finally, to the question “*Do you think this experience can help students to make more informed educational or professional choices?*”, 50% answered very much, 25% much and 25% enough.

Conclusions

The proposed intervention brought to light some critical issues linked to the scarce diffusion of information about the profile of the socio-pedagogical educator, the areas of intervention and the tasks that he/she has to carry out. This disinformation is evidently linked both to a scarce diffusion of information regarding career opportunities – even in high schools with a social-humanistic specialization – and to the complexity of this professional profile. Law 205 of 2017 states that the areas of intervention of the socio-pedagogical educator are the following: “educational and training; school; social welfare, limited to the socio-educational aspects; parenting and family; cultural; judicial; environmental; sports and motor skills; integration and international cooperation” (paragraph 594). The educator is asked, therefore, to operate on new fronts but above all to operate in complex and different contexts and to do so from a systemic point of view. These contexts require different professional skills and have to deal with a national and regional legislative apparatus that is not always coherent. Consider the educational services for children and the plurality of denominations they have assumed, the multiple educational opportunities they offer, their lack of homogeneity in the territory, the different organization of times and spaces, etc., elements that have made it difficult to understand what were the areas of action and functions of the socio-pedagogical educator (Palmieri, 2018).

Another aspect that emerged from the proposal put forward is the need to create a link with the institutions present in the territory, in order to allow students to know the areas of action of the educator and the skills both *transversal* and those more specifically required by the different contexts, but also to lay the foundations for that *mismatch* between demand and supply of work and retraining of skills through training systems and their connection with the world of work.

References

- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re*, 20, pp. 1-15. Doi: 10.13128/form-9549.
- European Commission (2010a). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente sostenibile e inclusiva* in https://www.researchitaly.it/uploads/706/1_Europe_2020_2010_IT.pdf (accessed on 10 November 2020).

- European Commission (2010b). *La Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale*, at <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:IT:PDF>. (accessed on 10 November 2020).
- European Commission (2020). *European Skills Agenda for sustainable Competitiveness, Social Fairness, and resilience*, in https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en (accessed on 10 November 2020).
- Federighi, P. (2018). L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida pedagogica. In: S., Ulivieri (2018) (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce.
- Istat (2018). *Istat statistics on poverty*. In: <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povertà-in-Italia-2018.pdf>.
- Lo Piccolo, G., Alfano, P., & Vacheret, C. *Il METODO PHOTOLANGAGE, un dispositivo gruppale in psicoterapia e in ambito formativo*, in https://www.researchgate.net/publication/339913778_IL_METODO_PHOTOLANGAGER_un_dispositivo_gruppale_in_psicoterapia_e_in_ambito_formativo (downloaded on 20 September 2020).
- Lopez, A. G. (2007). Promozione dell'empowerment individuale e di comunità in un laboratorio di bilancio di competenze. In: Loiodice, I. (eds). *Adults at the University*. Bari: Progedit.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'apprendimento permanente*. In: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/dg-studente/orientamento/normativa_orientamento.html.
- Palmieri, C. (2018). «Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In: Iori V. (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Rosati, A., & De Santis, M. (2020). Professional identity and formative choices. *Form@are*, 2, pp. 117-132. Doi: 10.13128/form-8450.
- Save the children (2016). *Ending Education and Child Poverty in Europe*. In: https://www.savethechildren.nl/sci-nl/media/Save-the-children/PDF/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Life wide Learning*, 27, pp. 14-28. Doi: 10.19241/lll.v12i27.2.

La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti

di Chiara Biasin[°]

Riassunto

Questo contributo si propone di indagare modelli e forme relativi alla continuità tra scuola superiore e accademia a partire dal concetto di transizione, tematizzato non come il semplice iter che lo studente compie dalla secondaria all'università, né come quella serie di attività di preparazione, che iniziano l'ultimo anno della scuola secondaria e che terminano con l'inizio della prima annualità universitaria. A partire dall'esperienza del progetto SUPER - Piani di Orientamento e Tutorato, questo contributo evidenzia l'importanza della partnership scuola-università nella co-progettazione e realizzazione di attività di orientamento e di programmi di tutorato *learner-centred* rivolti agli studenti superiori e universitari. A partire dalla *lesson learned* del progetto POT, la transizione scuola-università è qui inquadrata come processo complesso e multiforme di sviluppo e trasformazione che riguarda la vita e l'identità dello studente ma pure le dimensioni istituzionali e pedagogiche che concernono le istituzioni scolastiche e accademiche.

Parole chiave: transizione, primo anno di università, processi identitari, studente universitario, partnership scuola-università, terzo spazio.

Abstract. Building school-university partnerships to facilitate student transition

This paper aims to investigate the continuity from secondary school to university starting from the idea of transition, going beyond the simple progression that students go through from school to academia, and going over a series of preliminary activities that begin in the last year of secondary school and terminate in the first year of university. Building on the experience gained by the SUPER Project, POT-Mentoring and Tutoring Program, this contribution highlights the importance of the school-

[°] Università degli studi di Padova. Corresponding author: chiara.biasin@unipd.it.

university partnership in the co-design and implementation of learner-centred activities aimed to facilitate the transition to university. The lesson learned from SUPER project shows that the school-university transition is a complex process of transformation concerning the student's life and identity calling attention to institutional and pedagogical innovation.

Keywords: Transition, first-year at university, identity process, university student, school-university partnership, third space

First submission: 05/01/2021, *accepted:* 26/03/2021

Available online: 02/07/2021

Il passaggio tra il grado secondario e quello terziario del sistema formale di educazione è al centro dell'attenzione, soprattutto nell'ultimo decennio, di numerose ricerche nazionali e internazionali che, a tal riguardo, hanno presentato proposte e suggerito programmi di differente natura e indirizzo.

I dati internazionali dimostrano che, nei paesi OECD rispetto ad una decade fa, i giovani tra i 25 e i 35 anno sono meglio istruiti: la percentuale di coloro che non sono in possesso di un titolo di studio oltre la secondaria superiore è sceso dal 20% al 15%; pur con differenze tra paese e paese, l'istruzione terziaria raggiunge la media del 45% delle persone tra i 24 e i 34 anni (OECD, 2020a). Benché la pandemia COVID19 abbia avuto un impatto molto forte sull'offerta formativa (OECD, 2020b), l'istruzione terziaria continua ad essere un requisito cruciale non solo per l'entrata nel mercato del lavoro e per l'economia globale della conoscenza, ma soprattutto per le opportunità di mobilità sociale, di emancipazione individuale e di qualità di vita che garantisca condizioni di equità e giustizia per i singoli e vantaggi per le collettività in fatto di società inclusiva e di partecipazione responsabile al bene comune.

Dopo il processo di Bologna, la scelta di intraprendere gli studi universitari è diventata, in Europa e nel nostro paese, una tappa fondamentale nella vita di molti studenti/esse. Sovente, essa costituisce la continuazione congruente dell'indirizzo già avviato nella carriera scolastica; a volte, essa rappresenta una variazione rispetto agli studi precedenti; spesso essa è funzionale a ritardare l'entrata nel mondo del lavoro (o della disoccupazione). In ogni caso, la scelta del programma universitario è divenuta più complessa a fronte dell'esponentiale aumento e della diversificazione dell'offerta formativa a livello locale, nazionale e internazionale. Se da un lato la rilevanza di tale scelta possiede delle evidenti implicazioni che riguardano la professione futura e pure la vita degli studenti, dall'altro lato si nota come la decisione di intraprendere un percorso universitario non sia una risoluzione di facile

deliberazione dal momento che essa viene compiuta per tentativi ed errori, con numerosi cambi tra indirizzi di studio e pure con momenti di sospensione o dilazione. La letteratura internazionale evidenzia il fatto che molti studenti hanno difficoltà a individuare il percorso accademico e, a fronte dei tassi elevati di drop-out, di rallentamento o abbandoni fin dall'inizio della carriera accademica, concorda sulla necessità di fornire agli studenti un supporto per orientarsi nel transito dalla scuola all'università (Zago, 2014).

Il progetto SUPER, Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale per la laurea L19 coordinato dall'università di Siena, ha offerto l'opportunità di sviluppare nuove concettualizzazioni e di sperimentare iniziative centrate su tale cruciale questione. L'apporto dell'università di Padova, in particolare, ha posto l'attenzione sul passaggio dalla scuola superiore all'università, tentando di capire come facilitare il transito degli studenti da un grado all'altro dell'istruzione.

Questo contributo si propone di indagare modelli e forme relativi alla continuità tra scuola superiore e accademia a partire dal concetto di transizione, tematizzato non come il semplice iter che lo studente compie dalla secondaria all'università, né come quella serie di attività di preparazione, che iniziano l'ultimo anno della scuola secondaria e che terminano con l'inizio della prima annualità universitaria. Il costrutto è stato inquadrato come dinamica complessa di trasformazione che genera un cambiamento (Biasin, 2012) ad un duplice livello. Nello studente, esso riguarda il contesto di riferimento, l'identità, le appartenenze gruppali e il riconoscimento sociale, le aspettative, la percezione di sé, le esperienze e le dinamiche interiori; nell'istituzione scolastica e accademica, esso concerne le politiche e le pratiche di orientamento e tutorato, la connessione tra saperi teorici e saperi pratici, la definizione dell'offerta formativa e la sua promozione.

Il primo obiettivo di questo contributo è quello di evidenziare l'importanza della partnership scuola-università nella co-progettazione e realizzazione di attività di orientamento e di programmi di tutorato rivolti agli studenti superiori e universitari. Tale partnership, caratterizzata dall'approccio della *collaborative inquiry*, intende mettere lo studente al centro della vita scolastica e accademica attraverso forme di accompagnamento *learner-centred* afferenti ad una visione progettuale condivisa e integrata d'insieme.

Il secondo obiettivo è quello di suggerire un'idea più comprensiva e globale dello studente, a cui usualmente si chiede di essere capace di lasciarsi alle spalle il mondo della scuola per adeguarsi rapidamente al sistema universitario. A partire dalla *lesson learned* del progetto POT, la transi-

zione scuola-università è qui inquadrata come processo complesso e multiforme di sviluppo e trasformazione che riguarda la vita e l'identità dello studente e le dimensioni istituzionali e pedagogiche che concernono le istituzioni scolastiche e accademiche.

Non solo continuità tra scuola e università

La riduzione del *mismatch* tra la scuola secondaria e l'università, ovvero tra i livelli di preparazione, gli stili di apprendimento degli studenti e le richieste dell'accademia (Torenbeek, Jansen & Hofman, 2011) sembra essere il punto cardine su cui concordano i principali studi di settore. Differenti variabili sono state studiate per l'efficacia del loro impatto nell'agevolare tale collegamento: la capacità di autodirezione nell'apprendimento, le caratteristiche di personalità, la motivazione dello studente (Torenbeek et al., 2010), l'integrazione sociale con i pari, lo staff e l'ambiente universitario, i contenuti dei curricula accademici e la qualità della didattica (Zepke, Leach & Prebble, 2006). Il metodo e gli strumenti deputati a tale scopo sono rappresentati dalle attività di orientamento in uscita e dalle iniziative in entrata, che si pongono il medesimo obiettivo ovvero contenere l'impatto del passaggio scuola-università attivando un duplice processo di aggiustamento: da parte dello studente e da parte dell'istituzione.

Il modello di riferimento ormai consolidato per realizzare tale *matching* è rappresentato dal pattern elaborato da Nicholson agli inizi degli anni Novanta. Il *framework*, composto da quattro fasi successive (fig.1), si fonda sulla gradualità del processo di adeguamento che lo studente deve attivare (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Freney, 2018), ma suggerisce anche la sequenzialità degli eventi istituzionali da metter in atto per facilitare tale dinamica di accomodamento fra i due gradi di istruzione.



Fig. 1 – Il processo di adattamento scuola-università di Nicholson

Il primo stadio è la *preparazione*, che si realizza durante la scuola superiore. Esso consiste nell'approntamento di ciò che può favorire il passaggio

e il cambiamento che presto si introdurrà nella vita dello studente: aspettative, fiducia in sé, interesse per lo studio, informazioni e prefigurazioni sulla possibile scelta di studio. Il secondo stadio di *incontro* avviene nei primi giorni dell'entrata all'università. Devono essere messe a fuoco convinzioni, comportamenti, conoscenze e percezioni rispetto al nuovo contesto. Particolarmente sollecitati sono il senso di autonomia, la capacità di dare senso alla nuova esperienza e l'essere flessibile, l'apertura verso i nuovi compagni e l'impegno a persistere nella scelta effettuata. Il terzo passaggio è quello dell'*aggiustamento* vero e proprio, dove lo studente configura il rapporto tra sé e il nuovo ambiente di apprendimento, combinando i propri comportamenti e pensieri con le caratteristiche del contesto universitario. La sintonizzazione con la vita accademica richiede strategie di autoregolazione e di studio utili a superare blocchi e ostacoli. Infine, lo stadio di *stabilizzazione* suppone che lo studente abbia raggiunto, alla fine del primo anno, un equilibrio tale da consentirgli di vivere con sicurezza e pienezza la realtà universitaria, raccogliendone i frutti in termini di risultati e di relazioni sociali (De Clercq et al., 2018).

Seguendo la progressione suggerita dal modello di Nicholson, ai quattro passaggi corrispondono, nella scuola superiore e all'università, iniziative differenti volte a supportare il processo di adattamento intrapreso dallo studente.

Tra i principali limiti di questo impianto vi sono la progressione temporale lineare sequenziale rigida delle tappe e il presupposto implicito che tra i due diversi contesti di apprendimento vi sia una sostanziale continuità. Usualmente, invece, scuola e università procedono in maniera separata e indipendente, senza condivisione e collegamento tra le iniziative intraprese a riguardo. Inoltre, è allo studente che viene affidato il maggior parte sforzo e la responsabilità derivanti dall'integrazione efficace e significativa fra le due realtà (Coertjens, Brahm, Trautwein & Lindblom-Ylänne, 2017). La molteplicità delle variabili che riguardano lo studente (Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne & Hailkari, 2017), l'approccio ai contenuti e i modelli di insegnamento offerti dall'accademia – associati agli specifici campi di studio – (Fergie, 2014), vengono raramente tenuti contemporaneamente in considerazione da chi, a scuola o all'università, predispone le attività istituzionali di orientamento e tutorato.

La transizione dalle superiori all'università

Il passaggio tra i due gradi di scuola, lungi dall'essere un adattamento individuale o un accoppiamento di sistemi, costituisce una vera e propria

transizione, ovvero un processo che presuppone un cambio di prospettiva: di apprendimento e conoscenza, di identità, di appartenenza sociale, di posizionamento nella vita quotidiana e personale dello studente. L'uscita e l'entrata nei due contesti di apprendimento rappresenta il risultato di una dinamica di cambiamento complessa e faticosa che trasforma lo studente e che, contemporaneamente, rappresenta una sfida per le istituzioni coinvolte.

Gale e Parker (2014), nell'analizzare la transizione degli studenti verso l'università, ne distinguono tre tipologie, caratterizzate da una diversa concezione del ruolo delle istituzioni e dunque delle specifiche politiche e pratiche educative messe in atto. Questa tripartizione, intesa come introduzione, come processo o come divenire, suggerisce pure un differente modo di considerare gli studenti stessi, quali destinatari, protagonisti o artefici della transizione che li riguarda.

Nel primo caso (in sintonia con il modello di Nicholson), ovvero la transizione come *introduzione*, il passaggio dalle scuole superiori all'università viene scandito da specifici momenti o eventi, in successione lineare o progressiva. Il focus è posto sulle esperienze preparatorie realizzate durante il periodo scolastico e sul modo con cui gli studenti vivono l'entrata all'accademia. La transizione è il risultato di una serie di fasi propedeutiche volte ad aiutare lo studente a realizzare il transito prevenendo problemi o ritardi. Ad esempio:

- cominciare a pensare all'università;
- raccogliere informazioni e incontrare studenti/docenti;
- prepararsi per l'università;
- familiarizzare con l'università;
- essere introdotti all'università;
- iniziare l'anno accademico.

Gli autori associano visivamente questa forma di transizione alle tappe di un viaggio al quale lo studente viene allenato attraverso step successivi per far sì che sia meglio predisposto all'impatto con la nuova realtà. Le varie iniziative proposte (presentazioni e seminari introduttivi, conoscenza della nuova realtà sociale e logistica) hanno una funzione anticipativa rispetto alle novità e al cambiamento. Il modello presuppone che la conoscenza preventiva di ciò che viene richiesto allo studente universitario possa agevolare la transizione dalle superiori, alleggerendo le possibili criticità.

Questo approccio si basa gli studi che ritengono i primi mesi di università come decisivi per la prosecuzione dell'intera carriera accademica (Tinto, 1999) e che individuano una serie di fattori predittivi delle possibili difficoltà nella carriera. Bassi livelli di preparazione in entrata, insufficiente determinazione personale, problemi economici, familiari e logistici, mancata integrazione nella comunità accademica sono tra le cause principali dei fe-

nomeni dell'abbandono e del drop-out accademico (Biasin, 2018a) che vanno evitate attraverso un aumento delle informazioni dedicate. Derivano da quest'impostazione le attività di orientamento, i programmi di tutoring, anche tra pari, i servizi di supporto, le attività extra curricolari sulle abilità di studio e di gestione del tempo quali strategie usate per assistere gli studenti (in particolari quelli che potrebbero presentare maggiori difficoltà personali o di background). Questo approccio mira a realizzare la maggiore convergenza possibile tra le richieste dell'istituzione accademica e le caratteristiche degli studenti, curvando, fin dalle superiori, le iniziative di avvicinamento e proponendo servizi di allineamento. Tuttavia, la logica di questo modello assimilativo implica fundamentalmente la legittimazione delle regole e delle procedure della nuova realtà universitaria cui gli studenti devono adattarsi il più velocemente possibile se vogliono veder garantito il risultato positivo della transazione entro la scadenza temporale del primo anno di corso (Turner & Tobbell, 2018).

Il secondo approccio individuato da Gale e Parker (2014) concepisce la transizione come un *processo* di sviluppo, iscritto nel più ampio contesto delle transizioni del corso di vita e inteso come passaggio identitario cruciale intrapreso dallo studente.

La transizione coincide con un processo qualitativamente distinto in fasi di maturazione che portano, l'una dopo l'altra, all'acquisizione di uno status identitario appropriato alla carriera accademica. Il percorso è lineare e ascendente, scandito da stage e limitato dai tempi (la fine della scuola, l'inizio, la metà, la fine del primo anno). Gli autori associano questo modello all'immagine una traiettoria, cumulativa e non reversibile, quale esito individuale del superamento delle fasi specifiche richieste dall'istituzione universitaria o dal suo sistema socioculturale. Mutuando da van Genneep il pattern dei riti di passaggio (Biasin, 2018b), la transizione dalla scuola all'università mostra come i cambiamenti identitari e di auto-percezione negli studenti si producano attraverso una tripartizione di fasi dilatate e discontinue nel tempo. Ad un primo step di separazione, ovvero di distinzione dal gruppo e dall'identità di studente delle superiori, segue una fase di transito verso la conquista della nuova identità accademica, fatta di tentativi e verifiche, di prove di interazione con il nuovo gruppo. Infine, il terzo momento dell'incorporazione apre alle nuove dimensioni di sviluppo e di cambiamento identitario tipiche della nuova istituzione. In questo modello, la sfida è rappresentata dalla ridefinizione dell'identità dello studente che viene messa in discussione, all'entrata all'università, nelle credenze, percezioni, valori, comportamenti, abitudini, relazioni.

In tale ottica, la transizione rappresenta uno dei momenti apicali del corso di vita e per ciò stesso è potenzialmente destabilizzante se lo studente

non viene supportato attraverso forme di *mentoring*, *peer/staff tutoring*, di *shadowing*, di assistenza fornita da servizi psico-pedagogici, di *career, placement* o *service learning*, sportelli di ascolto e consulenza. La scuola superiore e l'università presidiano dunque il regolare svolgersi delle fasi transizionali, normalizzandole attraverso proposte che hanno la funzione di aiutare lo studente a gestire le forme di stress, le esitazioni rispetto ai nuovi rapporti con i compagni, la percezione di autoefficacia (Biasin, 2018a).

Questo approccio presuppone che il corretto posizionamento dello studente nel mondo universitario richieda un processo di maturazione identitaria non solo per apprendere all'università, ma anche per poter divenire artefice e responsabile della personale traiettoria apprenditiva (Annot, 2012). Evidentemente, i tratti di personalità, le differenze individuali, la capacità di coping e di agency, le rappresentazioni individuali e quelle della cosiddetta "università rappresentata" (Paivandi, 2015) marcano la traiettoria di sviluppo e i tempi del cambiamento identitario individuale.

A differenza dei modelli precedenti, centrati sull'adeguamento istituzionale o sul processo di sviluppo identitario, il terzo approccio individuato da Gale e Parker (2014) si precisa come *divenire* che mette in discussione l'idea di una progressione uniforme nel passaggio tra scuola e università così come la visione di un processo di sviluppo identitario ben definibile e generalizzabile a tutti gli studenti. Il terzo modello rimanda, piuttosto, ad una dinamica molto più complessa, difficilmente riconducibile ad interventi o programmi predeterminati di orientamento e tutorato perché contraddistinta da parole chiave quali indeterminatezza, flessibilità, crisi, mobilità. La transizione è connotata non come evento specifico collocato in un tempo (la fine delle superiori) o in uno spazio precisi (l'accesso all'istituzione accademica) bensì come *everyday feature* che partecipa dei cambiamenti continui nella vita degli studenti, della fluttuazione di movimenti identitari, per restituire una visione frammentaria, incompleta e sempre in divenire. Essa ha le stesse caratteristiche dell'esperienza soggettiva vissuta da ogni persona – non in quanto studente – nella vita quotidiana, al di là di ruoli specifici e di identità prefissate, dove i movimenti non sono progressivi ma prevedono momenti di stallo, balzi in avanti, e ritorni indietro. L'immagine cui gli autori si richiamano per restituire il senso di questa idea di transizione è quella di una spirale.

Questo modello, che affonda le sue radici nei *Critical Cultural Studies* e nella filosofia decostruzionista, teorizza l'interconnessione dinamica tra privato e pubblico, tra esperienza soggettiva e vita quotidiana, tra narrative multiple e identità liquide; esso critica l'idea di norme regolative e di tappe sequenziate: dalla scuola all'università, dall'università al mondo del lavoro, ecc. Il focus è posto sulla fluidità del cambiamento e sulle differenze indi-

viduali. La transizione è inquadrata come movimento rizomatico che non previene ma ingloba le crisi e i periodi di stasi e critica la generalizzazione incondizionata della dimensione normativa istituzionale. Questo approccio descrive la transizione come una condizione del divenire della soggettività, dove sono coesistenti e co-operanti dimensioni e direzioni multiple. La transizione dalla scuola all'università è vista come un percorso di riassetto e rivalutazione attraverso cui lo studente guadagna maggiore consapevolezza, flessibilità, autonomia (*becoming somebody*) imparando da una delle molteplici transizioni del corso di vita.

In questa visione, il passaggio all'università, inquadrato come parte delle dinamiche della vita quotidiana, è alimentato dalle narrative personali dal momento che i curricoli accademici diventano aperti e flessibili. Coniugando il rispetto per modi diversi di conoscere e per le soggettività di ognuno in una prospettiva di inclusione sociale e di partecipazione effettiva alla vita scolastica e accademica, perde senso il processo di adeguamento studente/università e la predisposizione di attività preparatorie.

La lezione appresa dal progetto POT: facilitare i processi di transizione

Dai tre diversi approcci presentati emerge, quale come tratto unificatore e comune l'idea complessa della transizione. Piuttosto che riferirsi alla figura di uno studente ideale o prevedere la conferma adattativa a standard istituzionali esistenti (Wilson-Stydom, 2015), ciò che viene evidenziato è il fatto che iniziative di orientamento e politiche di tutorato dovrebbero avere un duplice focus dedicato: il processo di transizione identitaria dello studente e la trasformazione delle pratiche istituzionali. Programmi e attività flessibili, valorizzanti le soggettività coinvolte, aperti allo scambio tra accademia, scuola, vita quotidiana, dovrebbero permettere allo studente di navigare tra le transizioni, rendendo la vita universitaria strettamente connessa ai percorsi di vita. Gale e Parker (2014) suggeriscono di accostare ad una visione diacronica e verticale della transizione una di tipo orizzontale e sincronica: non nel tempo (fine anno scolastico, inizio anno accademico) e in contesti simili (scuola e università) ma nel medesimo tempo (traiettorie del corso di vita) e in contesti differenti (università, casa, relazioni, ecc.).

Orientamento e tutorato, ripensati a partire dal punto di vista della transizione, dovrebbero dunque mirare alla capacità di studenti e istituzioni di attivare effettivi processi di trasformazione e di innovazione. Le proposte realizzate dall'Università di Padova in seno al progetto POT hanno avuto lo scopo di riflettere su servizi, strumenti e attività con i quali è possibile atti-

vare forme di connessione scuola-università e supportare i processi di transizione e trasformazione identitaria degli studenti. Questi i principali *key points* emersi.

- *Il legame tra identità dello studente e la partecipazione al setting accademico.* Le esperienze di orientamento in uscita e in entrata realizzate dall'Università di Padova hanno evidenziato il fatto che lo studente vive il processo di transizione nei suoi differenti aspetti con molta incertezza. L'anticipazione di quella che sarà la vita accademica, il dubbio sulla scelta universitaria e sulla 'tenuta' delle capacità di studio, l'approccio al nuovo contesto rappresentano delle sfide importanti, spesso percepite come ostacoli e barriere. In accordo con le teorie del costruttivismo sociale, il processo identitario prende forma in rapporto alla partecipazione alle differenti pratiche, dal momento che le attività di apprendimento non sono separate dall'organizzazione istituzionale e dalla cultura in cui avvengono (Turner & Tobbell, 2018). L'attenzione per il processo identitario dello studente in transizione tra i due gradi va dunque posta non solo sulle attività facilitanti (*study skills*, attività introduttive o informative, ecc.) ma soprattutto sull'aiuto a concettualizzare/riflettere sul processo dinamico di sviluppo che si plasma attraverso la partecipazione alle comunità, scolastica e accademica. Il percorso identitario, strettamente connesso al setting accademico, è intrecciato con le traiettorie individuali e collettive popolate dalle differenti esperienze che lo studente compie dentro e fuori le istituzioni formali. Il focus delle attività di orientamento e tutorato è la transizione, che va concettualizzata come processo di sviluppo identitario e di cambiamento che si delinea a partire dalle interazioni, dai contesti, dagli strumenti e dalle pratiche messe in atto.

Appare dunque di centrale importanza accertare l'esito di tale passaggio, ma pure capire in che modo le pratiche accademiche e le azioni dei membri della comunità (docenti, servizi, peer, altri studenti) fungano da contesti supportanti e inclusivi rispetto questo processo di trasformazione identitaria. Ne deriva un necessario ripensamento della pedagogia dell'orientamento e del tutorato ovvero delle modalità e delle politiche attraverso cui il sistema di educazione formale fornisce effettiva *guidance* agli studenti (Christie, Cree, Hounsell, McCune & Tett, 2006). Il progetto POT ha mostrato che un efficace supporto alla transizione comporta la costruzione di setting pedagogici dedicati alla capacità degli studenti di saper navigare nel cambiamento e di attivare processi di riflessione su/attraverso le diverse esperienze di trasformazione identitaria (Tett, Cree & Christie, 2017). Tale supporto ad apprendere di/da sé

attraverso la transizione non si conclude con il primo anno di università, ma prevede il supporto di pratiche inclusive e la sperimentazione di nuove modalità e ruoli istituzionali a riguardo.

- *L'approccio student/learner-centred*. L'interesse e l'attiva partecipazione alle attività co-progettate tra università, docenti di scuola superiore, studenti e stakeholder del cds in Scienze dell'Educazione e della formazione dell'università di Padova hanno mostrato come la transizione dalla scuola all'università non sia legata solo alla diffusione mediatica di un evento circoscritto in un tempo specifico oppure alla riuscita, in termini di numerosità dei partecipanti, di iniziative dedicate. Ciò che è emerso è la centralità di un processo di cambiamento continuo, inserito all'interno di altri processi di trasformazione che connotano l'intera vita e le fluttuazioni della realtà dello studente, dentro e fuori le istituzioni educative formali. D'altra parte, l'apprendimento non è solo il possesso di metodi e strumenti specifici e l'acquisizione di competenze, ma presuppone la capacità di negoziare significati all'interno di 'mondi' strutturati dal punto di vista sociale e culturale; mettere al centro lo studente significa potenziare la sua capacità di *sense-making* in un momento di vulnerabilità, di distacco da contesti familiari, di contatto con valori e comportamenti di nuove comunità che impattano con la vita personale, sociale, sulla visione della professionalità futura, non solo sullo studio. La transizione in gioco è, infatti, anche quella da studente passivo e dipendente a *learner* attivo e autonomo, in grado di dirigere il proprio apprendimento, di viverlo con impegno e responsabilità, mettendo a frutto potenzialità e diversità (Briggs, Clark & Hall, 2012) quali elementi cruciali per sviluppare un'identità di piena partecipazione alle pratiche scolastiche e alle comunità accademiche (Tett et al., 2017). Infatti, per divenire significativo, l'apprendimento deve incoraggiare attività e processi che aiutino gli studenti ad avere piena titolarità all'interno del sistema scolastico-universitario, nel quale impegnarsi attivamente. Rispetto alla visione di uno studente competente perfettamente adattato al sistema istituzionale, le attività POT rilanciano l'idea di uno studente indipendente, che sa cogliere nelle proposte universitarie come occasioni di sviluppo personale, di declinazione professionale, di consolidamento culturale e concettuale. Nel pensare alle biografie fluide degli studenti rispetto al cambiamento nel quale sono inseriti (Christie, Tett, Cree & McCune, 2008), particolare enfasi andrebbe posta pure sulla valorizzazione delle esperienze di apprendimento precedenti degli alunni, che spesso rappresentano (soprattutto per gli studenti iscritti alla L19) dei forti elementi motivatori all'atto della scelta universitaria e di traino nella perseveranza negli studi. Le indicazioni emerse dall'esperienza POT raccomandano, dunque:

il potenziamento di proposte che facilitino la riflessione critica sui significati, sulle cornici di riferimento identitarie (Mezirow, 2016) dello studente; la valorizzazione delle biografie personali e apprenditive degli studenti stessi (sotto forma di 'portfolio continuo' dalle superiori all'università, di percorso di validazione delle *prior experiences* all'atto dell'iscrizione) quali elementi che incoraggiano il profilo di *autonomous learner*. Ciò implica il pieno riconoscimento delle potenzialità trasformative dell'*Higher Education*, cui fa da controcampo la flessibilità di attività e proposte che le istituzioni formali devono mettere in atto per facilitare e valorizzare le soggettività implicate.

- *Il ruolo della dimensione emozionale.*

Mi sono sentita accolta, è stata una bella esperienza per capirmi e per capire come funziona l'università.

Inizialmente ero a disagio, poi, con le varie attività, mi sono sentito a mio agio [...] divertito e curioso [...] mi porto a casa la consapevolezza di ciò che potrei fare.

Coinvolta è la parola che esprime di più come mi sono sentita [...] mi sono sentita anche accolta e mi aspettavo un'aula più grande e vuota [...] Non è come a scuola che hai l'ansia preventiva delle interrogazioni, puoi vivere con più tranquillità e avere l'opportunità di seguire tematiche che ti interessano davvero.

Sono questi gli esempi di alcune riflessioni degli studenti delle scuole superiori coinvolti in attività organizzate dal POT Padova LI9. Essi evidenziano come il processo di transizione sia descritto – e intriso – in termini emotivi (Christie et al., 2008), aprendo pure a sensazioni positive diverse dall'ansia e dalla paura. Ciò conferma come il cambiamento identitario dello studente sia iscritto nella dimensione biografica ed esperienziale, ma postula pure che le *learning skills* acquisite alla scuola superiore non siano significativamente e automaticamente trasferibili alle pratiche di apprendimento accademiche (Christie et al., 2008) perché avviliate nelle dinamiche socio-emotive. L'attenzione al singolo studente, prima che al suo posizionamento istituzionale, mette in gioco dunque una comprensione olistica della persona in transizione, che ingloba di percezioni e aspettative, speranze e preoccupazioni. Alcune proposte realizzate dal progetto POT suggeriscono l'importanza di puntare sulle *transversal skills* degli studenti per diffondere una cultura dell'orientamento come processo di accompagnamento alla scelta, non come momento di scelta tout court. Risulterebbe pertanto strategico in-

serire le azioni del progetto POT all'interno dei percorsi che le scuole superiori potrebbero attivare già dal quarto anno; lo scopo è quello di approfondire la complessa dinamica della scelta dello studio, presidiando la transazione identitaria. Attraverso strumenti e modalità attive e partecipative, gli studenti potrebbero essere così coinvolti e guidati nel saper elaborare i processi di cambiamento legati non solo alla decisione circa il corso accademico, ma a valorizzare il proprio potenziale trasformativo.

- *La realizzazione di partnership scuola-università.* I processi e le attività di co-progettazione di molte iniziative POT con i docenti e con gli enti del territorio hanno mostrato come lo scambio e la condivisione, il lavoro di gruppo abbiano permesso di guadagnare una migliore conoscenza dei contesti, delle esigenze degli studenti, delle storie personali e dei background per realizzare pratiche accademiche e scolastiche flessibili, curvate su studenti. Ciò ha implicato la costruzione di ponti tra due istituzioni per superare limiti dei punti di vista (Grudnoff et al., 2017), per condividere expertise e conoscenze, per ideare prospettive diverse. L'apertura a esperti e a stakeholder del territorio ha agevolato la creazione di una rete collaborativa nell'individuare le modalità più adatte supportare i processi di sviluppo e cambiamento legati alla transizione e al suo potenziale trasformativo (Mezirow, 2016). L'approccio della *collaborative inquiry* ha arricchito la partnership di modi diversi di pensare e di guardare alle questioni; ha alimentato la discussione e il confronto (a volte non facile) creando un gruppo di lavoro che ha valorizzato le competenze dei diversi membri. Tra i vari modelli di partnership presenti in letteratura, ci si è ispirati al modello della *wider learning community*, ovvero un modello della *transformational learning community* (Bernay, Stringer, Milne & Jhagroo, 2020). L'obiettivo è stato quello di ideare o ripensare attività sul cambiamento includendole nella costruzione di una comunità professionale eterogenea per co-produrre formazione e innovazione nei modi di pensare e di studiare il drop-out, l'accesso all'accademia, lo sviluppo di attività di orientamento e tutorato che accorcino le distanze tra studente e istituzione, valorizzando nuove posture di apprendimento.
- *La costruzione del terzo spazio.* Ciò che emerge dalle attività POT realizzate dall'Università di Padova è la necessità di ripensare le pratiche di orientamento e tutorato a partire dalla configurazione di un *third space* (Bernay et al., 2020) che, superando le divisioni istituzionali, si configuri come spazio ibrido di dialogo, evitando le opposizioni binarie di ruoli e competenze. Il consolidamento di relazioni professionali eque persegue il comune obiettivo di facilitare la transizione e la permanenza degli

studenti nelle istituzioni (Grudnoff, Haigh & Macksack, 2017). Il terzo spazio rappresenta, dunque, il framework di arricchimento per costruire un approccio trasversale alle proposte di orientamento e tutorato che superi i limiti dei territori e delle partizioni dell'educazione formale e far sì che gli studenti siano artefici e protagonisti di un percorso educativo che li impegna a costruire ciò che vogliono essere e ciò che vuol dire essere studente universitario. In questo terzo spazio, la connessione tra i gradi del sistema di istruzione e il collegamento con il territorio permetterebbe di affrontare la questione del passaggio secondo un'ottica inclusiva e aperta: come un apprendimento identitario complesso, correlato alle biografie e alle narrative personali; come un processo di continuo rinnovamento istituzionale. In quest'ottica, la costruzione e la gestione del terzo spazio potrebbe dunque rappresentare un *topic* specifico del progetto POT quale nuovo territorio di sperimentazione pedagogico-didattica e organizzativa dal quale ri-concettualizzare modelli e pratiche. Inoltre, il terzo spazio può rappresentare un campo di studio e di ricerca che offre una prospettiva innovativa e complessa da cui affrontare la questione del passaggio tra i gradi dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three Models of Effective School-University Partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, pp. 133-148.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasin, C. (2018a). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università. *Formazione, Lavoro, Persona*, VIII(25), pp. 149-157.
- Biasin, C. (2018b). Il 'mestiere' di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato. In: L. Da Re e C. Biasin (a cura di). *Il Tutorato Formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari* (pp.77-98). Lecce: Pensa Multimedia.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), pp. 3-21.
- Christie, H., Cree, V., Hounsell, J., McCune, V., & Tett, L. (2006). From College to University: Looking backwards, looking forwards. *Research on Post-compulsory Education*, 11(3), pp. 351-365.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), pp. 567-581.

- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73, pp. 357-369.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Freney, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), pp. 67-90.
- Fergie, D. (2014). University transition in practice: research-learning, fields and their communities of practices. In: Brook, H., Fergie, D., Macorg, M., & Mitchell, D. (Eds.). *Universities in Transition*. (pp. 41-74). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming. In: Brook, H., Fergie, D., Macorg, M., & Mitchell, D. (Eds.). *Universities in Transition*. (pp. 13-39). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Macksiack, V. (2016). Re-envisaging and reinvigorating school-university practicum partnership through the development of collective third space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), pp. 180-193.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- OCDE (2020a). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/69096873-en.
- OCDE – Schleicher, A. (2020b). *The impact of Covid-19 on Education. Insight from Education at a Glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73, pp. 441-457.
- Tett, L., Cree, V., & Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education*, 72, pp. 389-406.
- Tinto, V. (1999). Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College *NACADA Journal*, September. Doi: 1012930/0271-9517-19.2.5.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), pp. 659-675.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). The relationship between first-year achievement and the pedagogical-didactical fit between secondary school and university. *Educational Studies*, 37(5), pp. 557-568.
- Turner, L., & Tobbell, J. (2018). Learner Identity and transition: an ethnographic exploration of undergraduate trajectories. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), pp. 708-720.
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69, pp. 143-155.

- Zago, G. (a cura di) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.
- Zepke, N., Leach L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred: one way to improve student retention? *Studies in Higher Education*, 31(5), pp. 587-600.

Soft competencies developed in students as the result of the implementation of the 4td curricular strategy at the Universidad Autónoma del Noreste*

Topic line: Employability practices

di *María Teresa de Jesús Martínez Núñez*[^], *Dulce María del Carmen Villegas Aréchiga*[^], *Estefania Villarreal Nájera*[°]

Abstract

The present investigation shows students' perception of the soft-skills they have developed throughout their school journey by applying the four teaching techniques (4td) included in their curriculum as the core to promote in students and future graduates learning for life and employability. It is a strategy embedded as a part of the academic quality project, established in the Institutional Development Plan UANE (2013) and implemented since 2004.

4td is a curricular strategy whose purpose is to promote students' generic skills to support them in their daily life as human beings. 4td refers to the application of active teaching methods such as Collaborative Learning (CL), Problem-Based Learning (PBL), Project-Oriented Learning (POL), and Case Method (CM) that relate objectives in the curriculum to problematic situations of professional practice or life itself. The teachers' essential work is to plan the subject with cases, scenarios, projects, or collaborative activities to transform information into useful personal and professional knowledge.

Research with a qualitative approach. A population of 988 students who completed their subjects with 4td in two different semesters was studied. The technique used for collecting the information was focus groups through an

* 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.

[°] Universidad Autónoma del Noreste, México. Corresponding author: evillarreal@uane.edu.mx.

open-ended question instrument. The information was analyzed through content analysis using the MAXQDA tool.

Results highlight 1642 comments, of which 200 (12%) report having developed higher-order cognitive skills; 971 (59%) leadership skills and 471 (29%) refer to attitudes and values. Mainly they strengthened interpersonal skills related to communication, teamwork, emotional intelligence, and leadership, values such as respect and responsibility.

Derived as a conclusion, the 4td curricular strategy is sustainable over time. It represents one of the academic quality elements in the institution for promoting learning for life and the employability of our students.

Keywords: Soft competencies, employability, curricular strategies, active learning.

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

Available online: 02/07/2021

The purpose of the investigation is to analyze the soft competencies developed by undergraduate students as the result of the implementation of the 4td curricular strategy at the Universidad Autónoma del Noreste. Also, to describe students' perceptions of the attitudes, values, and soft competencies: interpersonal, intrapersonal, and cognitive, they developed during their school journey applying the four teaching techniques (4td).

The context involves the eight campuses of the university in Saltillo, Nuevo León, and Tamaulipas. The study population comprises undergraduate students who applied the 4td (PBL, CM, CL, POL) in their subjects throughout the August-December 2019 semester during their school period.

4td as a curricular strategy

4td is a curricular strategy because it originated in the academic and pedagogical model of the University and impacts 45% of the subjects (16 of 66) of the undergraduate study plan; hence, students take two subjects per semester with a teaching technique.

Pedagogically, the process begins with teachers. They allow themselves to learn a different way of teaching, where planning and implementation play a transcendental role that leads to curricular learning and the development of competencies.

The 4td implementation model considers several stages: (a) instructional

planning or design, (b) implementation, (c) teacher certification, and (d) evaluation and feedback. It is essential to recognize the development of software to document the evaluation of the teaching performance carried out by students and the feedback that the Assistant Principal gives to the 4td teacher. Figure 1. 4td System shows the system that incorporates the most outstanding elements of the program.

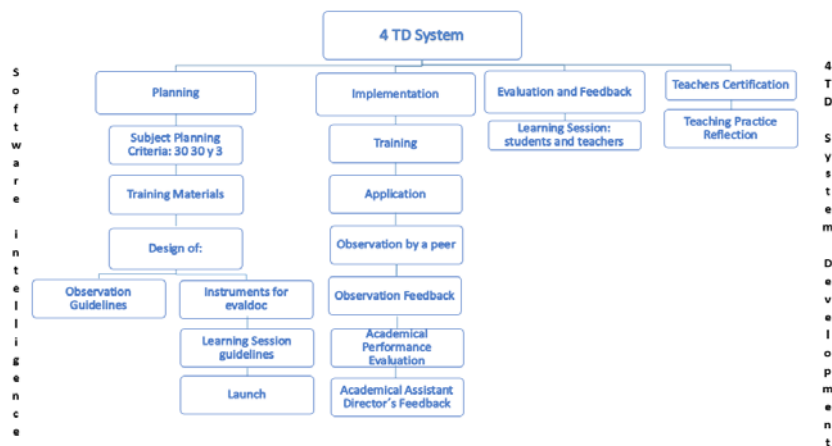


Fig. 1 - 4td Model. Source: Own elaboration

Considering that 4td requires extra time for teachers to plan cases, scenarios, real projects (agreement with the company that is the client) and collaborative activities, and for reviewing and giving feedback of tasks and activities carried out by students, the University rewards with an economic stimulus of an additional 20% of their fees as long as they accomplish a minimum average established for the evaluation of the teaching performance, in addition to three conditions for CL, CM, and PBL: (a) the application of the technique in 30% of the program of the subject, (b) in 30% of the time of the subject and (c) in at least three activities. For POL, it is applied with a real project for a company or institution throughout the entire subject.

4td is an excellent curricular strategy at the institutional level. It is integrated into academic and financial planning with budgetary allocation for teacher training and recognition of their work for instructional design, application, and evaluation.

What is 4td?

4td are teaching techniques that promote the development of life skills

and employability. The teacher's role is essential to plan, implement, and evaluate the progress of students in their learning and development of competencies through cases, problems, projects, or collaborative activities. We define each of these techniques below:

Problem-based Learning (PBL): a technique that confronts the student with a problem related to professional practice. The problem is written using a scenario with little information (as it happens in real life) in order for the student to present a work plan, investigate and present alternative solutions.

Case Method (MC): a technique that presents real facts about a case. The student requires obtaining information through critical questions, analyzing the information, reflecting, and socializing when proposing alternative solutions in a small team to make decisions. The student must know if there is something to fix, some action to be taken, some trends that must be corrected, or should be encouraged (Wassermann, 1994; Llano Cifuentes, 1998).

Project-oriented Learning (POL): a strategy that brings the real world closer to the academic context through the execution of a project to provide solutions to common everyday problems (client) related to the subject. The research process through which students build their knowledge, and generate products or services to clients' real needs, is especially relevant.

Collaborative learning (CL): a technique that develops social skills, individual responsibility, and positive interdependence, and negotiation skills for better performance of the student in the professional field.

Importance of the 4td

The techniques allow students to connect with their environment to become aware that they live in a society, and thereby learn more carefully about the problems involved and the changes or transformations it requires.

They are important because students associate uncertain scenarios, cases, or situations of professional practice, and work on interesting and motivating topics of their professional field to link theory with the practice of their profession. Students are alert to experiment and develop cognitive and social skills by working as a team, collaborating in various tasks, learning the virtues, and lasting dispositions such as responsibility, commitment, tolerance.

The 4td strategies promote meaningful learning centered on the experiential and situated approach, allowing the student to build knowledge in real contexts and develop reflective, critical, and high-level thinking skills as cognitive, interpersonal, and intrapersonal competencies.

Besides, students develop resources when they relate to workplaces. Tomlinson (2017) calls it cultural capital, that is, the knowledge of the habits, customs, language, and practices that the field professionals use in their labor interactions. This cultural capital is conceived as “the formation of culturally valued knowledge, dispositions and behaviors aligned to the job market that the graduate seeks to enter” (p.343). The resources that students develop through the pedagogical strategies of 4td allow them to add greater cultural awareness and confidence to integrate into organizations for future work.

Within the psychological capital, Tomlinson (2017) highlights resources such as resilience and adaptability, referring that students can handle diverse situations, with proactive strategies to face challenges, where openness is necessary to have professional adaptability. As adverse situations, he refers to the capacity of risk tolerance, that is, of resilience, by pointing out that students are “open to novel experiences... resist pressures in an uncertain and volatile climate and know how to handle stress” (p.347), which undoubtedly refers to the ability to adapt to face challenges and have self-control.

These qualities are strengthened by the intensive modular system of the University, which consists of taking 3 subjects every 6 weeks, which improves the student ability to solve problems and face complex, uncertain and volatile environments, experience what is like to live real pressure of daily work and learn to manage stress.

These techniques are based on the situated learning approach (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002; Ahumada, 2005), with an instructional scheme of teaching that emphasizes the design of the activity and the context for learning. Therefore, it establishes the need for teaching focused on significant educational practices, in which students learn through engaging in the same type of activities that they will face in the exercise of the profession, allowing the student to gradually integrate into the ways of professional work and a community or culture of social practices.

Classical literature comes into force by supporting 4td’s pedagogical strategies with active learning methods to base the pedagogical act on an action, as Dewey (1998 translated by Luzuriaga) points out, whose philosophical position is based on pragmatism and assumes that the true knowledge is that which produces results and experience when man interacts with his environment. Creator of learning by doing and learning by experience, he refers to the need to promote social awareness and tools that present the solution of problems that society poses. In this regard, he points out that “learning through experience is establishing a backward and forward connection between what we do and its consequence” (p. 125), that is, that learning through experience involves training human beings with analytical

competencies about the connections among things, deep and thoughtful observers.

Reflection is fundamental, in this regard, Schön (1987), a follower of Dewey, describes various stages on how professionals pour their knowledge into action, reflect on the action, and reflect on the reflection of action. These stages are part of the competencies that 4td promotes in students through cases, problematic scenarios, real projects, and collaborative activities. These are (a) observation and reflection on the object of study, interpreting the silences of tacit knowledge; (b) stopping in order for the student to think, decode the messages and dialogue internally about what they have done, confirm or refute previous statements and discover if they are on the right path towards reaching the goal or an unexpected result; and (c) finally, verbalizing the description of the experience through communication.

According to the follow-up study of graduates at UANE (2018), the most valued and appreciated competencies for the professional practice indicated by 64.3% of 428 graduates, were leadership 64%, oral communication 63%, solution of complex problems 58.6%, and creativity 44.2%, mainly. These match the competencies that graduates pointed out that “they developed adequately during their school period” (p.10).

UNESCO (1998) in its Declaration It indicates competencies of what is expected from students in their school journey and from future graduates, which is undoubtedly formally established by some educational institutions in their graduation profiles and curriculum, but, he points out, the most significant experience is living it in the teaching-learning process and when teachers apply it in their educational planning. In this regard he declares

Train citizens capable of using the scientific method, analyzing problems and seeking solutions, developing critical sense, creativity, reflection, understanding, communication-socialization, teamwork with one or different cultures, who adapt to new environments, dominate a second or third language, who are well informed, and are capable of socializing and working with people from different cultures (p.9).

For its part, CISCO Systems (2009), describes that the future graduate is expected to be able to develop skills such as

To solve problems and make decisions, have creative and critical thinking, collaboration, communication, and negotiation skills, intellectual curiosity and the ability to search, select, structure and evaluate information; in addition to having the motivation to be an independent, responsible, self-regulating, reflective and self-critical entrepreneur, without ceasing to be a permanent, flexible learner and capable of adapting to change (p.10).

What are competencies?

According to the OECD (2005), a competence is “more than knowledge and skills. It implies the capacity to know complex demands, leveraging, and putting into action psychosocial resources (including abilities and attitudes) in a particular context” (p. 5). They are complex demands because change is the only sure thing in business and social-economic activities, where technology has come to evolve our environment as well as the professional profiles to respond and adapt to the labor market.

Alonso-Martín (2010, quoted in Castro, 2019) conceptualizes competencies as the behaviors that demonstrate human knowledge, skills, attitudes, and values in interaction with others, and in solving personal, professional, or social problems.

On the other hand, the work carried out by the workgroups of EMPLE-AP (2018) financed by ERASMUS on competencies, describes that in order to be considered as such, there must be a capacity or added value acknowledged by society. They conceptualize competencies from the employers’ perspective as “the capacity of a person to perform based on the quality requirements of their corresponding production processes of goods and services” (p. 3).

In México, labor competencies are attributed to the regular performance that characterizes the activities of technical work or trades. On the other hand, professional competencies are oriented towards innovation and complex problem solving, where the management of technological digital resources, problem-solving, among others, have their part, as mentioned by Abreu and De la Cruz (2011)

confusing professional competencies with labor competencies derived from routine manufacturing environments is a case of error. Above all, because computer science, robotics, and process automation have generated a shift in the frontier of human work, today’s society continually reduces manual work and increases intellectual work, aimed at innovation and new knowledge (p. 4).

The University plays the central role in the training of human resources in knowledge, skills, attitudes, and values, that is, in professional competencies to respond to the demands of the work environment; therefore it is important to know their classification.

Classification of competencies

There are many classifications of professional competencies. For this

purpose, the one from the National Research Council (NRC) is presented, who refer to the importance of the curricular and extracurricular challenge in educational institutions because it is demanded in the training of students and future graduates to facilitate performing various roles as citizens, employees, directors, partners, volunteers, and entrepreneurs.

In response to the need for students to participate in helping solve community issues, UANE create several community programs such as UANE WITH CAUSE; NUTRITION PRACTICE; YOU ARE NOT ALONE and involve students to participate in them, to strengthen their civic values and soft competencies, through this programs. This strategy can be considered as an extra-curricular strategy to involve students with society and its problems.

The NRC (2012) classifies competencies in three dimensions: cognitive, intrapersonal, and interpersonal as follows.

Cognitive competencies are associated with the cluster of (a) processes and strategies of thought, (b) knowledge, and (c) creativity, and their characteristics are as follows:

Cognitive processes and strategies: critical thinking, problem-solving, analysis, reasoning-arguing, interpretation, decision making, adaptive learning, and executive functions. Knowledge-related competencies such as supported research using evidence and admission from other sources; information and technological communication; oral and written communication, and active listening. And creativity and innovation skills (p. 32).

Accordingly, the Dictionary of Key Transversal Competencies for Youth Employability produced within the framework of the methodological proposal for job placement; and Alles (2002), classifies competencies as follows:

Cognitive competencies refer to the way of processing information. Some of the indicators in this cluster are research, information management, and use of technological tools, creativity, innovation, planning, organization, information analysis, evaluation, problem-solving, attainment of results, decision making, writing reports.

The attributes that describe them are:

- Creativity: generates ideas and useful novel solutions to problems.
- Innovation: promotes changes based on situations that had not been thought of previously.
- Planning: elaborates plans to achieve the goals considering objectives, actions, resources, time, and follow-up mechanisms.
- Organizing: structures actions and resources to achieve goals in the established time.
- Research: searches and selects information to state and corroborate hypotheses.

- Data analysis: knows the objective of the analysis, the facts or information of the case, establishes comparisons, makes cause-effect relationships, and organizes data.
- Evaluating: assesses areas of opportunity and strengths.
- Solving problems: comes up with ideas of alternative solutions that satisfy the problem.
- Achieving results: takes actions, acts with speed, and a sense of urgency to achieve results.
- Decision making: analyzes various alternative solutions and chooses the one with the highest expected value.
- Report writing: writes clearly, and in an organized way, the structure can be appreciated: introduction, development, and closure.
- Managing information and using computer tools: knows where to look for reliable information using computer tools.

Intrapersonal skills are related to intellectual openness, awareness and ethics at work, and self-evaluation. The competences that comprise it are:

Intellectual openness: flexibility, artistic and cultural appreciation; social and personal responsibility that includes cultural awareness; appreciation of diversity; adaptability, continuous learning, intellectual interest, and curiosity.

Awareness and ethics at work, which highlights initiative, self-direction, responsibility, perseverance, productivity, self-regulation, that is, metacognitive skills including planning, performance, and self-reflection, professional ethics, integrity, citizenship, and orientation.

Positive self-evaluation that is linked to emotional stability, that is, ability to self-monitor, self-evaluate, self-strengthen, physical and psychological health (NRC, 2012, p. 33).

On the other hand, and going into further detail of the attributes in the conceptualization of the competencies, the Dictionary of Key Transversal Competencies for Youth Employability produced within the framework of the methodological proposal for job placement; and Alles (2002), classifies competencies as follows:

Intrapersonal competencies are the abilities that promote self-reflection, permanent updating, and adaptability, in this regard it is noted:

- Self-reflection: reflects on their actions and learns.
- Permanent update: seeks to improve permanently in their areas of personal and professional interest.
- Adaptability: integrates change into their actions positively and constructively.

Interpersonal competencies refer to the cluster of (a) teamwork and collaboration, the core of which lies in (b) social skills whose elements address:

Communication, collaboration, teamwork, cooperation, coordination, empathy, trust, service orientation, conflict resolution and negotiation” and, on the other hand, (b) leadership skills, whose focus is the social skills of persuasion, refers to leadership, responsibility, assertive communication, self-presentation, social influence with others (NRC, 2012, p. 34).

The Dictionary of Key Transversal Competencies for Youth Employability produced within the framework of the methodological proposal for job placement; and Alles (2002), classifies social competencies as follows – interpersonal competencies referring to the interaction with others, they are comprised by teamwork, leadership, adaptability, interpersonal relationship, negotiation, and oral communication.

Oral communication: expresses ideas confidently, opinions, projects, using the appropriate vocabulary, rhythm, and intonation.

Teamwork focuses on collaboration and cooperation with others to achieve common goals, encourages participation.

Emotional intelligence is part of leadership because it deals with interaction, where empathy is essential to connect with the feelings of others, to listen and understand, and to establish an interpersonal relationship based on respect, trust, and openness to generate cooperation and achievement of results.

Tolerance, openness, and self-control: Alles (2004) refers to tolerance as the ability to act “with high performance in highly demanding situations” (p. 61), where time pressure, disagreements, opposition, and diversity predominate in the environment. Tolerance is a much-appreciated virtue, it is a competency of emotional intelligence, as it is also an attitude, since it is a disposition or internal will of the human being.

Leadership: guides the group’s action towards the achievement of goals, inspires by behavior, and anticipates scenarios. Sets goals, follow up, and feedback considering the group’s ideas and their interpersonal relationship. Highlights:

- Adaptability: Integrates change into their actions positively and constructively.
- Empathy: Connects with others’ feelings, listens, and understands.
- Interpersonal relationship: Open-minded, their interactions are based on respect, trust, and cooperation.
- Negotiation: Seeks agreements and alliances versus disagreement (Alles, 2002).

Attitudes and Values

Attitudes and values are the reflections of behaviors that are lived minute by minute, and in this sense, universal values impregnate the actions of

human beings. These are respect, responsibility, honesty, commitment, fairness, and justice.

These values are very much alike to the ones established in the UANE: honesty, responsibility, human development and service.

Attitude is a way of looking at and acting in life that involves emotions and feelings about a stimulus, as well as the idea held about it. Attitude is an action that implies an affective feeling, cognitive, and is projected into the behavior or conduct of human beings.

Attitudes are learned from what is observed in the environment; they are acquired by what is experienced day by day in interaction with others, and they are established as their own through repetition. Sometimes we modify our attitudes and acquire new ones. Prieto (2011) points out that if the behavior is similar to that of others, attitudes are said to be adequate; social acceptance is essential to favor or not such behavior.

Attitudes are part of a broader concept: values, since through attitudes, we envision our values. Values are guidelines or directions. According to Brian Hall (1995 cited in Prieto, 2011, p.6), he points out that values are “internal ideals that give meaning to our lives through the priorities that each one establishes, and that carries out consistently. and repeatedly.”

Values are guidelines that remain in time, such as tolerance, freedom, equality, solidarity, truth. All cultures share them, that is to say, they are universal. They guide value judgments because they can be a reference. Finally, Prieto (2011) mentions that “we have to resolve conflicts through the actions and behaviors of each one of us, behaviors based on values, such as equality, cooperation, truth, dignity...” (p. 7).

Method

The study was qualitative with a descriptive cut. The population that participated in the learning session was comprised of 988 students who took subjects with 4td during the August-December 2019 semester. The population is shown in table 1 by teaching technique.

Tab. 1 - Population

TT	No. of Students
POL	42
CM	227
CL	357
PBL	362
	988

Surveys and focus groups were the techniques used to collect the information. The instrument was open-ended questions to understand students' perceptions. The results of question No. 6 are presented. 6 What skills, attitudes, and values did you develop when you applied the POL, CM, PBL, and CL teaching techniques in your subjects?

The procedure was to summon the students who applied 4td; put together groups according to each technique, apply the instrument for the individual response, and later for the group response.

The data was analyzed establishing analysis categories and codes according to the frequency of the student's answers in the cognitive, interpersonal, and intrapersonal competencies, according to the framework established in the literature.

Results

The 988 students made 1,642 comments about their feelings regarding the competencies they developed when applying the 4td. Such comments were: 200 (12%) referred to higher-order skills; 971 (59%) to leadership and 471 (29%) to attitudes and values. The techniques that were promoted the most were CL and PBL, as shown in figure 2.

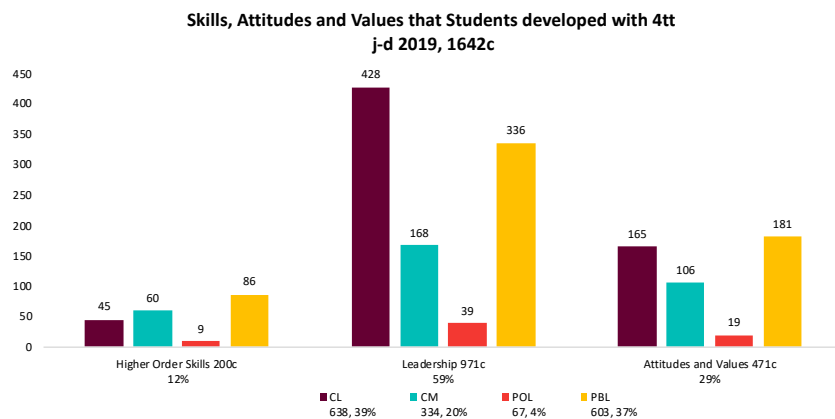


Fig. 2 - Skills, attitudes, and values developed by students. Source: Own elaboration

Higher-order skills

As a teacher, when applying 4td, they are intentional, and the results

exceed expectations according to what students express. Higher-order or cognitive competencies refer to the ability to organize information, research, create new solutions.

Of the 200 comments, 80% report that students developed the ability to research, analyze data, and solve problems, mainly. The techniques that triggered that were CM and PBL. The students stated verbatim that they achieved:

Analyzing the information

Organizing my project; distinguishing between different clinical cases; analyzing errors in the quality of products.

Investigation

*To be more skillful in finding information.
Presenting information from research developed based on queries that give vast knowledge that helps with career development and personal level.
Research and understanding of information.*

Creativity and innovation

Awaken my imagination; making sculptures, models.

Writing

*Handwriting improvement and better writing.
Writing in general and writing scripts.*

Problem-solving

*Learning to create new solutions, thinking outside the box.
To be more aware of problems, check them, etc.
Thinking beyond the problem, the consequences that the first solution we had in mind could bring over time.
Detecting errors more easily.
How it challenges us to look for the solution with what we have learned, and to correctly face the problems from a different perspective and, in turn, the ability to understand what is expected from us during the presentation of the "problem."
Being able to solve problems by myself as if I were in a company.
Detecting problems easier, further development in troubleshooting, and being more accurate.
I developed the ability to solve problems that will arise in my daily life more practically.*

Decision-making

How to act in certain situations; that in order to make a decision, you have to see the pros and cons.

Use of technological tools

I learned about various Word programs, and it is something I did not know before.

Prepare the designs.

Greater ability to prepare teaching materials.

Intrapersonal Competencies

Intrapersonal competencies refer to the ability to look inside oneself to question what we are doing (self-reflection), adapting actions, so that decision-making is favorable and positive in interaction with others.

We include this proactivity and self-reflection competence in leadership, and it represents an area of opportunity to work on because it was mentioned very few times in the students' comments, only 65 out of 971 (6%). The techniques that triggered it were CL and PBL. In this regard, the students stated verbatim that they achieved:

To suggest.

Get out of my comfort zone.

Be self-taught.

Interpersonal Competencies

Interpersonal competencies are those that favor interaction to achieve goals such as communication, teamwork, leadership.

Out of the 971 comments, 75% indicate that the students mainly developed emotional intelligence and teamwork. The techniques that triggered it were CL and POL. In this regard, the students stated verbatim that they achieved:

Oral communication

I can explain a topic, improve the presentation, and be clearer in what I say.

Listening to my friends and better sharing my ideas and opinions and those of others.

To be able to express myself better before others and start using the technicalities of the field.

Learning to listen to others' opinions and contribute a little from everyone, realizing what we are good at and what we are bad at in order to use our strengths and weaknesses for our purpose.

Listening to the different points of view and respecting them because we can rescue something from any opinion.

Teamwork

Get all the team members' skills together and reinforce what is complicated individually to support each other.

We organize, we all contribute our part

The effort of each one of my classmates, and how each one performs, and the different opinions of each one.

To be willing to work with other people.

Leadership: the leader guides the action of the group towards the achievement of goals. Behaviors that add to leadership derive from interaction with classmates, adaptation, working under pressure and achieving results, such as those expressed verbatim by the students, who learned:

Knowing what the people involved were thinking and the reasons to understand why they do it, to find solutions.

Sharing ideas and accepting those of others.

Knowing how to carry out projects with other people.

Adaptation.

Working under pressure and achieving results

To be able to work under time and in a fast way

Working faster and in order as well as knowing how to manage time.

Doing work on time and handing it in on time

Working differently, fast and with much learning.

I concentrated more and tried to draw my conclusions

Working under pressure.

Emotional intelligence is part of leadership because it deals with interaction, where empathy is essential to be able to connect with the feelings of others, to listen and understand in order to establish an interpersonal relationship based on respect, trust, and openness to generate cooperation and achievement of results as key elements of interaction in leadership.

Four hundred fifteen (415) comments refer to the fact that students developed emotional intelligence, highlighting skills such as tolerance with 47% and empathy with 29%. The techniques that triggered it were CL and PBL. The students developed empathy, openness, self-control, and self-confidence. In this regard, they pointed out:

Empathy

To be supportive and to have a good attitude and motivation.

Understanding my colleagues
That we always have to help each other, no matter who it is.
Understanding, knowing that not everyone sees the same problem in the same way, and getting to know other points of view.
Looking out for others, helping them whenever possible.
The value of fellowship.

Trust

Losing fear and nerves when speaking in front of the rest of the group.
I was very shy, but the teacher made us read and present, and if we were wrong, he only respectfully corrected us.
My attitudes changed to being more outgoing when giving my opinion in class.
I improved my public speaking since I am very nervous.
Helping me to become less nervous with my classmates and helping me learn my classes better.
Losing the fear of public speaking.

Tolerance, openness, and self-control

Tolerance can be known as an attitude and value, as a competency of emotional intelligence, and it consists of respect for the opinions of others, attentive listening, the addition or integration of ideas, patience, acceptance of divergent opinions, their assessment, and the humility to learn from ideas from others, stand out among the students' comments on tolerance. They textually refer to:

Respect for each of my classmates' opinions, having to integrate everyone even when their abilities or mine were deficient; understanding and analyzing my classmates' opinions, a lot of patience; I had to develop patience because of activities that had to be done in a certain time and it was difficult to organize so many ideas; learning to listen to other classmates' ideas, knowing how to accept others' opinions and contributing a little from everyone; listening.

Respecting ideas and executing strategies that adapt to all ideas.

Rating comments trying to improve things that go wrong and redoing it better another time.

Being respectful when our colleagues contribute an idea.

Learning from them, as some have different ideas towards others.

Listening to different points of view and respecting them because something can be rescued from any opinion.

Listening and respecting the opinions of others so that they will respect yours.

Openness towards the ideas of my classmates.

Moreover, self-control, I developed better emotion management.

Attitudes and Values

Out of the 471 comments, 80% report that students developed respect and

responsibility. The techniques that mainly triggered it were CL and PBL. Apart from the previous ones, the fundamental values that they indicated were commitment, equity, justice, gratitude, and service.

Conclusions

Soft competencies are the sum of demonstrations of knowledge, skills, attitudes, and values when interacting with others while solving a problem. It is real knowledge because it produces results and experience (Dewey, 1998), given the interaction with its environment. Competencies do not lose validity and they transcend time. They are declared by classical authors such as Dewey, Shön, UNESCO - Dellors, Fantini, and contemporary authors: CISCO, National Research Council, Tomilson, among others.

In this sense, academic work at UANE is shown through curricular actions to promote routes that strengthen learning for life, employability and job placement through training processes by teaching, and valued and appreciated learning for the professional practice, as indicated by students and it is demonstrated in the graduate monitoring (UANE, 2018).

The learning sessions with the students provide feedback on the academic quality strategy by monitoring the development of competencies and promoting reflection (Shön, 1987) on their performance and learning.

Challenges and Implications

4td as a teaching strategy is viable and is sustained because there are intention, approval, and conviction that arises from the Chancellor to the Academic Directors and Assistant Directors who are in charge of operating the strategy.

For applicability, it is recommended to have semester planning of subjects and teachers. Selecting teachers who are committed and willing to learn is a key ingredient since it involves designing activities to be carried out by students, which entails investing more time than regular.

When the technique is implemented in the class, peer observation is necessary in order to improve the areas of opportunity observed.

At the end of the course, students evaluate the teacher's performance. It is paramount that the results obtained be shared with the teacher so that the next time they apply the technique, they can get a better evaluation of their performance and, above all, learning by the students.

At the end of the semester, it is necessary to systematize students and teachers' reflection as a means of feedback for teaching practice, since this leads to improvements in teacher training and implementation in class.

The teacher training program in 4td can be enriched in teaching performance, considering the areas of opportunity from the students' perspective. Providing support from the Academic Assistant Directors, from the selection of teachers who can apply 4td, to the feedback of their practice.

One of the challenges is to train all Academic Development coordinators in this 4td strategy to live it, to have the experience and lead the process; in addition to share the operational guidelines of the strategy in the digital platform and include the topic in the directors' working meeting agenda for follow-up before starting and concluding each module during the semester.

One of the limitations is the personnel turnover who coordinates the strategy on campus, which is why it is necessary to train whoever occupies the position as soon as possible. Due to the number of students and situations that arise in the students' academic trajectory, the reaction is often slower. Addressing this situation may include building and sharing the strategy's operating guidelines on a digital platform, including the topic for follow-up on the agenda of the directors' work meetings before starting and concluding each module during the semester.

4td as a teaching strategy can be replicated in any context. The important thing is that teachers have professional experience and creativity so that they can design scenarios, cases, collaborative activities, and projects related to the profession's practice, making those problematic and uncertain situations that the future graduate will face attractive.

At UANE, our teachers profile stands out for their professional experience, since more than 80% work in their professional field.

The relation with companies or institutions is of utmost importance so that students can develop projects given the problems experienced in the social or productive environment.

It is essential to have financial support mechanisms to recognize the work of teachers at the end of the course. For this purpose, it is required to establish it as an institutional strategy to be considered in the annual budget. Additionally, several internal criteria need to be considered, such as the teacher's evaluation and the contribution of the subject with technique in the development of the students' soft competencies. At UANE it is a successful strategy, also because of the additional 20% fees award established to 4td teachers.

Acknowledgments

To the Chancellor of the Universidad Autónoma del Noreste, Jorge

Verástegui Saucedo, who supports the validity of the 4th curricular program as a critical tool to trigger the development of soft competencies in high school and undergraduate students. To Adán Cabrera, who since 2004 developed the technological information system so that students can evaluate the performance of teachers and integrated it into the University's academic system. To the Academic and Development Assistant Directors of each campus who operate the model; to the Campus Directors and Chancellor's Office for directing the strategy as a curricular, pedagogical element of recognized academic quality at the University.

References

- Abreu, H., & De la Cruz, F. (2011). Competencias profesionales vs competencias laborales: Riesgos y oportunidades para la educación superior en la Era del conocimiento. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología/Ponencia. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0934.pdf.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Alles, M. (2002). Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias: el diccionario. Garnica. [https://www.academia.edu/27750849/Diccionario - Gestion por competencias - Martha Alles.pdf?auto=download](https://www.academia.edu/27750849/Diccionario_-_Gestion_por_competencias_-_Martha_Alles.pdf?auto=download).
- Alles, M. (2004). Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias. Cómo descubrir las competencias a través de los comportamientos. Ediciones Garnica. https://books.google.com.mx/books/about/Diccionario_de_comportamientos.html?id=oNWrGAXdnZMC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Castro, C. (2019). *Análisis de competencias requeridas por empleadores de industria metalmecánica a egresados de Escuela de Graduados en Administración e Ingeniería Industrial*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma del Noreste. Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo.
- CISCO Systems. (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI. Resumen ejecutivo. http://www.CISCO_globalEDWPLatAm.pdf.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Traducción Lorenzo Luzuriaga (3ª Edición).
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª edición ed.). McGrawHill.
- EMPLEAP (2018). *Marco Conceptual Competencias*. Universidad Cesar Vallejo – Perú e Instituto Profesional Providencia – Chile. Work Document.

- Fantini, A., Arias-Galicia, F., & Guay, D. (2001). *Entendiendo las diferencias*. Serie sobre la educación superior en México, Canadá y los Estados Unidos. Work Document No.11.
- Llano Cifuentes, C. (1996). *La enseñanza de la Dirección y el método del caso*. IPADE.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. DOI: 10.17226/13398. Pág 34 Pellegrino, J. and Hilton, M. Editors. (2012). http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13398.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Author. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- Prieto, M. (2011). Actitudes y valores. Revista Innovación y experiencias educativas. No. 41, abril. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_01.pdf.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), pp. 338-352. Doi: 10.1108/ET-05-2016-0090.
- UANE. Universidad Autónoma del Noreste (2018). *Diagnóstico sobre la inserción laboral y empleabilidad de los egresados de la UANE. Seguimiento de egresados*. México: UANE
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. (Documento Web). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.

Vocational counseling and the aspiration of achieving a university admission of students with a migratory background in The United States, Latin America, and South Europe. A systematic literature review

di *Mauricio Javier Navarro Bulgarelli*[°]

Abstract

There is limited research that considers students with migratory background cultural characteristics within vocational counseling processes in high schools of the United States, Latin America, and South Europe. A systematic literature review was made, guided by the question: In young migrants and second-generation migrants, how vocational counseling influences the achievement of being admitted into a university, comparing their life trajectories during secondary and high school?

A total of ten articles, out of three hundred eleven initially found, were selected based on a protocol for the literature review (available on request). All these articles belong to the United States context. One also considered the Spain reality. Based on the protocol used, neither another Southern Europe article, nor any article on the Latin American context was selected. All the analyzed articles pointed up the central role of counseling processes regarding students' vocational decisions. Nonetheless, there is not much attention to counseling processes given to students with a migratory background and their specific needs. Among others, this fact reveals one of the failures of the system in giving post-secondary opportunities to these students. Limitations and recommendations to improve the vocational counseling processes and their influence on the achievement of admission into a university for these students are presented. Besides, some gender differences and the transcendental role of families in the vocational decisions of students are analyzed within the literature review.

Keywords: Vocational Counseling, high school students with a migratory background, university admission.

First submission: 20/08/2020, *accepted:* 19/11/2020

Available online: 02/07/2021

[°] Università degli Studi di Napoli Federico II; Universidad de Costa Rica. Corresponding author: mauricio.navarro@unina.it.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2021

Doi: 10.3280/erp2-2021oa12118

Introduction

To make vocational decisions is difficult for teenagers who currently are in secondary schools. They need more than only information from the universities. They need an educational process, addressed to vocational decisions, where they can explore their internal and external factors. These must be analyzed by correctly relating them, considering the characteristics of their particular life cycle stage, and the globalized and interdependent world where they live as shown by Di Palma (2017)

Those choices are difficult and demanding, more than in the past because today's job market is weak and not inclusive especially for young people. Those vocational choices single out personal instances and motivations that, from one hand they regard future self-projection, from another hand they are the products of one's personal history (p. ix).

When these decisions are analyzed in the reality of migrants or second-generation migrants, there are other cultural features and characteristics of their transitions and life trajectories that must be taken into account in the vocational guidance given in secondary schools. These processes must achieve their wellbeing and social inclusion. From a pedagogical point of view, Pozzebon (2020) mentioned schools as integrative, inclusive, intercultural, and transformative contexts, that take into account the mixed and plural identity of students with a migratory background. She also mentioned the importance of not imposing them the fact of belonging to one culture (that of the host country) over the other (the parent's origin country), nor vice versa, and also schools that promote encounters and dialogues within diverse cultural backgrounds, to enrich all the education processes.

With these characteristics in mind, a systematic review of scientific literature was made in order to identify previous research outcomes on these issues. For this study, it was used a protocol with initial criteria, including articles to be analyzed, and exclusion criteria for the analysis guided by the research question: In young migrants and second-generation migrants: how vocational counseling influences the achievement of being admitted into a university, comparing their life trajectories during secondary and high school?

The systematic literature review was made searching for articles related to students with a migratory background that lives in the United States, Latin America, or South Europe since these geographic areas are characterized by a growing number of migrants coming from different countries.

On one hand, the context of the United States was considered due to the increasing number of students with a migratory background who graduate from high school and access post-secondary study centers. For example, Kimura-Walsh, Yamamura, Griffin and Allen (2009) mentioned that: «From 1991 to 2001, there was a 74% increase in the number of Latina/o undergraduates attending postsecondary institutions» (p. 299). Also, the United States historically is one of the countries that have an integral part of the advances in the vocational counseling theories. Di Palma (2017) made a categorization of career/vocational theories, and in her work, a lot of authors developed their theories in this context. For example, she mentioned seminal authors such as John Holland, Donald Super, Erik Erickson, John Krumboltz, and more recent authors such as Mark Savickas.

On the other hand, the systematic literature review was expanded to Latin America and South Europe contexts by the interest of the author taking into account the fact that in these geographic areas the number of students with migratory background who access to post secondary education is lower than in the United States. The articles were researched in English, Spanish, or Italian.

It was found that not much research has been made in the last twenty years (2000-2019) between the connection of vocational education processes received in secondary schools by migratory students with their desire of achieving a university admission. About this, Bryan, Moore-Thomas, Day-Vines and Holcomb-McCoy (2011) said: «Much of the research concerning high school pre-college counseling emphasizes counselors in college preparatory schools serving White and more affluent populations where counselors devote a substantial amount of time to college preparation activities» (p. 190). Consecutive we are going to develop the articles found.

Systematic Literature Review

A total of ten articles were analyzed, selected out of three hundred eleven found by the initial inclusion criteria. Some of the exclusion criteria used for this selection were: not to be published in a predator journal, being quoted at least twenty or more times, not to be about the application and/or validation of instruments of measurement, and consider topics related to the vocational accompaniment received by migrants students and its influences in the achievement of university admission. The detail of all the steps followed in the protocol used can be available on request for further explorations.

The first one was made by Perna, Rowan-Kenyor, Scott, Bell, Anderson, and Li (2008). They studied the college (postsecondary/tertiary system) enrollment rates in the USA, considering gaps across socioeconomic and racial/ethnic groups. They used multiple descriptive case studies, taking into account fifteen high schools from five states, to follow three research questions:

What is the availability of college counseling at selected high schools? In what activities do counselors at different schools engage with the goal of promoting college opportunity? How do external entities, including school districts, higher education institutions, and states, shape the availability of college counseling at different schools? (p. 136)

The second article used is the one presented by Ana Bravo-Moreno (2009). She used international comparisons to explore in which ways national differences (principally of the United States and Spain) «affected trajectories through education for immigrant and second-generation students and their succeeding socio-economic, civic and political integration» (p. 419).

The third article is the one presented by James R. Valadez (2008), about the decision of Mexican high school students in the United States. He collected ethnographic data over eighteen months of twelve Mexican immigrants high school students. Applying structuration theory to immigrant student decision making, he was capable of «understanding the duality between decision-making processes and the social forces that influence and constrain decisions» (p. 839).

Another article is presented by Bryan et al. (2011). Using social capital theory as a framework, the authors examined the data from the Educational Longitudinal Study of 2002 (United States of America) to investigate how students' contact with high school counselors influences their college application. They used a national senior high school representative who attended the US. Public schools sample (weighted sample = 1,048,435 students), where 54.3% were female and 45.7% were male; 3.7% were Asian/Pacific Islanders, 9.4% were Black or African American, 12.6% were Hispanic, and 74.3% were White students. The dependent variable used was “applying to college” and the independent variables were organized into “counselor” variables and “college-related” variables.

The fifth article is presented by Tovar E. (2015). He studied how the interactions between students and counselors, and the support programs influence the intention to persist to degree completion for Latino/a Community College students. Using social capital theory and college impact models, the study controls (among others), the transition to college

experiences. He analyzed 397 responses of Latino/a students of a large, urban, diverse community college in California, «In all, 56% of them were female, 44% male; 75% were the first generation to college; 89% were either a U.S. citizen or a permanent resident, while 11% were undocumented» (p. 58).

Next, Kimura-Walsh et al. (2009) studied the college preparatory experiences of Latina's at urban Latina/o majority high school in California. They used an Opportunity to Learn (OTL) framework, that «within the education policy literature, is often used to identify linkages between school context [...] and learning outcomes as a way of recognizing and assessing levels of educational inequality» (p. 302). The data was collected from ten urban and suburban high schools with at least 50% African American or Latino/a students, in Los Angeles metropolitan area. They collected quantitative and qualitative information, obtained with surveys and focus groups, with a participation of 496 students, 48 teachers, 31 counselors, and 51 parents.

Then, Martinez and Deil-Amen (2015) made a two-part qualitative study including 131 Latino students. They analyzed data from essays where scholars wrote about their decision-making process, including the message they received about college while they were in high school. Moreover, with semi-structural interviews, they explored the first-year university experiences of the same group of students after completing two semesters at college. All the transcriptions were coded using Nvivo.

Another article is presented by Robinson and Roksa (2016), in how seeing a high school counselor can help to reduce inequality in college destinations. They used data from the Educational Longitudinal Study, particularly a sample of 10th graders in 2002, and then made a follow-up with this sample in 2004.

The ninth article is presented by H. Kenny Nienhusser (2013). This study described how seven New York City high schools tried to educate their undocumented students about the possible benefits they can achieve within their college choice process. It describes five categories of activities developed by institutional agents: one on one counseling, presentations, outreach, scholarship, and curriculum. The study had taken as reference two theoretical frameworks: college choice and institutional agents. The research question was: «What activities have institutional agents in New York City high schools pursued to address undocumented students' college choice?» (p. 8). This investigation followed a multiple case study research design, with 29 institutional agents interviewed and using Nvivo for the analysis.

At last, McKillip, Rawls and Barry (2012) carried out a literature review that put forward a summary of the research on college preparation in high school and the role of school counselors.

The central role of counseling processes regarding students' vocational decisions

About the central role of the vocational counselor at high schools, on one hand, Perna et al. (2008) paid special attention, describing them as «an especially important source of assistance and information for Blacks, Latinos, low-income students, and students whose parents do not have direct experience with college» (p. 132).

On the other hand, in her paper, when Bravo-Moreno (2009) presented the role of educators in general, furthermore can be seen the vision of counseling accompaniment and how it can be played by every single educator at high school. Related to this, she concluded that:

[...] educators are viewed as agents who have the potential to develop a social conscience orientated to justice, recognizing that all knowledge is political, value-laden and contested; and who choose to hold it open for critique and deconstruction. Educators' beliefs and assumptions about social justice are not immune from questioning. They need to reflect and critique their positions of ascribed privilege reshaping and shifting their thinking and practice by recognizing that they learn from and with students. Thus, critical multiculturalism aims to invite students and educators to examine how their modes of seeing and listening have been shaped specifically by the dominant culture at a historical moment and at a particular geographical location (p. 431).

In addition, Valadez (2008) concluded that educators and policymakers have «... the need to develop strategies and interventions that take into account the cultural perspectives of Mexican immigrant youngsters» (p.857). This conclusion can be applied to all the vocational accompaniments given by educators and to all the migrants' populations (not only Mexican immigrants). He continues focusing on the role of the vocational educators:

High school college counselors, in particular, must develop a deeper understanding of the cultural perspectives and values of immigrant students and their families to create interventions that address the questions and informational needs of this group. Interventions that focus on contending with the impact of college on family life, strategies for financing a college education, and informing families regarding the long-term benefits of a college degree would be helpful to immigrants. Specific programs that help parents cope with their anxieties about their children going away to college would also be relevant (p.857).

About how counseling influences the student's decision, Bryan et al. (2011) concluded that «Both the number of school counselors in a school and students' contact with the school counselor for college information appear to

have an effect on college application rates» (p. 195). Having a counselor was not significant in the application for one or more colleges in Black and Hispanic students. However, «Students in schools with higher numbers of school counselors were more likely to apply to two or more schools (vs. none)» (p. 194). Clearly, where available, counseling constitutes an integral part of student's decision processes.

Besides, these authors concluded that «in general, student-counselor contact for college information is a significant positive predictor of applying to college, and these effects appear stronger for earlier student-counselor contact...» (p. 195). Nevertheless, accordingly to these authors

These findings seem to suggest that school counselors may serve as limited social capital for Black or African American students, and there is still much work that must be done in examining the practices of school counselors and the efficacy of those practices as they specifically relate to the needs of this student population (p.196).

Moreover, according to Tovar (2015), «high school teachers and counselors, as institutional agents and gatekeepers, play a crucial role in transmitting knowledge and information to students about college choice process» (p. 51). Actually, in his conclusion, he mentioned that «this study found a small but significant impact of support programs and institutional agents' interactions with Latino/a community college students' success and intention to persist to degree completion» (p. 63).

This author quoted Stanton-Salazar (2001, on Tovar, 2015), who mentioned that institutional agents have a transcendental role in either changing or reproducing reproduction of class, racial, and gender inequality. These quoted authors proposed a theoretical framework that describes institutional agents as persons that:

(a) possess and have the capacity to transmit knowledge, (b) serve as bridges or gatekeepers, (c) advocate or intervene on students' behalf, (d) serve as role models, (e) provide emotional and moral support, and (f) provide valuable feedback, advice, and guidance to students. While in these roles, institutional agents have the capacity to assist students in the college choice and admission process (Stanton-Salazar, 1997, on Tovar, 2015 p. 51).

About the influences of counselors in the student's aspirations and success, Tovar (2015) stated the importance of providing «both psychological and instrumental support» (p. 51). He also mentioned that support programs can give students special skills needed to connect to community colleges and increases the probability of persistence, and

«participation in mentoring programs/services has also been shown to influence positive college outcomes for community college students, including Latino/as» (p. 52)

In brief, Tovar (2015) concluded that:

Given this study's findings, it is imperative that counselors systematically address not only academic issues, but developmental issues as well, such as students' career interests, or their degree of career decisiveness. Counselors should approach this in a systematic fashion, and make effective use of their counseling and interviewing skills to assess students' needs, and identify areas of support already available to them, or introduce them to new resources. Simply providing academic assistance (no matter how frequently) is not in itself conducive to Latino/a student success (p. 64).

Instead, Martinez and Deil-Amen (2015) went into the relevance of high school messages and how the students internalize those messages. They also put forward the importance of «the relationships and experiences students have with teachers and counselors [...], in addition to counseling, the quality of teacher interaction and tone of those relationships matter as well» (p. 27).

Also, Robinson and Roksa (2016) put forward the importance of counseling processes of going further the college information, and how «there is a suggestive evidence that seeing a counselor may be more relevant in schools with moderate college-going culture» (p. 847). This study pointed out the role of high school counselors as

[...] key institutional agents that have the capacity to transmit valuable information, institutional resources and opportunities regarding college to students [...] in addition to providing information in general, counselors could potentially facilitate access to higher education for students from less socioeconomically advantaged backgrounds (p. 848).

Considering the multiple sources of information available for students, it is an integral part of counseling not only the traditional role of informant, but also to become a facilitator of processes for making meaningful decisions.

In fact, Robinson and Roksa (2016) pointed out that: «since students in these – low college-going culture – disproportionately hail from less advantaged families, counselors may be particularly important in those contexts» (p.862). As a conclusion they also mentioned that: «the presented results show that meeting with counselors is indeed related to students college application decisions» (p.863).

Similarly, McKillip et al. (2012) pointed up the «particular need to find ways to support traditionally under-represented students in preparation for

and pursuit of post-secondary degrees. This includes [...] students from Black, Latino/a and American Indian Background...» (p. 50). Consequently, they determined the central role that counselors can play in the post-secondary path selected by students with a migratory background and their college transition.

Limitations in counseling processes

The big counselor-students ratio is in fact the most frequent limitation presented by the analyzed articles. According to Perna et al. (2008), «college related counseling is limited not only because of high student-to-counselor ratios, but also because of other school and counselor priorities» (p. 140). For example, at low-resources schools (where students with migrants' background assisted), it seems to be more important to ensure that students graduate from high school than promoting college enrolment (p. 143). They also conclude that:

Efforts to improve the availability of college counseling must reflect the overlapping contexts of school, district, higher education, and state. Nonetheless, the results of this study also suggest that the availability of college counseling may be enhanced by explicitly and intentionally making use of all available resources, including teachers, district offices, and state agencies, and local colleges and universities, and by recognizing the intended and unintended consequences of the various layers of context (p. 156).

Within their findings, Bryan et al. (2011) also point up the importance of a smaller counselor-students ratio. In fact, Kimura-Walsh et al. (2009) study mentioned that the counselor-to-students ratio is highest at the low-resourced public schools that many Latina/o students attend. In addition, the authors said that «where counselor-to-student ratios seem highest, counselors tend to focus their time and energies on either the highest achieving students or the most disruptive students» (p. 300). The average ratio in these high schools is one counselor for every 725 students. Nonetheless, some students of the sample shared a positive review of her counselor, but just 1 of every 4 students of the sample accessed the counselor for college advice and information.

Talking about European countries (in special the Spain case), Bravo-Moreno (2009) presented the following principal barriers for migratory students: the language challenges, the low educational level of their original countries, their parent's low paid jobs and the living location. She also concludes that

[...] children of immigrants, children of minority groups and children from a poor economic background tend to be concentrated in state schools and often in marginalized neighborhoods where they can afford housing. Thus, this inequality becomes a social problem and not a question of intellectual capacity (p. 426).

Besides, the study presented by Kimura-Walsh et al. (2009) presented another limitation when indicated that only 27% of students mentioned using counselors as their primary source of college information. Consequently, the authors recommended that counselors should «find ways to be attentive to all students' needs regardless of their achievement level» (p. 312).

Similarly to other studies, Robinson and Roksa (2016) concluded that counselors in schools with low college-going culture, dedicated much less attention to college counseling. Therefore, in these schools, «college conversations typically occur late, if at all, and students are given one-size-fits-all advice...» (p. 850).

In some cases, the immigration status of students is a limitation to counseling services, as exposed by the study of Nienhuser (2013):

Undocumented immigrants live in a precarious situation. They often grapple with familial pressure not to reveal their immigration status to officials due to fear associated with possible deportation. As a result, counselors in HS2, HS5, and HS7 described efforts to deliberately send out passes to meet with students individually, since staff members were aware that some students avoided them because such a meeting would likely expose their undocumented status (p.15).

In order to avoid this limitation, counselors used the presentation activities, they were used usually as college enrollment information sessions, where counselors «deliberately mentioned undocumented immigrants' eligibility to pay in-state tuition in New York's public postsecondary institutions». (Nienhuser, 2013, p. 16). They also made activities to advocated undocumented students with a representative of college and other efforts to connected undocumented students with resources in the community, for example, private scholarship funds.

Finally, McKillip et al. (2012) on their literature review mentioned the same notions of migrants' decisions already presented by other analyzed articles (Kimura-Walsh et al., 2009; Perna et al., 2008): preference of two-year community colleges, lack of good counseling processes about post-secondary options, parents without experiences to advice their children, big counselor-students ratio that limited the effectiveness of counseling processes and lack of time for counselors to spend on college counseling.

Recommendations for improving counseling processes

As the main recommendation, shared by at least four of the analyzed articles, is the one on one-on-one counseling, to satisfy each particular student's needs. (McKillip et al., 2012; Nienhuser, 2013; Robinson & Roksa, 2016; Perna et al., 2008). As a matter of fact, «the most common activity referenced was in the area of one-on-one counseling [...] with individual undocumented students and/or their parents [...]. One on one counseling was the preferred activity for secondary school staff» (Nienhuser, 2013, p.15).

Another recommendation presented by some authors suggests an early start of counseling, for example at ninth grade, and the collaboration between counselors and the rest of the school community (McKillip et al., 2012; Robinson & Roksa, 2016)

In addition, almost all authors consulted proposed to reduce the counselor-students ratio, which is one of the main limitations on counselors' work, as already said.

Another recommendation is to expand the «research conducted on school counselors and their work to prepare high school students for college success» (McKillip et al., 2012, p. 55). As a matter of fact, there is not much research that associates the cultural characteristics of students with a migratory background with vocational counseling.

System failures in giving post-secondary opportunities to migratory background students

Accordingly to Bravo-Moreno (2009), the education systems failed in allowing social mobility and inclusion of immigrants in national society (p.430). She also argues that education systems “are involved in the production of new expressions of social and political inequalities from a comparative and historical perspective” (p. 430).

About the USA cases, she explained that Hispanic students tend to achieve admission for a two-year college more than a four-year one. Also, that «Hispanic students have the lowest college completion rates of any other racial/ethnic group; even after surmounting the obstacles on the path to college, further barriers such as low financial resources and inadequate career guidance, remain» (p. 429). This conclusion of inadequate career guidance for Hispanic migrants students is important to visualize the lack of vocational counseling received by this population.

Besides, Valadez (2008) also mentioned the community college administrators, saying that they «must become more active in recruiting and

preparing immigrant students for entry into community college. Programs that address the community college's preparation for careers and 4-year college transfer opportunities must be communicated to immigrant students» (p. 857).

Also, Bryan et al. (2011) said that: «Much of the research concerning high school pre-college counseling emphasizes counselors in college preparatory schools serving White and more affluent populations where counselors devote a substantial amount of time to college preparation activities» (p. 190).

Furthermore, Kimura-Walsh et al. (2009) suggested that even though the students had the motivation and desire to achieve an admission to third education, «Unfortunately, the resources necessary to translate college goals into a reality are not equitably distributed further exacerbating the disparities between Latinas and their peers in college access» (p. 299). Based on students' narratives and survey responses, they also indicated that “their high school provided limited OTL and failed to address barriers to college» (p. 306).

As Martinez and Deil-Amen (2015) main conclusions on students that assisted to low socioeconomic status high schools, they put forward that they «were expected by teachers to enter into the [...] workforce after graduating [...] how teacher doubted their ability to get into university» (p. 18). The study also pointed up that

Besides negative messages from teachers, students in the general curriculum also reported encounters with their counselors that were negative toward college-going and did not communicate the college-for-all message. Students discussed limited access to their counselors, receiving discouraging messages about the possibility of engaging in university pursuits, and a general inattentiveness to their college choice needs. They expressed frustration with what they perceived to be extremely limited counseling services, which, according to students, caused them to search for other sources to obtain information about postsecondary pursuits (pp. 18-19).

Gender differences in vocational decisions

There is also a gender difference presented in some of the analyzed articles. Kimura-Walsh et al. (2003), mentioned that Latina students have to deal with race stereotypes, and in vocational and educational processes, they are «being perceived as less academically able than White students or being pushed toward vocational education» (p. 301). These authors also suggest that there may be gender differences in educational experiences that can be understudied. Therefore, they concluded that: «Latina students from low

socioeconomic backgrounds are less likely to participate in higher education» (p. 301).

Among others, Bryan et al. (2011) conclude that «overall, female students were more likely to apply to college than were male students» (p. 193). Also, that the aspirations of relatives (especially mothers) influence in the college application of high school students.

Transcendental role of families in vocational decisions

Among other factors that influence the intention to continue studying after high school, Tovar (2015) mentions supportive family and friends, transition assistance from the institution, adequate studying time, and personal commitment. Consequently, «having significant family responsibilities, experiencing a challenging transition to college, and encountering academic difficulties had a deleterious impact on Latino/a students' grades» (p. 63).

Also, as said before, Bryan et al. (2011) mentioned that the aspirations of relatives (especially mothers) influence in the college application of high school students.

According to Kimura-Walsh et al. (2009), although families motivated Latina students to continue studying after high schools, their lack of experiences with the education systems «limited parent's abilities to offer specific advice and college preparatory information» (p. 305).

Conclusions

After analyzing these articles, it is notorious that more studies that take as outcomes vocational accompaniment and counseling processes received by migrant students and its influences in the achievement of university admission in the United States, Latin America, and South Europe needs to be developed. Indeed, there is a lack of studies that consider students with migratory background cultural characteristics within vocational counseling processes in high schools.

Also, the analyzed studies explained that one of the main critical points which have an impact on the migrants' relative low participation to third education is a lack of good vocational counseling and accompaniment received by students with migratory backgrounds in high schools.

These studies also showed that counseling services and special support/mentoring programs can influence students' persistence to achieve

third education and positive college outcomes. These processes, considering the multiple sources of information available, must go further the college information, and emphasizes on students' particular needs in their transition to college. They must also take into account the family-center role and the gender differences in vocational aspirations and decisions of students with a migratory background. They must include at least one on one counseling, group counseling, presentations, and activities in collaboration with teachers and other institutional actors.

Accordingly to these studies, other similar explorations can be made in other European and Latin American countries, to compare the outcomes mentioned in this paper with their particular situations, taking into account their historical, cultural, and educational similarities and differences with the USA and Spain.

References

- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), Special Issue (38): Mobilities and Educational Metamorphoses: Patterns, Puzzles, and Possibilities (AUGUST), pp. 419-433 Published by Taylor & Francis, Ltd. Doi: 10.1080/03050060903184981.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School Counselors as Social Capital: The Effects of High School College Counseling on College Application Rates. *Journal of Counseling & Development*, 89. Doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x.
- Di Palma, T. (2017). *Career project. Counseling and vocational identity construction*. Ph.D. Thesis. Mind Gender and Languages. Università degli Studi di Napoli Federico II. Naples, Italy.
- Kimura-Walsh, E., Yamamura, E. K., Griffin, K. A., & Allen, W. R. (2009). Achieving the college dream? Examining disparities in access to college information among high achieving and non-high achieving Latina students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 8(3), pp. 298-315 DOI: 10.1177/1538192708321648.
- Martinez, G., & Deil-Amen, R. (2015). *College for All Latinos? The role of High School Messages in Facing College Challenges*. Teachers College Records, 117(030301), pp. 1-50.
- McKillip, M. E. M., Rawls, A., & Barry, C. (2012). *Counselors, Information, and High School College-Going Culture: Inequalities in the College Application Process*, 16(1), pp. 49-58. ASCA. The United States. Doi: 10.1007/s11162-016-9406-2.
- Nienhusser, H. K. (2013). Role of High Schools in Undocumented Students' College Choice. *Education Policy Analysis Archives*, 21(85), pp. 1-32. DOI: 10.14507/epaa.v21n85.2013.

- Perna, L., Rowan-Kenyor, H., Scott, T., Bell, A., Anderson, R., & Li, C. (2008). The Role of College Counseling in Shaping College Opportunity across High Schools. *The Review of Higher Education*, 31(2), Winter, pp. 131-159. Doi: 10.1353/rhe.2007.0073.
- Pozzebon, G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci Faber editore S.p.A.
- Robinson, K. J., & Roksa, J. (2016). Counselors, Information, and High School College-Going Culture: Inequalities in the College Application Process. *Research High Education*, 57, pp. 845-868. DOI: 10.1007/s11162-016-9406-2.
- Tovar, E. (2015). The Role of Faculty Counselors, and Support Programs on Latino/a Community College Students' Success and Intent to Persist. *Community College Review*, 43(1), pp. 46-71. Doi: 10.1177/0091552114553788.
- Valadez, J. (2008). Shaping the Educational Decisions of Mexican Immigrant High School Students. *American Educational Research Journal*, December, 45(4), pp. 834-860. Doi: 10.3102/0002831208320244.

Contenuti *core* di un Corso di studi e gestione dei colloqui individuali di orientamento

di *Francesca Torlone**

Riassunto

Il colloquio individuale di orientamento si configura come un percorso che lo studente, tradizionale e non, intraprende dal momento in cui incontra un docente nella fase di accoglienza fino all'ultimo dei colloqui che realizza prima del conseguimento della certificazione finale. Il percorso è segnato da colloqui ciclici, svolti con docenti diversi e nei vari momenti che attraversano il processo di orientamento del singolo studente. Ogni colloquio, o meglio ogni "batteria" di colloqui, si inserisce in momenti specifici della vita accademica, personale e professionale della persona. Ognuna di queste "batterie" di colloqui ha propri obiettivi e risultati attesi, volti a consentire allo studente di conseguire i suoi obiettivi di orientamento nel quadro dei contenuti *core* del CdS-L19. Lo studio che il contributo presenta articola i risultati conseguiti dagli studenti in quattro tappe attraverso cui si sviluppa il processo di orientamento: esplicitazione della domanda di orientamento da parte dello studente; la motivazione e la *retention* dello studente; la costruzione di una risposta di orientamento pertinente da parte del docente; la valutazione dei progressi realizzati.

Parole chiave: percorso di orientamento, contenuti *core* di CdS, colloqui individuali.

Abstract. Core contents of degree programmes and management of individual guidance interviews

Individual guidance conversations can be seen as a pathway that traditional and non-traditional students start since their first entrance until the last interview they have before being graduated. Their pathway is marked by cyclic conversations they have with different professors and in different moments while they are being oriented and guided at the university. Each of the conversations taken, or better to say each of the "sets" of conversations,

* Università degli Studi di Siena. Corresponding author: francesca.torlone@unisi.it.

is placed within specific periods of academic, personal and professional life of the student. Any of these “sets” of conversations has its own objectives and expected results. They are aimed at allowing students achieve their guidance outcomes in the frame of the core contents of the degree programmes in Sciences of education. The survey that is presented analyses results achieved by students in four main stages through which the guidance process is being developed. These stages are related to: expression of guidance demand by students; motivation and retention of students; definition of the guidance response by the professors that is relevant to the demand; assessment of the progression made by the student.

Keywords: guidance path, core contents of the CdS, individual interviews.

First submission: 29/04/2021, *accepted:* 08/05/2021

Available online: 02/07/2021

Contenuti *core* e colloqui di orientamento

La definizione dei contenuti *core* di un Corso di studi (CdS) ha come funzione prevalente la elaborazione degli obiettivi formativi e dei *learning outcome* attraverso cui predisporre il syllabo dei diversi insegnamenti al fine di dare loro coerenza e complementarità. I contenuti *core* costituiscono altresì la “stele di Rosetta”, ovvero l’interfaccia tra il Corso di studi e le competenze chiave delle diverse famiglie professionali cui il Corso può dare accesso.

L’utilizzo dei contenuti *core* di un Corso di studi può avere innanzitutto una funzione di orientamento in quanto chiarisce agli studenti il senso dei diversi insegnamenti in ragione delle prospettive di inserimento nel mercato del lavoro. Allo stesso tempo, essi costituiscono un artefatto attorno al quale viene costruita l’intera offerta formativa. Per questa ragione, in sede di orientamento *in itinere* i contenuti *core* hanno la funzione di far comprendere allo studente e motivarlo circa la prosecuzione degli studi in quanto servono a contestualizzare le diverse componenti dell’offerta formativa: dal tirocinio alla disciplina apparentemente più distante, agli interessi di studio, alla motivazione dello studente.

Va detto che i contenuti *core* di un Corso di studi possono essere pienamente esplicitati o meno, correlati ad una area o famiglia professionale o meno. Essi tuttavia esistono sempre, anche nei casi in cui – nei fatti – sia prevalso in tutto o in parte un approccio che predilige una enunciazione consequenziale di corsi. In questo caso i contenuti *core* corrispondono al coacervo di tanti diversi insegnamenti uniti dal solo collante del conseguimento del titolo di studio finale.

L'utilizzo dei contenuti *core* nell'orientamento *in itinere* ha nei colloqui di orientamento il suo momento più importante, personalizzato e individualizzato. È il momento in cui si può ricostruire il senso del percorso di studi attraversato e dell'impegno ancora richiesto. La conduzione di questo momento assume quindi un ruolo difficilmente sostituibile attraverso il quale il Corso di studi, tramite i suoi docenti, può offrire un servizio di accompagnamento che va a completare e a dare senso alle costruzioni che lo studente si è fatto attraverso il rapporto con i pari, con la famiglia e con il mondo del lavoro.

Dalla prospettiva dello studente, i colloqui di orientamento sono attività volte ad esprimere la propria domanda, a raccogliere informazioni utili e a facilitare la presa di decisioni rispetto al proprio percorso formativo e di carriera in funzione della realizzazione di proprie aspirazioni e obiettivi di sviluppo. Tuttavia, il colloquio fornisce un supporto ai soli strati di studenti in grado di esprimere una domanda di orientamento e di accedere ai servizi ad essa correlati.

Dalla prospettiva del Corso di studi, i colloqui sono attività attraverso cui la domanda di orientamento viene diagnosticata e approfondita attraverso uno scrupoloso impegno di scomposizione e mappatura dei campi di intervento su cui agire. I colloqui di orientamento sono occasioni in cui il docente fornisce informazioni sul Corso di studi, sulle aree di competenza professionalizzanti, discute azioni attraverso cui consolidarle, approfondisce il senso di ciascuna di esse in relazione ad alcune specifiche famiglie professionali di interesse per lo studente, analizza e supporta le micro-transizioni che scandiscono l'esperienza universitaria dello studente (es. sospensione degli studi, rientro in formazione universitaria, preparazione per attività di verifica e valutazione, tirocini, mobilità, accesso ai servizi). Con i colloqui individuali vengono identificate le azioni che lo studente può intraprendere in risposta alla sua domanda di orientamento ma nei limiti dell'offerta disponibile ovvero nei limiti delle opportunità e dei servizi che ogni Corso di studi è in grado di assicurare. Il colloquio in altre parole supporta l'accesso all'offerta esistente.

Orientamento universitario e colloqui individuali

Il colloquio è lo strumento principale di un servizio di orientamento ovvero di un servizio che

is used to refer to a set of interrelated activities that have, as a goal, the structured provision of information and assistance to enable individuals and groups, of any age

and at any point throughout their lives, to make choices on educational, training and occupational trajectories and to manage their life paths effectively (Cedefop, 2004, p. 24).

Anche nel contesto universitario l'orientamento va dunque considerato come processo integrato (Watts, 2013), volto a fornire sostegno alla progettualità formativa e professionale di uno studente, in considerazione di tutto ciò che nella sua vita incide a fini orientativi su scelte, percorsi e azioni che ciascuno intraprende (Biasin, 2012): famiglia, lavoro, reti sociali, accadimenti vari (es. un lutto, una malattia, l'interruzione di una esperienza lavorativa, la conclusione di un ciclo di istruzione, l'apertura di un Corso di studi in modalità telematica¹).

In generale, i colloqui di orientamento sono definiti come parte di un servizio

non più incentrato sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti. Il compito dell'orientatore consiste nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale [...] motivandole, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Questo implica un approccio più attivo che consiste [...] nel seguirne personalmente i progressi realizzati. Esso implica inoltre azioni per prevenire l'abbandono e perseguire il rientro di chi lo ha vissuto (Commissione Europea, 2000, p. 19).

In questa attività di accompagnamento e facilitazione nella costruzione di possibili traiettorie lavorative il docente esamina la domanda di orientamento anche in riferimento al mercato del lavoro locale, regionale, nazionale ed internazionale e alla domanda di lavoro (Commissione Europea, 2000).

Analoga la definizione proposta dall'Unesco:

[guidance] helps individuals to achieve greater self-awareness, develop a life/work direction, increase their understanding of learning and work opportunities and become more self-directed in managing learning, work and transitions (UNESCO, 2002).

Essa mette in rilievo due distinte dimensioni che riscontriamo anche nell'orientamento universitario *in itinere*: la prima riferita alla capacità dello

¹ Nei colloqui individuali realizzati è quanto accaduto a tre studenti iscritti al nuovo Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Siena, erogato in modalità telematica sul territorio di Grosseto (<https://www.dsufci.unisi.it/it/notizie/il-corso-di-laurea-scienze-delleducazione-e-della-formazione-teledidattica-grosseto>). L'apertura del Corso di studi in modalità telematica ha rappresentato il fattore motivante per continuare il percorso per due di loro e riprendere gli studi per una di loro.

studente di sviluppare consapevolezza in ordine al percorso di studi intrapreso in ogni sua componente (“*understanding of learning*”) e alla coerenza di esso rispetto alla professione che potrà svolgere in futuro (“*understanding of work opportunities*”). La seconda è legata alla capacità dello studente di autodirigere le transizioni che lo riguardano durante il percorso universitario (“*become more self-directed in managing transitions*”) e i suoi processi formativi indotti dalle sue esperienze di studio e di lavoro (“*become more self-directed in managing learning, work*). L’orientamento *in itinere* inteso come processo che accompagna lo studente fino al termine del suo percorso riguarda due momenti: orientamento agli studi e orientamento al lavoro. Entrambi sono importanti poiché nel primo lo studente costruisce i significati della sua esperienza di studio per confermare o meno la scelta effettuata; con il secondo viene supportato nella costruzione di quei significati all’interno di una cornice che inizia a definire per posizionarsi rispetto a future scelte professionali che l’università aiuta a compiere.

Come emerge dalla letteratura in materia, le principali funzioni del colloquio individuale di orientamento sono le seguenti:

- supportare lo studente nei processi di costruzione e trasformazione delle sue prefigurazioni professionali (Fabbri & Rossi, 2008; Fabbri, 2014; Fabbri & Giampaolo, 2021);
- supportare lo studente nella motivazione e guidarlo verso scelte e orientamenti che lui stesso matura, costruisce, valida, anche modificando le sue propensioni professionali (Te Wierik, Beishuizen, & an Os 2014; OECD, 2004);
- prevenire gli abbandoni degli studi universitari e promuovere la *retention* degli studenti nel Corso di studi (Thomas & Hovdhaugen, 2014; Commissione Europea, 2000);
- rendere lo studente consapevole di propri mezzi ed abilità necessari per conoscere e comprendere le opportunità esistenti, le sfide ed i rischi ad esse connessi (arricchimento del curriculum professionale) e consolidare i contenuti professionali (Healy & Liddell, 2002);
- supportare lo studente nella costruzione dei significati degli studi universitari e dell’esperienza accademica nella sua totalità poiché ogni attività ha in sé un potenziale orientativo che si sviluppa in vario modo nell’incontro con la persona (Watts, 1977; Watts & Hawthorn, 1992);
- supportare lo studente nella gestione delle micro-transizioni che accompagnano il percorso formativo universitario (Barabasch & Haasler, 2015).

Tali funzioni si combinano in modo diverso a seconda della tipologia di studente con cui il docente si relaziona: tradizionale o non tradizionale (Schuetze & Slowey, 2002, 2000). La prima tipologia è rappresentata da chi

intraprende gli studi universitari in continuità con il percorso della scuola secondaria superiore e può inoltre avere avuto esperienze lavorative di varia natura e durata. Lo studente non tradizionale è invece chi:

- ha più di 26 anni;
- ha ritardato l'iscrizione all'università dalla conclusione della scuola secondaria;
- è impegnato in attività lavorative;
- ha autonomia economica;
- frequenta le attività di aula non regolarmente e per lo più in modalità virtuale;
- è impegnato in attività formative a carattere non formale (corsi di aggiornamento professionale, attività di professionalizzazione di vario tipo);
- non ha esperienze universitarie pregresse all'interno della sua rete familiare.

A questi si aggiungono altri attributi dell'età adulta: genitorialità, cittadinanza attiva, responsabilità legale, percezione di sé come persone autonome e responsabili della propria vita (Federighi, *in corso di stampa*).

La diversità di funzione è correlata alla molteplicità di esperienze di vita che ogni studente matura e che incidono sulle prefigurazioni – anche professionali – che si costruisce e valida nonché sulle micro-transizioni che intende superare. Le prefigurazioni rappresentano il modo in cui ogni studente si rappresenta la sua vita universitaria ed i suoi apprendimenti; le prefigurazioni professionali riguardano la rappresentazione della professione, attuale e futura, dell'area professionale di afferenza (educazione e formazione), delle famiglie professionali in cui essa può articolarsi, per le quali lo studente sta studiando e sviluppando conoscenze, competenze, abilità. Ambiti e famiglie professionali sono spesso condizionati, nel numero e nella tipologia, da assunzioni, distorsioni e cornici di riferimento che lo studente non sempre fonda e valida criticamente. Il colloquio individuale può aiutarlo ad ampliare la conoscenza sulle professioni educative e formative e a fondare scelte universitarie e professionali più mirate e consapevoli.

Il colloquio di orientamento come percorso

Il colloquio di orientamento si configura come un percorso che lo studente, tradizionale e non, intraprende dal momento in cui incontra un docente nella fase di accoglienza (solitamente il docente-tutor) fino all'ultimo dei colloqui che realizza prima del conseguimento della certificazione finale. È

il percorso ovvero l'insieme dei colloqui individuali che consente di conseguire i risultati individuati. Il percorso è segnato da vari colloqui, svolti con docenti diversi ed in momenti diversi che attraversano il processo di orientamento del singolo studente. Ogni colloquio, o meglio ogni "batteria" di colloqui, si inserisce in momenti specifici della vita accademica, personale e professionale della persona. Ciascuna di queste "batterie" ha propri obiettivi e risultati attesi (Figura 1).

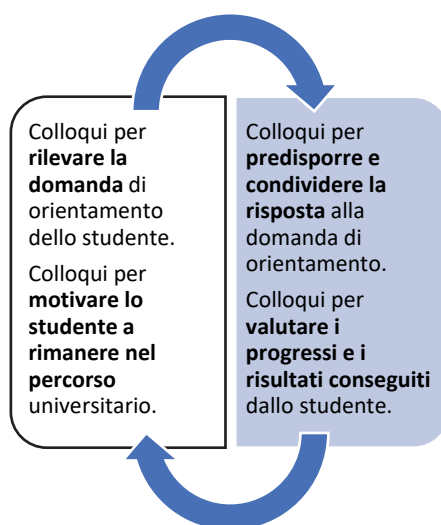


Fig. 1 - Gli obiettivi del percorso dei colloqui individuali di orientamento universitario

Come riesce il CdS a raggiungere tali obiettivi? Come in funzione di essi i vari docenti che incontrano lo stesso studente possono allineare i propri comportamenti? Rispondere a questi quesiti vuol dire provare ad individuare artefatti e azioni che consentano al corpo docente di un CdS di assumere comportamenti che aiutino gli studenti ad avanzare nel loro percorso e ad orientarsi rispetto a scelte universitarie e lavorative.

Avere un *repository*, un archivio o un database condiviso dal collegio dei docenti, di semplice utilizzo e accesso, in cui far confluire le informazioni raccolte da ogni docente in ogni colloquio che realizza con lo studente può aiutare nella costruzione di un percorso di orientamento coerente con le esigenze della persona cui ogni membro del CdS partecipa². Il *repository* si

² Alcuni CdS si sono dotati della "Scheda di monitoraggio delle matricole" per la rilevazione di eventuali criticità che lo studente appena insediato rileva o esprime. Si tratta di una scheda che ogni docente predispose. Manca un momento di collegialità che sia gestito regolarmente,

configura come luogo in cui l'intero percorso di orientamento viene costruito, monitorato, valutato e di volta in volta allineato agli obiettivi di orientamento che lo studente esplicita nel corso dei colloqui con i vari docenti e che fa evolvere. Ogni colloquio aiuta nella analisi della domanda dello studente o delle difficoltà ad esprimerla, nel suo approfondimento, nella raccolta di informazioni che delineano elementi utili a chiarire gli ambiti di intervento che il CdS considera pertinenti e centrati e nella valutazione dei risultati che man mano lo studente raggiunge. Il repository consente inoltre di monitorare la regolarità dei colloqui e la necessità di intervenire con azioni di *retention* per alcuni studenti (es. studenti tradizionali con scarsa motivazione a proseguire gli studi o con difficoltà nella progressione della carriera accademica).

Il *repository*, alimentato da schede informative e di analisi di ogni studente, pone il problema per il CdS di dotarsi di criteri uniformi e condivisi di rilevazione e analisi della domanda di orientamento di ogni studente e predisposizione della risposta in funzione di determinati obiettivi. I contenuti *core* possono fornire la soluzione poiché definiscono gli obiettivi di orientamento cui il CdS mira a tendere nel corso degli studi. Sono obiettivi distintivi dell'area professionale cui appartengono le famiglie in uscita dal CdS della classe L19³:

- acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale;
- metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
- modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
- dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
- metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
- management delle organizzazioni educative e formative.

L'insieme di questi sei obiettivi, declinati ciascuno per i cinque descrittori di Dublino, costituisce il quadro comune di riferimento per impostare e realizzare azioni di orientamento *in itinere* nel CdS-L19, sia esso orientamento agli studi che al lavoro.

Repository di schede dei colloqui, contenuti *core* e obiettivi di orientamento da definire e monitorare durante il percorso del colloquio

in funzione della condivisione del percorso che lo studente sta attraversando. Lo strumento inoltre è limitato alla fase della immatricolazione dello studente.

³ I trenta (30) contenuti *core* del Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L19 sono stati elaborati dal Gruppo disciplinare Teco-D Pedagogia, nominato con Delibera n. 12 del 17 gennaio 2018 del Consiglio Direttivo di Anvur e tradotti in obiettivi formativi finali e obiettivi formativi specifici, declinati secondi i cinque descrittori di Dublino (Fabbri & Torlone, 2018).

rappresentano gli elementi che orientano i comportamenti di tutti i docenti in ogni colloquio che gestiscono con ciascuno studente. Al pari del syllabo, anche il colloquio, se gestito in funzione di risultati di orientamento condivisi da tutti i docenti, diventa il momento di raccordo di azioni strumentali al conseguimento di obiettivi che ogni studente ha, alimenta, modifica nel corso della sua carriera universitaria.

Da tale condivisione emergono i momenti e i modi in cui gli studenti si orientano con il supporto dei docenti, anche al di fuori dei colloqui di orientamento. I dati raccolti evidenziano, ad esempio, l'importanza della didattica a fini orientativi, poichè stimola la capacità dello studente di auto-orientare le sue scelte ed i suoi futuri percorsi e di creare nessi tra ciò che studia e il lavoro che inizia a prefigurarsi di svolgere:

da qualche mese sto valutando la possibilità di continuare gli studi in un percorso magistrale oppure un master post-laurea perché mi sto appassionando ad alcune materie che credo siano utili anche per il mio futuro lavoro (ST22; ST26).

In questi casi i colloqui individuali servono allo studente per raccogliere da ciascun docente ulteriori informazioni sull'offerta formativa e su come coniugarla al meglio per i suoi obiettivi di crescita che inizia a definire oppure sul lavoro che inizia a conoscere e a rappresentarsi come sua futura professione.

Le tappe salienti del colloquio individuale di orientamento degli studenti iscritti al CdS della classe L19

Ciascuno dei colloqui di orientamento è caratterizzato dalle funzioni descritte e dalla capacità – o meno – di consentire allo studente di conseguire i suoi obiettivi di orientamento nel quadro dei contenuti *core* del CdS-L19. Affronteremo di seguito l'analisi dei risultati di uno studio che ha come oggetto i colloqui di orientamento *in itinere* realizzati nel quadro del progetto “Super - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale”⁴. Il materiale empirico su cui si basano le nostre analisi è costituito dalla documentazione relativa a 50 colloqui individuali, rivolti a 47 studentesse e 3 studenti (note, appunti e sintesi predisposte dal docente in ordine a ciascun colloquio). Ogni colloquio ha avuto in media una

⁴ Il progetto “Super - Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale” è stato presentato dal CdS in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) dell'Università di Siena, capofila di un network di 15 CdS-L19, 116 scuole e 101 organizzazioni del settore educativo e formativo.

durata di 30'. Con ogni studente sono stati svolti almeno due colloqui nel corso di un anno, nel periodo 2019-2020. In alcuni casi i docenti hanno attivato confronti informali per lo scambio di informazioni su determinati studenti colloquiati e sulle azioni da intraprendere per supportarli nel superamento di problemi e difficoltà legati al Corso di studi. La durata e la frequenza dei colloqui sono state pensate per supportare lo studente all'interno della vita accademica e di un percorso volto a costruirsi proprie prefigurazioni professionali e contestualmente per promuovere autonomia e capacità di autodirigere i propri processi di orientamento.

Il colloquio è stato realizzato in forma di intervista semi-strutturata per quanto concerne la domanda di orientamento legata alle prefigurazioni delle aree di competenza distintive del professionista in uscita dal Corso di studi. A questo proposito i contenuti *core* rappresentano un utile strumento di guida. Quando invece il colloquio verte sul Corso di studi e su eventuali ostacoli o informazioni che lo studente intende raccogliere la modalità di conduzione è libera e si adatta alle richieste dell'intervistato.

Lo studio ha avuto per oggetto le modalità di raggiungimento degli obiettivi connessi a ciascuna tappa del percorso del colloquio. A questo fine, il colloquio è stato strutturato in quattro "tappe" nell'ipotesi che a ciascuna di esse possa essere attribuito un compito specifico (Figura 1).

Articoleremo pertanto l'analisi dei risultati in quattro tappe attraverso cui si sviluppa il processo di orientamento:

- esplicitazione della domanda di orientamento da parte dello studente;
- la motivazione e la *retention* dello studente;
- la costruzione di una risposta di orientamento pertinente da parte del docente;
- la valutazione dei progressi realizzati.

Esplicitazione della domanda di orientamento da parte dello studente

Dalla prospettiva dello studente la funzione di questa tappa è quella di esprimere ciò verso cui egli intende essere orientato utilizzando suoi schemi di riferimento, suoi filtri di interpretazione e rappresentazione della domanda.

Dalla prospettiva del docente questo è il momento in cui raccoglie informazioni dallo studente, analizza e interpreta il modo in cui tali filtri incidono sul significato del problema o dell'oggetto della domanda. Nella sua attività di analisi il docente considera la totalità delle informazioni sullo studente di cui è in possesso e il potenziale di sviluppo che può considerarsi come risorsa per la produzione di un risultato soddisfacente e utile alla persona.

Dal materiale empirico raccolto la domanda che lo studente esprime in questa fase può riguardare:

- informazioni sul Corso di studi (lezioni, esami, attività integrative della didattica), sulle risorse didattiche disponibili (volumi, materiali utilizzati nel corso delle lezioni), sui servizi culturali accessibili (biblioteche, musei, laboratori) e sulle piattaforme web in uso per la didattica;
- informazioni legate a singole esperienze universitarie da realizzare e sulle quali intende attivare un confronto in ordine a pertinenza, utilità e coerenza rispetto alla propria carriera universitaria, oltre a regolarità formale e procedurale (es. tirocinio, mobilità internazionale, tesi). In alcuni casi, tale confronto riguarda anche il progetto di inserimento lavorativo che lo studente inizia a definire nel corso degli studi. Questa domanda è frequente negli studenti non tradizionali. Tra gli studenti tradizionali è frequente nelle persone motivate a dare un significato ad esperienze che si intendono costruire in aderenza ad un disegno di inserimento lavorativo che inizia a definirsi:

avendo svolto il volontariato in carcere ed essendomi appassionata al lavoro degli educatori penitenziari sto pensando alla possibilità di svolgere il tirocinio in un istituto. Non so se sia compatibile con il mio piano di studi. Ne ho parlato più volte con il docente responsabile del mio tirocinio per capire meglio cosa potrei fare. Mi servirà per valutare se possa essermi utile per conoscere da vicino una realtà che da volontaria ho conosciuto solo parzialmente (ST23);

- prefigurazioni professionali che guidano lo studente nella scelta delle attività di cui alimentare la propria carriera accademica (es. insegnamenti da seguire, esami da sostenere, enti presso cui svolgere il tirocinio, argomenti e tipologie di lavori di tesi, workshop tematici cui prendere parte).

In questa fase il docente ascolta, annota, pone domande sia sul percorso di studi e sulle scelte che lo hanno accompagnato che su alcuni elementi biografici che considera significativi. Cerca inoltre di riformulare il contenuto della conversazione, chiarirlo per lo studente per consentire a quest'ultimo di fornire ulteriori informazioni sulla sua domanda. Sottopone quindi prime ipotesi di interpretazione che presentano allo studente una prospettiva diversa da quella alimentata fino al momento del colloquio e schemi nuovi di lettura e di interpretazione.

L'interpretazione che il docente elabora fa riferimento ai fattori che incidono sulla costruzione delle prefigurazioni degli studenti ovvero i fattori che orientano i loro modi attraverso cui interpretano l'esperienza universitaria in funzione della loro futura professione. Dai dati raccolti i fattori di rilievo

sono strettamente legati a reti familiari, sociali e professionali e al contesto lavorativo sperimentato dallo studente.

Da tre anni lavoro nel ristorante di famiglia mentre mia sorella da tempo collabora con una cooperativa e svolge la libera professione. Parlando con mia sorella di quello che fa, le difficoltà che incontra ma anche le soddisfazioni che ha mi sono motivata ad iscrivermi al CdS-L19 per entrare in qualche servizio educativo, credo per lavorare con gli adulti (ST6).

Ho un figlio autistico e non ho mai lavorato. Dopo averci pensato per tanto tempo ho deciso di iscrivermi all'università perché ho visto quello che riesco a fare con mio figlio. Parlandone anche con il suo insegnante di sostegno vorremmo creare una nostra struttura per lavorare insieme per la disabilità (ST10).

Per anni ho lavorato nel campo dell'animazione di strada, il mio responsabile era per me un modello di animatore. Quando ho dovuto smettere perché la struttura non ha potuto più rinnovarmi il contratto ho deciso di iscrivermi per professionalizzarmi al meglio e acquisire le competenze che ho sempre visto nel mio responsabile (ST8).

Lavoro come addetta alle pulizie in una cooperativa di servizi per disabili, anziani e adolescenti. Da quando ho iniziato la mia esperienza di lavoro ho scoperto l'interesse per gli anziani e per i disabili. Entrambe sono categorie di persone rispetto alle quali ho sempre avuto "paura", forse per coinvolgimenti emotivi che non mi consideravo pronta a gestire e affrontare. Relazionarmi con loro in occasione delle pulizie degli spazi in cui sostano mi ha avvicinato a loro e osservandoli penso di iniziare a capire cosa significhi per un educatore lavorare per loro (ST1).

La motivazione e la retention dello studente

Dalla prospettiva dello studente, questo momento del colloquio di orientamento serve per trovare risposte a problemi e criticità che incontra nel suo percorso, risolverli in tempi rapidi per sostenere la motivazione a proseguire e a non ritardare o abbandonare gli studi. Per gli studenti è importante evitare investimenti emotivi, di tempo e risorse che non andranno a buon fine. Per gli studenti non tradizionali la motivazione riguarda anche la costruzione di significati dell'esperienza universitaria in relazione al lavoro che stanno svolgendo e/o a futuri sviluppi di carriera.

Dalla prospettiva del Corso di studi, sostenere la motivazione degli studenti anche attraverso i colloqui di orientamento vuol dire migliorare i livelli di performance in riferimento al numero di laureati in corso, incrementare la partecipazione alla formazione universitaria, evitare trasferimenti ad altri Corsi di laurea e abbandoni che incidono sui processi di qualità definiti a livello ministeriale. Il corpo docente è nella sua totalità impegnato nel

percorso di orientamento e nella gestione di ogni colloquio in funzione del conseguimento degli obiettivi di ognuna delle quattro tappe individuate (Figura 1).

Se consideriamo l'intero processo di orientamento questo è il momento in cui il docente si prefigge due distinti obiettivi: motivare lo studente a proseguire il percorso universitario e rafforzare le attese rispetto ai risultati che il Corso di studi cui si è iscritto gli può apportare, anche in riferimento alla posizione lavorativa (per gli studenti non tradizionali). Il colloquio infatti può intervenire in momenti di vita diversi dello studente, non necessariamente lineari nella loro consequenzialità, in cui cerca di costruirsi propri percorsi per:

- il conseguimento di una certificazione con funzione di “segnalazione” per il mercato del lavoro che certifica il possesso di conoscenze coerenti con i requisiti di base di una o più famiglie professionali che il CdS-L19 contribuisce a formare;
- la raccolta di informazioni sul percorso di studi in cui è inserito (esami, tirocinio, insegnamenti, riconoscimenti di percorsi pregressi);
- la costruzione graduale delle sue condizioni di autonomia e di indipendenza nel lavoro e nella vita personale.

In armonia con queste diverse attese è importante motivare lo studente al proseguimento del percorso e trattenerlo per supportarlo nella costruzione del significato – spesso mutevole – che l'esperienza universitaria può acquisire all'interno del suo progetto di vita, anche lavorativa. Motivare e trattenerlo sono due distinte azioni, entrambe funzionali a consentire allo studente, tradizionale e non, di costruire, rivedere, validare, il suo progetto, le sue aspirazioni -più o meno esplicite- in continua evoluzione: gli obiettivi possono cambiare e durante il percorso di studi lo studente può scoprire traiettorie di sviluppo che lo deviano dal progetto iniziale e lo orientano verso nuovi percorsi. Nei vari colloqui che lo studente svolge con i diversi docenti le informazioni che raccoglie, i confronti che matura servono per comprendere i contenuti *core* di alcune famiglie professionali che lo interessano o di quella che vive sul lavoro. Gli studenti non tradizionali nei colloqui scoprono nuove famiglie professionali, sviluppano nessi tra contenuti *core* e lavori attuali o futuri, apprendono anche diversi livelli di esercizio della professione che, in ragione delle esperienze maturate, considerano come possibile sviluppo di carriera:

parlando con alcuni docenti ho iniziato a capire che l'educatore non è un lavoro solo esecutivo ma può avere anche responsabilità gestionali che mi interessano. In passato ho lavorato per diverse strutture, di micro e piccole dimensioni, ho svolto per lo più mansioni operative e alle dipendenze di altri che guidavano, ma non ho mai considerato la possibilità di essere io a gestire un servizio. Lavorando con i

disabili questa nuova possibilità mi consentirebbe di aprire un servizio che potrei gestire io con collaboratori fidati (ST2; ST24).

Per motivare lo studente è necessario riuscire ad intercettare i suoi problemi e le sue necessità. A seconda del momento in cui vive può trattarsi di problemi legati a:

- avanzamento degli studi (es. esami problematici, propedeuticità da rispettare, accessibilità di risorse didattiche);
- procedure per la tracciabilità di attività didattiche svolte o per la regolarità di artefatti che documentano il percorso (es. piani di studio o riconoscimento di altri percorsi all'interno della carriera accademica);
- una maggiore professionalizzazione per:
 - gestire al meglio i primi inserimenti lavorativi anche in vista della propria autonomia ed indipendenza;
 - posizionarsi all'interno delle organizzazioni in cui lavora per la costruzione di percorsi di mobilità verticale e orizzontale, ma anche per definire il senso della propria esperienza lavorativa.

Le attività che il docente pone in essere in questa fase del processo di orientamento sono volte a ridurre sentimenti di esclusione, isolamento, inadeguatezza e proporre soluzioni praticabili e orientate al risultato che lo studente intende perseguire. Può servire ad esempio connettere lo studente in modo personalizzato a soggetti in grado di supportarlo e fornirgli consulenza (anche tra pari), consigliare la consultazione di fonti accessibili e di facile comprensione⁵, metterlo in rete con soggetti che al pari di lui hanno avuto un percorso simile e superato analoghe difficoltà (gli *alumni*), rendersi disponibile ad un ulteriore momento di incontro per verificare il superamento della criticità da parte dello studente.

Creare ed aggiornare un archivio o bancadati contenente le informazioni biografiche e formative, le sfumature personali di ogni singolo studente -suoi trascorsi familiari o di vita professionale- può aiutare nella personalizzazione della gestione di ogni momento del processo di orientamento⁶.

Per trattenere lo studente nel Corso di studi è necessario supportarlo nella capacità di combinare le micro-transizioni che caratterizzano l'esperienza universitaria: progressione nello sviluppo del proprio piano di studi, accompagnamento e preparazione al tirocinio, ad una (o più) esperienze di mobilità

⁵ Può trattarsi di siti, linee-guida semplificate, pagine social di studenti che condividono analoghe criticità.

⁶ Trattandosi di dati personali, spesso sensibili, è consigliabile predisporre tutto ciò che è necessario per la manutenzione ed il trattamento dei dati in sicurezza.

internazionale⁷, al superamento di un esame, al conseguimento del numero di crediti formativi necessari per formalizzare determinati traguardi (es. l'inizio dei lavori di preparazione del lavoro di tesi), alla modifica del percorso iniziale. Trattenere uno studente può anche comportare per il docente validare le azioni di supporto ideate per lo studente a seguito delle interazioni attivate con il mondo produttivo locale (es. esperienze di gruppi di ricerca collaborativa, utili a rafforzare il confronto tra università e mondo del lavoro territoriale⁸).

In entrambi i casi (motivazione e *retention*) il docente promuove lo sviluppo di risorse personali dello studente in uno spazio condiviso di confronto che serve a supportarlo nel suo processo di orientamento e di costruzione di risposte alla sua domanda. Si tratta di definire attività che consentano al docente di superare i vincoli e di gestire le opportunità del CdS per raggiungere tutti gli studenti, anche – e soprattutto – quelli a rischio di abbandono perché con scarsa motivazione e rispetto ai quali il Corso di studio esercita un basso livello di attrattività: definire luoghi – anche virtuali – di dialogo e costruzione di senso, assegnare compiti e scadenze per la soluzione dei problemi emersi, concordare momenti per la restituzione del feedback sui compiti assegnati, offrire piattaforme di scambio per tutti gli studenti iscritti al Corso di studi.

Per alcuni studenti la motivazione può essere il prodotto di processi di auto-orientamento che tuttavia richiedono un costante monitoraggio per far emergere risorse personali di supporto.

Non ho mai parlato con nessun docente, se non per chiedere indicazioni sugli esami e sapere come prepararmi. Mi sono iscritta, sono alla fine del primo anno, mi piace quello che studio. Vedo docenti e colleghi soprattutto durante gli esami, faccio tutto da sola, a volte con problemi non avendo nessuno in famiglia che possa aiutarmi perché sono la prima persona che inizia l'università in casa (ST25).

⁷ L'attivazione della mobilità internazionale in modalità virtuale (Winter School a distanza, virtual mobility, virtual exchange) con riconoscimento di un numero di crediti che varia a seconda del carico di lavoro previsto all'interno di ogni mobilità ha rappresentato nel Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale (DSFUCI) dell'Università di Siena un elemento di affiliazione verso gli studenti, alcuni dei quali continuano a realizzarne e a chiederne, non potendo viaggiare all'estero – anche per motivi personali –.

⁸ Si segnala il Gruppo di ricerca collaborativa sul tirocinio, attivato dal Dipartimento di Scienze della formazione, scienze umane e della comunicazione interculturale (DSFUCI) dell'Università di Siena nel corso del 2019. Il gruppo ha rappresentato un utile tavolo di confronto e discussione sui contenuti *core* del CdS-L19 in relazione ai profili impiegati dal mondo produttivo locale sia all'interno del tirocinio curricolare che di esperienze lavorative.

Motivare gli studenti -tradizionali e non-, attrarli, trattenerli comporta la necessità per il Corso di studi di predisporre dispositivi organizzativi e formativi attraverso cui lo studente si senta parte della comunità accademica ovvero di una comunità attenta ai suoi bisogni di crescita e di professionalizzazione, con cui dialoga per un costante supporto e confronto. La motivazione guarda alla sfera personale dello studente ovvero alle sue aspirazioni di sviluppo di conoscenze e abilità utili al suo inserimento o alla sua permanenza nel mondo del lavoro, ma anche aspirazioni legate a bisogni di realizzazione nella vita quotidiana e professionale. Lo studente non tradizionale ha obiettivi di crescita spesso definiti e che intende perseguire, in tempi non dilatati, per esigenze legate anche alla sua posizione organizzativa: esigenza di partecipare a bandi pubblici di concorso – es. per la progressione di carriera – che richiedono determinati requisiti per l'accesso, interesse per altre posizioni organizzative interne o esterne o per altre famiglie professionali, non sempre note allo studente. La scoperta di nuove famiglie per gli studenti non tradizionali può avvenire sia durante i colloqui individuali che durante altre esperienze universitarie.

L'esperienza di mobilità internazionale che ho fatto mi ha aperto un mondo. Ne ho parlato anche con il mio docente tutor: ora penso a laurearmi e continuo a lavorare. Nel frattempo, vorrei alimentare la mia rete professionale che ho costruito all'estero in occasione della mobilità e valutare di fare esperienze professionali con loro in futuro (ST27).

La costruzione di una risposta di orientamento pertinente da parte del docente

In questa tappa del processo di orientamento il docente è impegnato nella creazione delle risposte da proporre allo studente, ovviamente a partire da quanto il Corso di studi può offrire. A seconda del tipo di domanda e della tappa del processo di orientamento in cui essa viene esplicitata, la risposta che il docente costruisce e negozia insieme allo studente può variare.

Dal materiale empirico raccolto risulta che le risposte possono riguardare una domanda di orientamento:

- legata alla richiesta di informazioni sul Corso di studi:
 - la risposta tende a fornire indicazioni su risorse informative pertinenti ed il più possibile esaustive, creare reti interne al Corso di studi, utilizzare artefatti nel corso del colloquio per restituire allo studente la soluzione che il docente confeziona durante il confronto. A seconda del momento in cui la domanda viene esplicitata (in prossimità della immatricolazione o di altri eventi che lo studente deve gestire quali

- l'organizzazione del tirocinio, al secondo o ultimo anno) e degli obiettivi di crescita della persona (conseguimento del diploma di laurea accompagnato o meno dall'intenzione di dare un senso professionalizzante e di sviluppo alle esperienze universitarie che si accinge a vivere), la risposta può prevedere indicazioni semplici (es. consultazione di siti, anagrafiche di enti o piattaforme open access) oppure percorsi di rielaborazione da parte dello studente (es. preparazione di un breve progetto di tirocinio e definizione di criteri di scelta dell'ente ospitante, che lo studente discute con il docente);
- attivata per valutare la pertinenza, l'utilità e la coerenza di singole attività formative con il proprio piano di studi e la regolarità procedurale per la loro realizzazione ed il loro riconoscimento come parte integrante del percorso formativo:
 - la risposta può concernere le modalità di avere formalmente riconosciute attività formative svolte altrove (es. in percorsi all'estero oppure in altri Corsi di studi), la analisi relativa alla coerenza tra le attività inserite nel piano di studi individuale e le aspirazioni di crescita professionale dello studente;
 - volta a costruire o trasformare le prefigurazioni professionali dello studente e a progettare il proprio percorso di alta formazione in aderenza ad esse:
 - la prefigurazione professionale e la necessità di orientare i propri processi di costruzione del senso dell'esperienza universitaria in relazione al lavoro attuale o futuro sono attività che riguardano in vario modo gli studenti, soprattutto quelli non tradizionali. Quello che fa la differenza riguarda sia le esperienze professionali maturate o in corso che stimolano l'emergere della prefigurazione sia il momento in cui essa nasce all'interno del percorso di orientamento. A seconda del momento (fine del primo anno dall'immatricolazione, nel corso del secondo, in prossimità della fine degli esami o altro), delle esperienze maturate (insegnamenti frequentati, attività di educazione non formale cui lo studente ha preso parte, relazioni – anche professionali – e reti di appartenenza) e del senso educativo ad esse attribuito, il docente adatta strumenti e stimoli per la costruzione di traiettorie di lavoro future insieme allo studente.

Le risposte fornite si avvalgono di pratiche in uso nel Corso di studi, reti sociali di apprendimento tra studenti, docenti, stakeholder territoriali e del mondo produttivo e strumenti utili alla definizione di un "repertorio" cui lo studente attinge per modificare e far evolvere le sue iniziali prefigurazioni o validarle con consapevolezza rispetto a ciò che andrà a fare. I contenuti *core* del Corso di studi ovvero le aree di competenza caratterizzanti l'area

professionale in uscita possono aiutare in questa elaborazione poiché consentono un duplice piano di riflessione e valutazione da parte dello studente: da un lato danno idea dei sei ambiti “core” che rappresentano aree di competenza cui la famiglia professionale di interesse per lo studente fa riferimento. Dall’altro lato, il quadro delle 18 abilità, competenze, conoscenze generali (trasversali) e 12 abilità, competenze e conoscenze disciplinari è utile per orientare nello specifico le prefigurazioni professionali degli studenti e supportarli nella gestione delle micro-transizioni che li interessano. Il numero e la tipologia di contenuti *core* su cui lo studente riflette per analizzarne la coerenza rispetto a ciò che inizia a prefigurarsi di voler fare dipendono dalle sue aspirazioni di sviluppo e dalla fase della sua vita personale e professionale che attraversa nel momento in cui attiva questo processo riflessivo e formativo.

Sono alla fine del primo anno di studi e lavoro occasionalmente, soprattutto nei centri estivi. Per il momento so che vorrei fare l’educatrice; non so ancora in quale servizio, per ora sono aperta a varie possibilità. Parlando con colleghi che lavorano e docenti ho capito l’importanza della preparazione teorica di un educatore: ora il mio obiettivo è conoscere teorie solide che mi aiutino nel lavoro che farò. Spero che l’università mi aiuti ad acquisire conoscenze ma anche a capire cosa farne (ST21).

Va detto che i contenuti *core* se da un lato aiutano a dare senso alle prefigurazioni professionali degli studenti ed alla loro dinamica evoluzione nel corso degli studi universitari perché consentono di sistematizzare le aree principali di competenza che *ogni* professionista è chiamato a sviluppare, in qualunque sistema educativo e formativo operi, dall’altro hanno il limite di non declinare ciascuna area per profili e figure professionali né per livelli (strategico, gestionale, operativo: Boffo, Federighi & Torlone, 2015). Resta così aperta al confronto che si attiva nel colloquio con lo studente l’analisi della macro area di competenza di suo interesse e la sua declinazione esemplificativa nel lavoro che un educatore-formatore può svolgere nella pluralità di ruoli che variano a seconda del livello in cui opera. Il docente utilizza il colloquio come momento ulteriore in cui mette a disposizione le sue conoscenze, le sue epistemologie professionali, i risultati delle sue esperienze di ricerca nelle organizzazioni per accompagnare lo studente nella costruzione di sue prefigurazioni professionali che alimenta da sé in ragione di altre esperienze che ha vissuto e che continua a vivere, sia personali che lavorative.

Fino ad oggi ho sempre svolto mansioni operative nei servizi in cui ho lavorato e nell’asilo nel bosco in cui lavoro. Un giorno parlando con un docente ho capito che per noi laureati nel CdS-L19 si potrebbe aprire anche la possibilità di coprire ruoli organizzativi diversi, anche di maggiore responsabilità. Voglio

approfondire per capire se, dopo tante esperienze di lavoro che ho avuto sempre in ruoli esecutivi, potrebbe interessarmi tra qualche anno anche un collocamento diverso e candidarmi anche per altre posizioni (ST7).

La valutazione dei progressi realizzati

La valutazione dei progressi realizzati dagli studenti, tradizionali e non, è finalizzata a raccogliere informazioni sull'avanzamento degli studi e delle micro-transizioni, sulla motivazione rispetto al perseguimento di proprie aspirazioni e obiettivi di crescita e sul superamento di problemi rilevati durante il percorso universitario vissuto. La valutazione serve inoltre a verificare l'evoluzione delle prefigurazioni professionali che lo studente matura nel corso dei colloqui. In definitiva attraverso la valutazione del percorso di orientamento il docente cerca di monitorare il modo in cui lo studente si costruisce la sua identità professionale rispetto ad una professione, quella educativa e formativa, dalle sfaccettature e percezioni più diverse e in continuo mutamento, complice anche una regolamentazione normativa per anni assente e che nel tempo ha contribuito a definire solo parzialmente l'universo di queste professioni e la varietà di professionisti occupati nel mercato pubblico e privato.

È attraverso la valutazione che il docente dal canto suo si attiva per intercettare rischi di abbandono, interruzione o sospensione degli studi, identificarne la causa ed intervenire con azioni tempestive e adeguate, verificare l'evoluzione di progetti e aspirazioni dello studente.

In questa fase del percorso gli obiettivi del docente sono:

- monitorare le micro-transizioni ed il modo in cui le azioni attivate contribuiscono al loro superamento ed all'avanzamento degli studi;
- verificarne la progressione sia in riferimento alla trasformazione di prefigurazioni professionali che guidano le scelte future che all'avanzamento della carriera accademica.

Il successo delle micro-transizioni e della progressione di prefigurazioni e aspirazioni non è solo responsabilità del singolo studente. Su di esso incide la capacità del Corso di studi di costruire azioni che supportino in lui questo processo orientativo. Il colloquio individuale rappresenta una delle azioni che si inseriscono in questo processo ed è utile pensarlo, costruirlo e realizzarlo come esperienza formativa che il docente gestisce con tale intenzionalità.

A questo fine egli ha a disposizione alcuni strumenti che consentono di definire e gestire un percorso attraverso il quale promuovere la scelta e la costruzione di una identità professionale, la trasformazione o validazione delle prefigurazioni – anche professionali – che ogni studente porta con sé

dal momento della immatricolazione, ed infine la elaborazione del senso di ciascuno dei sei ambiti di competenza “core” riferiti all’ampia area dei professionisti dell’educazione e della formazione. Nella valutazione il docente può avvalersi dei contenuti *core* del CdS-L19 e verificare con lo studente, tradizionale e non, quali sono parte della sua prefigurazione ed in funzione di essi quali azioni egli ha intrapreso per alimentare la sua formazione e professionalizzazione. La Scheda individuale da condividere tra docenti può supportare nel tracciamento del percorso di orientamento, nelle difficoltà che permangono e in quelle che vengono superate.

Altro strumento utile che il docente può utilizzare per la valutazione del percorso di orientamento, soprattutto per l’orientamento al lavoro, è rappresentato dall’insieme di leve e disincentivi attraverso cui i laureati si prefigurano la loro esperienza sul lavoro e danno ad essa un significato nel quadro del loro progetto di inserimento professionale (Browne, 2012; Minchington, 2010). Essi fanno riferimento a diversi fattori che in qualche modo lo studente inizia a sperimentare nel Corso di studi (es. tirocinio, lezioni, testimonianze):

- i contenuti del lavoro del professionista dell’educazione e della formazione. Da essi dipende il modo in cui il futuro laureato valida la sua prefigurazione o ne scopre altre. Il docente può esplicitarli nei colloqui ed esemplificarli anche sulla base di proprie esperienze di ricerca;
- lo sviluppo di carriera. È la possibilità di scoprire diversi ruoli organizzativi che lo studente può ricoprire nelle organizzazioni in cui lavora o andrà a lavorare, con diverse sfide e responsabilità legate a percorsi di avanzamento di carriera all’interno della stessa organizzazione o fuori (operatore, coordinatore di servizi, direttore di funzione, responsabile di una cooperativa);
- l’affiliazione ed il senso di appartenenza alla famiglia professionale che lo studente decide di intraprendere. Lo studente da subito può apprendere dai docenti i modi in cui le organizzazioni creano dispositivi in grado di attrarre lavoratori attraverso leve anche non economiche (utilità sociale, sviluppo del proprio capitale umano attraverso socialità e solido team working);
- i benefit economici di varia natura (premi, polizze assicurative, dispositivi ICT in dotazione e altro che ogni organizzazione definisce a seconda del lavoratore, del lavoro, dell’attrattività che intende esercitare), di cui i docenti parlano nel corso dei colloqui.

Ulteriore strumento che può essere utile a fini dell’ orientamento al lavoro è la riflessione indotta dal docente sulla dimensione economica della professione: lo studente può apprendere la necessità/opportunità di compensare gli investimenti affrontati per la sua formazione universitaria in termini di costi

diretti, indiretti e soprattutto di opportunità⁹ con le remunerazioni che accumula negli anni con il suo lavoro¹⁰.

La dimensione economica della nostra futura professione difficilmente si affronta in aula o in altre occasioni. Una volta per caso me ne accennò la mia relatrice di tesi, ne abbiamo parlato a lungo perché mi sono accorta che tante informazioni non le avevo (ST18).

Riflessioni conclusive

Guardare ai colloqui individuali di orientamento come percorso che accompagna tutto il periodo di permanenza dello studente all'interno del CdS impone a tutto il corpo docente di considerare la qualità dei *learning outcome* che gli studenti sono in grado di conseguire nel corso degli studi e al termine di essi. Gli studenti, tradizionali e non, si formano nei colloqui, riflettono sul tipo di professionista che sono e che saranno, sul senso del loro lavoro, attuale o futuro, sulla specificazione delle loro aspirazioni e sulla coerenza di esse rispetto al percorso che stanno svolgendo. Questo richiede di responsabilizzare il Corso di studi in termini di conoscenza del mercato del lavoro e delle professioni in continua evoluzione che i laureati, se ben formati, potranno svolgere. Non bastano a tal fine organi di consultazione con il mondo produttivo che richiamano ad adempimenti di confronto scadenziati per la riformulazione o validazione dell'offerta formativa. È necessario vivere con la ricerca le organizzazioni che ospiteranno i futuri laureati, conoscerne le dinamiche di funzionamento e i ruoli organizzativi – presenti e, se possibile, prefigurare la domanda di ruoli futuri – e studiarle per farne comprendere agli studenti la complessità, l'attrattività, la coerenza rispetto al loro percorso di studi.

Richiede inoltre responsabilità dello studente in ordine alle scelte che matura e che è chiamato in continuazione a modificare, rielaborare sia in riferimento alla costruzione del senso del suo percorso di carriera sia -

⁹ La tassonomia si riferisce ai costi derivanti dalla perdita di altre opportunità di vario tipo cui lo studente rinuncia per portare a termine gli studi universitari (*costi di opportunità*); ai costi connessi all'acquisto del servizio di alta formazione – es. tasse di iscrizione – e all'utilizzo di infrastrutture culturali correlate (*costi diretti*) ed ai costi sostenuti per partecipare alle attività offerte dal Corso di studi (*costi indiretti*).

¹⁰ Lo stipendio di un educatore e di un formatore è di solito assai più basso rispetto allo stipendio che un lavoratore guadagna operando in altri settori, sia a breve distanza dalla conclusione del periodo di studi sia considerando il “cumulative earning over 20 years” (OECD, 2017, p. 55).

eventualmente- alla sua tempestiva interruzione nel caso esso sia distante dal suo progetto di vita professionale di cui è o diventa sempre più consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Barabasch, A., & Haasler, S. R. (2015). The role of learning and career guidance for managing mid-career transitions – comparing Germany and Denmark. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), pp. 306-322.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boffo, V., Federighi, P., & Torlone, F. (2015). *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*. Firenze: Firenze University Press.
- Browne, R. (2012). Employee Value Proposition. *Beacon Management Review*, pp. 29-36.
- Cedefop (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe- A Cedefop synthesis report*. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. SEC(2000) 1832.
- Fabbri, L. (2014). Università e nuove professionalità. *MeTis*, (1). doi: 10.12897/01.00033.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). La formazione dei professionisti dell'educazione tra obiettivi formativi e learning outcomes. Prove di condivisione. *Form@re*, (3).
- Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19, *Educational Reflective Practices*, (1).
- Federighi, P. (in corso di stampa). *La formazione degli studenti universitari quale modalità di educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Healy, M. A., & Liddell, D. (2002). The Developmental Conversation: Facilitating Moral and Intellectual Growth in Our Students. *New Directions for Student Services* 1998(82), pp. 39-48.
- Minchington, B. (2010). *Employer Brand Leadership - A Global Perspective*. Torrensville. Collective Learning Australia, Australia.
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report, Enhancing Higher Education System Performance*. OECD: Paris.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD Publishing.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and adult learners in higher education. *Higher Education*, 44(3-4), pp. 309-327.

- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education - A Comparative perspective on non-traditional students and lifelong learners. In Schuetze, H.G. and Slowey, M. (eds.). *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, pp. 3-24. London: Routledge Falmer.
- Te Wierik, M. L. J., Beishuizen, J. J., & van Os, W. (2014). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, pp. 1-15. Doi: 10.1080/03075079.2014.914905.
- Thomas, L., & Hovdhaugen, E. (2014). Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: A comparative analysis between England and Norway. *European Journal of education* 49(4), pp. 457-470.
- UNESCO (2002). *Thesaurus*. Paris: UNESCO Publishing.
- Watts, A. G. (2013). Career guidance orientation. UNESCO-UNEVOC, *Revising Global Trends in TVET: Reflections on theory and practice*, pp. 239-275.
- Watts, A. G. (1977). Careers education in higher education: principles and practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5(2), pp. 167-184.
- Watts, A. G., & Hawthorn, R. (1992). *Careers Education and the Curriculum in Higher Education*. NICEC Project Report. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.

Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della *Student Voice*

di Giovanni Bonaiuti[^], Ludovica Fanni^{°*}

Riassunto

Il seguente articolo intende dar spazio all'esperienza del tirocinio curricolare nella prospettiva della *Student Voice*, sottolineandone l'aspetto altamente formativo. Grazie alla somministrazione di questionari e interviste tra gli studenti del Corso di Laurea in L-19, tra i fattori emersi, spicca il valore che i futuri educatori conferiscono a tutti i momenti del tirocinio, dall'orientamento alla relazione conclusiva. Tra i vari periodi di cui si compone questa esperienza gli studenti avvertono l'esigenza di una maggiore presenza dei momenti precedenti al suo avvio. Nello specifico l'orientamento e la preparazione sono i momenti dei quali gli studenti sentono una necessità più forte, nata dal poco spazio a questi dedicato e dalla volontà di intraprendere il percorso del tirocinio con una maggiore consapevolezza di ciò che questo evento rappresenta per il futuro lavorativo e quindi avere le basi utili alla comprensione di ciò che sarà il loro agire professionale all'interno di un contesto specifico.

Parole chiave: Tirocinio formativo, *Student Voice*, Università, educazione, orientamento e preparazione al lavoro, consapevolezza professionale, riflessività

Abstract. Internship and Professional Development for Educators in the Student Voice Perspective

This paper reflects on viable criteria to ameliorate the experience of curricular academic internship from the perspective of the "Student Voice". Such an approach takes students' opinions into account with an aim to enhance or change education policies. This aspect is particularly relevant for

[^] Università di Cagliari. Corresponding author: g.bonaiuti@unica.it.

[°] Università di Cagliari.

* Il lavoro è stato concepito collaborativamente. Giovanni Bonaiuti è autore dei paragrafi: *Introduzione, La centralità dell'orientamento, e Il questionario*. Ludovica Fanni dei paragrafi: *Il tirocinio come esperienza professionalizzante, Contesto della ricerca. Strumenti e metodi, Le interviste, e Considerazioni conclusive*.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2021

Doi: 10.3280/erp2-2021oa12120

the degree courses in the Pedagogy area, increasingly engaged in the difficult search for a balance between a broad, flexible, and multi-faceted cultural preparation and professional training. Much research has focused on the importance of internship experiences to develop students' professionalization. Our research presents the results obtained from the administration of a questionnaire and focused interviews. The results that emerged led to the Board of Studies' decision to implement several corrections to some critical aspects of the experience. Among the needs reported by the students feature orientation and initial preparation: aspects on which the course has undertaken corrective measures.

Keywords: Internship, Student Voice, University, education, orientation and job training, professional awareness, responsiveness

First submission: 05/05/2021, *accepted:* 17/05/2021

Available online: 02/07/2021

Introduzione

Il presente contributo intende offrire una riflessione sul tema dei criteri attuativi dei tirocini formativi curricolari in ambito universitario, aspetto che assume particolare rilevanza in particolare nei corsi dell'area pedagogica sempre più impegnati nella difficile ricerca di un equilibrio tra una preparazione culturale ampia, flessibile e plurale e una formazione professionalizzante mirata a garantire la capacità di operare in una molteplicità di campi educativi che vanno dalla primissima infanzia alla vecchiaia. In particolare, si desidera fornire l'esperienza sviluppata presso l'Università degli Studi di Cagliari nell'ambito del corso di Studi L-19, Scienze dell'educazione e della formazione, che a partire dal recepimento del D.M. 378/2018 che definisce i crediti minimi per il conseguimento del titolo di educatore dei servizi educativi per l'infanzia, ha dovuto affrontare la complessa gestione di due diversi tirocini formativi: uno nelle strutture formative dell'infanzia/nido e uno nelle altre strutture connesse all'esercizio della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico (L. 205/2017). Il corso con una modifica ordinamentale che lo ha portato dall'anno accademico 2019/20 ad ampliare la propria offerta formativa con insegnamenti e laboratori, sulla carta sicuramente rispondenti alle finalità formative, culturali e professionali previste dalla normativa – per altro da tempo sollecitate dai rappresentanti delle parti interessate rappresentate nel suo Comitato di indirizzo – ha sentito l'esigenza di comprendere se il nuovo assetto risultasse effettivamente idoneo a favorire il raggiungimento di una idonea preparazione degli studenti. Per rispondere

a tali interrogativi, sfruttando anche le opportunità offerte dalla partecipazione al Progetto POT “Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale”¹, sono state intraprese una molteplicità di azioni tese sia a facilitare l’orientamento e l’accompagnamento degli studenti in particolare ai percorsi professionalizzazione, sia al monitoraggio degli esiti. La prospettiva che ha ispirato questo secondo aspetto, e dunque il presente lavoro, è quella della “*Student Voice*” (Grion & Cook-Sather, 2013) che, come noto, reputa centrale il considerare il punto di vista degli studenti quale prospettiva di elezione per il cambiamento migliorativo nell’offerta e nelle attività promosse dagli atenei. La voce degli studenti non solo ha il diritto di essere ascoltata e rispettata perché consente di comprendere le necessità e i bisogni che devono essere al centro del processo di apprendimento al fine di evitare le conseguenze che un insegnamento e esperienze poco funzionali possono portare con sé, ma anche perché questo consente di sfruttare il potenziale trasformativo presente nel coinvolgimento di studenti e docenti nel raggiungimento di fini emancipatori e nella trasparente condivisione di obiettivi e valori (Fielding, 2001; Cook-Sather, 2002). Rendere autorevole la voce degli studenti significa rivisitare i modi tradizionali di concepire e fare università arrivando, in particolare, a condividere l’idea di un’offerta formativa efficace per loro che si apprestano a diventare i professionisti dell’educazione (Fabbri, 2018). Ai fini del nostro lavoro, lo sguardo degli studenti sulle loro esperienze di tirocinio assunte attraverso la rielaborazione da parte della Commissione tirocini a cui hanno fattivamente contribuito i rappresentanti degli studenti eletti nel Consiglio di corso ed ex studenti attivi nel gruppo di lavoro che ha portato avanti le iniziative del progetto POT, ha consentito di focalizzare e affrontare alcune problematiche suscettibili di impedire la piena valorizzazione dei tirocini e dunque di dispiegarne il potenziale trasformativo. Mettere gli studenti al centro, coinvolgerli attivamente nei processi di riflessione sul miglioramento e sul cambiamento significa, come suggerito dall’ampia letteratura sulla *Student Voice* (Di Vita, 2017), accogliere l’idea che lo studente non sia solo il “destinatario” della formazione, ma un collaboratore essenziale sia nella valutazione delle decisioni politiche, sia nell’orientamento dell’azione formativa e nella messa a punto delle modalità di attuazione del curriculum.

¹ Il progetto, il cui capofila è l’Università di Siena, ha beneficiato del finanziamento ministeriale relativo ai fondi POT 2017/2018 (Decreto MIUR 359 del 4/3/2019), ed ha visto la partecipazione di undici atenei che hanno permesso la condivisione di esperienze e rappresentato lo spunto attuativo delle azioni da cui origina il presente lavoro.

Il tirocinio come esperienza professionalizzante

Ciò che ci si aspetta dai sistemi formativi è che preparino studenti capaci di affrontare le sfide e le incertezze di una società liquida, in cui – come sostiene Bauman (2008) – le relazioni, i legami e le dinamiche, comprese quelle lavorative, sono sempre più fragili e mutevoli. La sfida diventa particolarmente impegnativa per i percorsi chiamati a formare professionisti dell'educazione, ovvero figure professionali più “liquide” di altre (Spuznar & Renda, 1998), dal momento che non solo dovranno far fronte ai problemi di adattamento ad esempio a situazioni ed esperienze lavorative precarie, complesse e frammentarie, ma dovranno allo stesso tempo riuscire a sviluppare la capacità di agire con competenza in situazioni costitutivamente incerte, sfuggenti, costantemente in via di definizione in cui il loro ruolo dovrà continuamente reinventarsi per fornire ai soggetti e nelle situazioni in cui opereranno i servizi e il supporto attesi. In questo senso si tratta di una formazione che paradossalmente scommetta sulla capacità di trasformare la debolezza e l'incertezza in elementi salutarì perché collocati nell'ininterrotta ricerca sul senso dell'agire educativo come tensione continua all'apprendimento e alla ri-progettazione dei propri interventi (Tramma, 2008). Si tratta dunque di intervenire affinché alla preparazione culturale, e dunque ai saperi di ordine pedagogico, psicologico, filosofico e sociologico che dovranno sostenere l'azione, si uniscano occasioni di sviluppo di quelle capacità trasversali – osservative, riflessive, organizzative, progettuali, relazionali – necessarie ad operare in maniera critica e consapevole nei contesti dell'intervento educativo (Deiana, 2019). Sul fronte dello sviluppo di queste capacità professionali un ruolo preminente, nella formazione universitaria, è svolto dai laboratori e dai tirocini. Sono infatti questi i luoghi dell'incontro anticipato di quella che sarà la vita professionale, il momento dove lo studente può sperimentare e analizzare, in situazione protetta, la complessità dell'agire, quindi luoghi dell'azione riflessiva e della partecipazione attenta alle pratiche sebbene in modalità contenuta, controllata, discreta ma al tempo stesso consapevole e vigile. L'importanza del ruolo svolto dal tirocinio nella formazione universitaria per lo sviluppo di competenze professionali trasversali e specifiche, in particolare, è ormai riconosciuta a livello internazionale (Del Gobbo, Frison, & Pellegrini, 2021) e lo è in maniera particolare per le professioni educative (Spuznar & Renda, 1998). Il tirocinio come setting privilegiato per apprendere dalla pratica, attraverso il fare e la riflessione sulle sue conseguenze all'interno di un quadro temporale predefinito e di uno spazio d'azione circoscritto da quelli che sono gli obiettivi predefiniti in fase progettuale e sotto il costante accompagnamento e supervisione di un esperto presenta un duplice valore: formativo e orientativo (Bastianoni & Spaggiari,

2016). Formativo perché arricchisce le conoscenze, le competenze e le abilità degli studenti, orientativo perché garantisce attraverso l'esperienza che solo la pratica può fornire l'opportunità di sperimentarsi nei diversi ambiti così da definire e comprendere meglio, anche sul piano vocazionale, le traiettorie del proprio sviluppo professionale. È solo nel corso di questa esperienza, infatti, che lo studente ha la possibilità di individuare i propri limiti e le proprie potenzialità, oltre che di valutare l'adeguatezza e l'utilità delle preesistenti prefigurazioni: dalle idealità ai pregiudizi, dall'immaginario agli stereotipi che magari erano alla base della scelta del percorso di studi e che hanno un ruolo rilevante nel dare forma ai pensieri e orientare le azioni (Bastianoni & Spaggiari, 2016). Solo attraverso l'agire in situazione e la partecipazione, sebbene periferica, ma comunque legittimata, alle diverse comunità di pratica (Lave & Wenger, 2007; Wenger, 2006) che compongono il variegato mondo dell'educazione e della formazione «il tirocinante può appropriarsi degli specifici “attrezzi” della professione (tecniche, strumenti e linguaggi), di sovraordinate capacità progettuali, riflessive e valutative e, contestualmente, contribuire alla costruzione del sapere condiviso all'interno della comunità professionale» (Spuznar & Renda, 1998). L'esperienza diretta in un contesto professionale non è però solo l'occasione per integrare le conoscenze teoriche e metodologiche acquisite con lo studio, né solo la possibilità di agevolare la transizione al mondo del lavoro. Rappresenta piuttosto, e in primo luogo, il momento in cui si impara ad osservare e riflettere sull'azione nel momento stesso in cui questa avviene. Questo tipo di riflessione, la sola capace di permettere di governare la complessità e andare oltre alle conoscenze tecnico-razionale – sempre inadeguate ad affrontare le incertezze e gli imprevisti della realtà – richiede un atteggiamento di apertura al dubbio, alla possibilità, all'innovazione che diversamente rimarrebbero precluse (Schön, 1993; Mezirow, 2003). La circolarità necessaria tra azione e riflessione, come già suggeriva Dewey (1961) consente agli individui di emanciparsi da attività meramente impulsive o abitudinarie diventando un'opportunità per sviluppare piani d'azione coerenti con i propositi, di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere i risultati desiderati senza per questo imbrigliare l'azione in stereotipi, atteggiamenti e pensieri limitati e limitanti. Valorizzare il tirocinio, renderlo esperienza capace di ampliarsi fino a diventare una sorta di “palestra per la riflessività” richiede, riprendendo il pensiero della Mortari (2009), un articolato lavoro in diverse direzioni e in diversi momenti. Significa, ad esempio, imparare a riflettere “in” azione ovvero a sviluppare l'attitudine a un'attenzione vigile rispetto a quanto accade nel contesto nel momento stesso in cui l'azione si svolge. Significa però, e anche, riflettere “sull'azione” dopo che questa si è svolta al fine di ricostruire il processo, gli eventi che hanno deter-

minato le scelte e i pensieri che hanno suggerito le direzioni riuscendo, al contempo, ad interpretare le motivazioni e le conseguenze dell'agire. Significa, infine, abituarsi a riflettere sulle alternative e sui piani di azione possibili e saperlo fare in maniera anticipata, sia prima dell'azione, sia al suo termine in vista di nuove e possibili prosecuzioni. Da questo tipo di riflessione anticipatrice discende la capacità di ipotizzare scenari, pianificare, progettare e mettere a punto criteri per valutare esiti e conseguenze.

La centralità dell'orientamento

È fondamentale che il sistema formativo comprenda le sfide e i cambiamenti del mondo del lavoro educativo per riuscire ad affiancare lo studente nel passaggio verso il mondo del lavoro (Bufalino, 2000), ma è altrettanto necessario investire sull'accompagnamento alla maturazione di un pensiero riflessivo capace di rendere permanente quell'atteggiamento attento, critico, aperto al ripensamento e alla significazione che permetterà nella futura vita professionale di affrontare, nonostante l'esperienza, ogni situazione come nuova, sfidante, incerta, occasione inedita per continuare a crescere e imparare. Determinante in questo percorso è la figura del tutor che rende possibile la realizzazione di azioni di orientamento, supporto e monitoraggio qualificate, che possano costruire itinerari competitivi di formazione alla pratica lavorativa. Ciò rende questa figura strategica per la qualificazione del tirocinio formativo come «leva di placement» (De Canale, 2015). È importante tenere conto del fatto che il tirocinio curricolare per molti studenti rappresenta il primo ingresso all'interno del mondo del lavoro. Attraverso esso il giovane inizia ad apprendere cosa significhi concretamente vivere parallelamente all'interno di una pluralità di contesti. Il tirocinio, dunque, diventa prezioso strumento che permette allo studente di fare esperienza dall'esperienza, processo circolare che intreccia conoscenze e abilità, pensiero e azione, teoria e pratica, interno ed esterno, formazione formale con apprendimenti informali. Si tratta dunque di una esperienza che non può prescindere dal rapporto tra università e strutture ospitanti, tra tutor interni all'ateneo e tutor della struttura ospitante. È soprattutto questa seconda figura, tipicamente un educatore o un pedagogo, quindi un collega esperto, ad assumere un particolare significato nel rendere il tirocinio una esperienza orientata alla costruzione di una propria professionalità (Bastianoni & Spaggiari, 2015). A partire dal primo ricevimento con il tutor dell'ente accogliente, che inaugura l'incontro con il contesto operativo, prende corpo la duplice natura di un'esperienza la cui funzione orientativa è inscindibilmente caratterizzata da una valenza formativa nel corso della quale lo studente sperimenta in prima persona l'importanza dell'accoglienza e il valore della relazione nella dimensione dell'ascolto e della cura.

Emerge quindi l'importanza del nodo triadico che vede lo studente al centro di un rapporto che da un lato ha il tutor accogliente dell'ente e dall'altro l'università mediante le figure dei tutor universitari. Da questo intreccio dipende buona parte della qualità dell'esperienza. Se l'università non conosce, non dialoga, non si relaziona con le realtà educative il rischio è quello di esperienze separate dove quando va bene si determinano percorsi su binari paralleli che finiscono per non incontrarsi mai e quando va male si hanno esperienze contraddittorie, antinomiche in cui la teoria rischia di risultare incompatibile o inconciliabile con la pratica.

Solo se l'università conosce le realtà alle quali affida i propri studenti e solo se queste hanno occasioni di contatto e condivisione con l'università si assiste ad un intreccio coerente capace di fornire sostegno allo studente e garantirgli la possibilità di "imparare ad imparare" dal contesto in cui si trova ad agire (Santoro, 2015).

Contesto della ricerca. Strumenti e metodi

Allo scopo di migliorare le esperienze di tirocinio dei propri studenti, il corso di studi di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Cagliari, attraverso la sua Commissione tirocini, grazie anche alle occasioni di incontro e di dialogo con i colleghi dei corsi di studio delle università italiane aderenti al progetto POT "Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale", ha intrapreso una serie di azioni sinergiche volte a rafforzare le occasioni di incontro e contatto tra enti operanti nell'ambito dell'educazione e della formazione e università, ad esempio promuovendo seminari di studio e incontri volti a facilitare la conoscenza delle realtà territoriali e dunque tesi a irrobustire la preparazione iniziale degli studenti in vista dell'esperienza di tirocinio. In vista del miglioramento del supporto allo svolgimento del primo tirocinio formativo, momento reputato critico da parte dei docenti tutor del corso di studi, si è ritenuto opportuno indagare meglio quali fossero state le reali percezioni degli studenti rispetto a questa esperienza professionalizzante.

A questo scopo sono stati individuati due strumenti principali di rilevazione: il questionario (allegato 1) e l'intervista in profondità. Il primo strumento, composto da ventidue domande, prevalentemente a risposta multipla su una scala a cinque punti ("molto/per nulla") oltre ad alcune opzioni di risposta chiusa dicotomica ("sì/no") e spazi di risposta a commento aperto per alcune domande, è stato somministrato a partire dal mese di maggio 2020 a tutte le studentesse e gli studenti del Corso di studi in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Cagliari al momento della conclusione del loro tirocinio. Il secondo invece si riferisce alla realizzazione di interviste a domanda aperta dalle quali si è scelto di estrapolare delle porzioni

di informazioni sulla base di ciò che è emerso dalle stesse. Le sezioni del questionario erano volte a indagare, comprendere e valutare aspetti quali:

- l'iniziale consapevolezza da parte degli studenti/sse degli obiettivi del tirocinio formativo;
- la completa o parziale corrispondenza tra obiettivi attesi e obiettivi raggiunti al termine del tirocinio;
- l'adeguatezza del percorso formativo del corso di studi in riferimento al tirocinio;
- le conoscenze, i saperi, le abilità e le competenze specifiche del profilo professionale acquisite, approfondite e migliorate durante la formazione universitaria e l'esperienza di tirocinio;
- il canale e i criteri di scelta dell'ente/struttura;
- le attività di ricerca, documentazione e approfondimento dell'ambito e del contesto educativo in vista del tirocinio, in maniera individuale e volontaria da parte del/lla tirocinante;
- la presenza e la qualità dei servizi e delle attività di accompagnamento-orientamento formativo universitario, di assistenza amministrativo-burocratica, di supporto da parte dei tutor universitari ed aziendali;
- il rapporto e la corrispondenza tra tirocinio e inserimento lavorativo;
- la valutazione e il giudizio complessivo dell'esperienza di tirocinio.

Attraverso l'intervista invece si è cercato di andare più a fondo dell'esperienza da un punto di vista interiore, legato alle emozioni che hanno guidato gli studenti. Per approfondire al meglio questi aspetti si è pensato a delle interviste individuali, condotte a distanza tramite la piattaforma Teams. Gli elementi esplorati maggiormente durante questi incontri sono stati quelli connessi:

- alla consapevolezza legata alla scelta del contesto in cui si è svolto il tirocinio;
- alla prima impressione;
- alle prime difficoltà;
- alle aspettative poste sull'esperienza, confrontate alle attività poi realmente svolte, ed i sentimenti ad esse collegate.

Il questionario

Tra il maggio 2020 e il marzo 2021, periodo per altro caratterizzato dalle difficoltà determinate dall'emergenza sanitaria causata dall'epidemia da COVID-19, hanno svolto e compilato il questionario 131 studenti, 122 donne (93%) e 9 uomini (7%)². Il primo dato da cui partire per l'analisi dell'esperienza è quello relativo alla

² Si precisa che il CdS è a numero chiuso programmato a livello locale e immatricola 230 studenti all'anno.

domanda “Nel complesso, come giudica la sua esperienza di tirocinio?” a cui hanno risposto “molto positiva” o “abbastanza positiva” 119 studenti (il 91%), mentre solo 5 studenti hanno indicato “abbastanza negativa” (meno del 4%).

Anche dagli altri dati si evince che in generale gli/le studenti/sse siano generalmente soddisfatti del percorso di formazione e della relativa esperienza di tirocinio compiuta. Emerge inoltre come buona parte di loro abbia ritenuto necessario e importante documentarsi, ricercare e approfondire la propria conoscenza in merito ai saperi, al contesto, al ruolo e alle pratiche educative da attuare nella specifica sede ed ambito di tirocinio prescelto in modo autonomo. Allo specifico quesito che richiedeva questo (domanda 16) il 64,89% degli studenti afferma di essersi documentato e aver riflettuto sul ruolo professionale, il 32,82% di averlo fatto solo in parte e solo il 2,29% dichiara di non averlo fatto.

Ciò nonostante, la lettura attenta delle risposte, mette in luce anche alcune criticità relativamente alle quali il Corso ha già preso importanti decisioni e definito i primi correttivi. Innanzi tutto, benché una buona parte delle risposte indichi adeguato il percorso formativo del corso di studi per affrontare l’esperienza di tirocinio (domanda 6.3), ci sono un 20% di studenti che hanno espresso un parere contrario (vedi grafico 1) lasciando intendere la presenza di qualche criticità nel rapporto tra teoria e pratica o, più plausibilmente, nell’adeguato accompagnamento al trasferimento dei saperi.

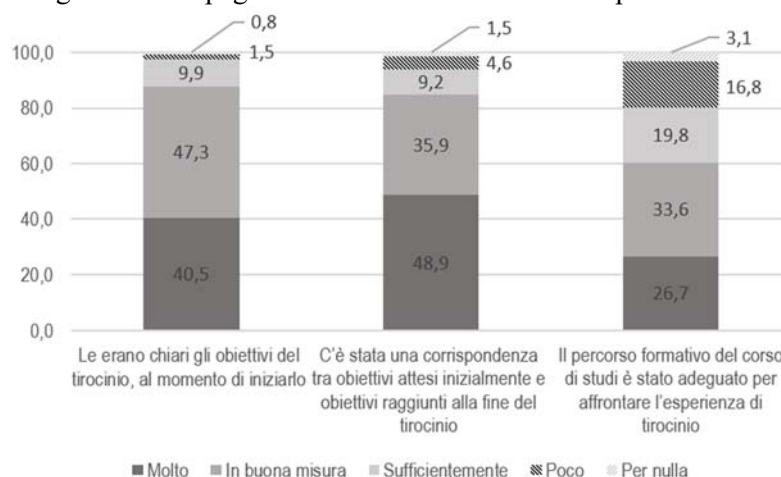


Grafico 1 - Aspettative e constatazioni di sintesi sull’esperienza di tirocinio (domanda 6). Percentuale dei punteggi sul totale delle risposte (N = 131)

Informazioni interessanti emergono anche dalla comparazione dei risultati delle domande 17 e 18 il cui obiettivo è quello di mettere in relazione la situazione ideale (“quanto ritiene utili i seguenti aspetti al fine di una esperienza di tirocinio ottimale”) con la situazione realmente riscontrata (“quanto

sono stati presenti...”), permettono di comprendere il divario tra le aspettative e la realtà (vedi tabella 1).

Tabella 1 - Comparazione tra il valore atteso e quello riscontrato in alcune dimensioni dell’esperienza di tirocinio. Valori percentuali sul totale delle risposte (N = 131)

Dimensione	Confronto	Molto	In buona misura	Sufficientemente	Poco	Per nulla
Formazione alla conoscenza delle dinamiche operative	riscontrato	37,40	33,60	13,70	9,90	5,30
	auspicato	63,36	25,95	9,16	0,76	0,76
Preparazione allo svolgimento	riscontrato	31,30	34,40	18,30	8,40	7,60
	auspicato	54,96	34,35	7,63	2,29	0,76
Assistenza burocratica e amministrativa	riscontrato	26,70	32,80	25,20	11,50	3,80
	auspicato	36,64	41,22	15,27	6,87	0
Accompagnamento alla preparazione	riscontrato	29,00	32,80	19,10	12,20	6,90
	auspicato	53,44	33,59	10,69	1,53	0,76

Tali dati, se aggregati (vedi grafico 2) evidenziano chiaramente come, nonostante i valori assegnati all’esperienza svolta siano comunque positivi, esiste una distanza tra questi e quelli assegnati a una situazione ideale³.

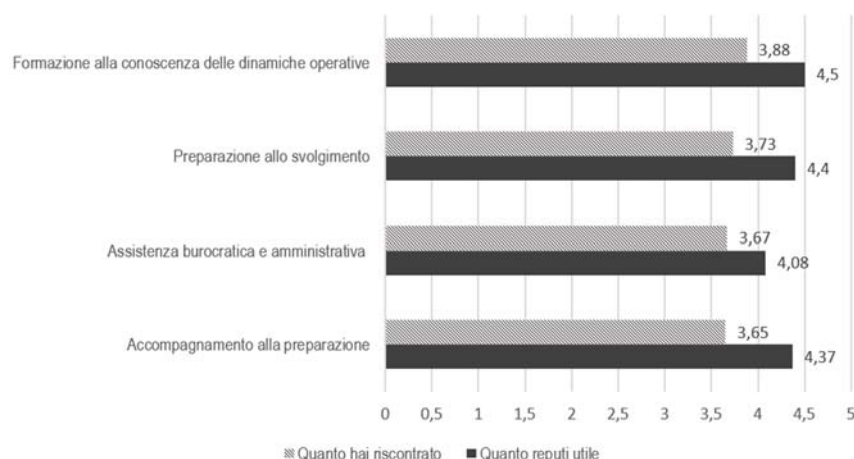


Grafico 2 - Comparazione tra i punteggi medi attribuiti in risposta alle domande 17 e 18

Le risposte aperte contribuiscono a interpretare i dati evidenziando l’esigenza di momenti strutturati dedicati all’orientamento e di incontri con

³ Il calcolo è stato operato moltiplicando le frequenze riscontrate per ognuna delle risposte assegnate alle cinque dimensioni della scala con i seguenti valori: Molto = 5; In buona misura = 4; Sufficientemente = 3; Poco = 2; Per nulla = 1 diviso il numero dei rispondenti (131 soggetti). Un valore tra 3 e 4 significa dunque tra “sufficientemente” e “in buona misura”, uno tra 4 e 5 tra “in buona misura” e “molto”.

esperti del mondo dell'educazione in grado di presentare e orientare rispetto agli aspetti caratterizzanti di tale esperienza. Che i docenti tutor universitari siano ritenuti, in qualche misura meno efficaci dei tutor aziendali, ovvero degli educatori che li hanno accolti nelle strutture, è in parte rilevabile anche dalle risposte alle domande 18.5 e 18.6 che, appunto, richiedevano di indicare la qualità del supporto ricevuto nel corso del tirocinio (grafico 3). In termini di valore medio il supporto del tutor universitario viene valutato dai rispondenti, con un punteggio medio sulla scala di 3,8, mentre il supporto del tutor aziendale 4,25⁴. La scelta del Corso di studi di assegnare a tutti i docenti del corso, indipendentemente dall'area di ricerca o dall'insegnamento impartito, le funzioni di docente tutor rappresenta del resto una criticità nota, resa però indispensabile dall'assenza di tutor strutturati o a contratto da dedicare esclusivamente a questa specifica funzione come invece avviene, ad esempio, nei corsi di Scienze della formazione primaria (torneremo sulla questione nella discussione finale).

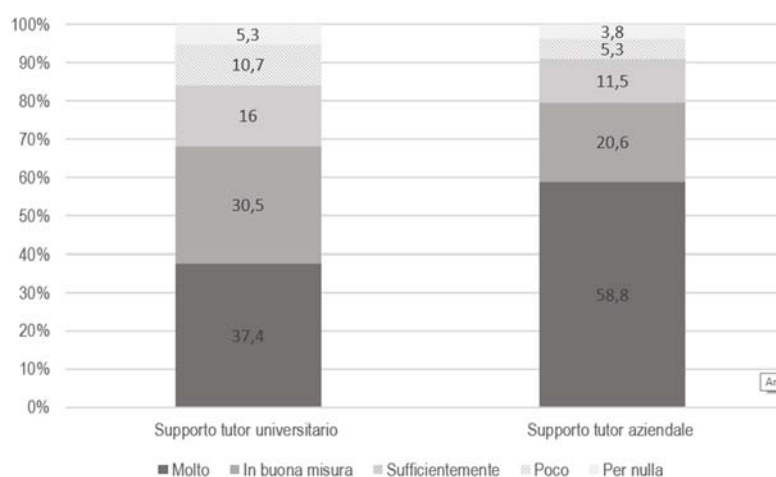


Grafico 3 - Valutazione del supporto offerto nel corso del tirocinio dal tutor universitario e quello degli enti accoglienti (domande 18.5 e 18.6). Percentuali sul totale risposte (N = 131)

Nel complessivo, comunque, le esperienze di tirocinio vengono valutate positivamente dal punto di vista formativo e della professionalizzazione. La maggior parte degli studenti ritiene infatti che il tirocinio abbia in buona misura contribuito ad arricchire le proprie conoscenze sia teoriche che metodologiche. Gli esiti delle domande 8 e 10 mostrano come la quasi totalità degli studenti che hanno concluso la loro esperienza di tirocinio riconoscono che

⁴ Il calcolo è eseguito con le stesse modalità descritte nella nota 3.

questo abbia contribuito in modo importante a migliorare ed arricchire la propria formazione (grafico 4). Le due domande chiedevano, infatti, di valutare alcuni descrittori connessi al profilo professionale in via di definizione, chiedendo in quale misura questi fossero presenti prima del tirocinio e in quale misura sono stati constatati dopo.

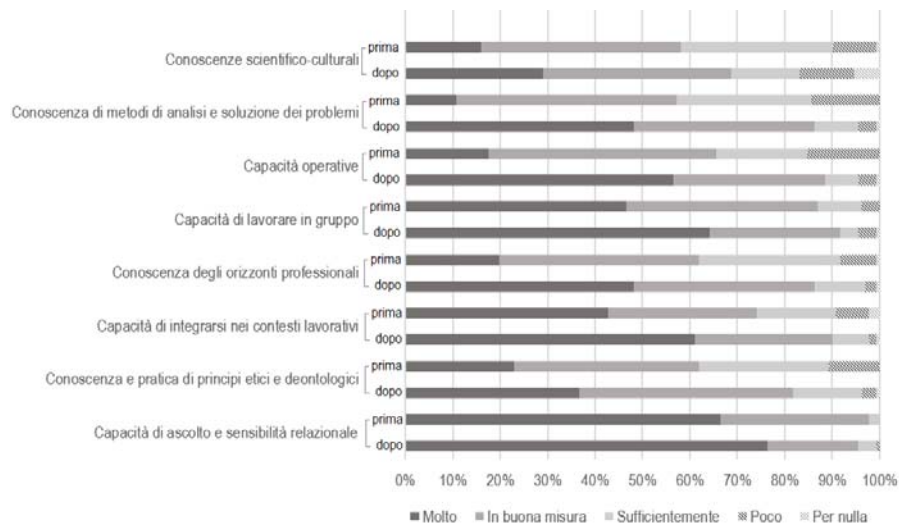


Grafico 4 - Risposte alle domande 8 e 9 sulla valutazione descrittori del profilo professionale prima e dopo il tirocinio. Valori percentuali sul totale delle risposte (N = 131)

L'incremento avviene su ogni dimensione analizzata, ma le percentuali di incremento dei valori sulle singole dimensioni, se riportate in punteggio medio della scala (vedi tabella 2), mostrano un deciso aumento soprattutto di alcune dimensioni. In particolare, al tirocinio vengono attribuite, come del resto prevedibile, prerogative importanti sul piano dello sviluppo di quelle competenze pratiche che possono esprimersi solo in situazione: conoscenza di metodi di analisi e soluzione problemi (incremento del 21,38%), capacità operative (+ 19,50%), conoscenze degli orizzonti professionali (+ 15,57%), conoscenza e pratica di principi etici e deontologici (+ 10,61%), capacità di integrarsi nei contesti lavorativi (+ 10,55%). Non si attribuiscono invece al tirocinio particolari capacità di sviluppare quegli aspetti che sono evidentemente già presenti e largamente esperiti nella pratica universitaria come la capacità di ascolto e sensibilità relazionale (+ 1,48%), le conoscenze scientifico-culturali (+ 3,36%) o la capacità di lavorare in gruppo (+ 4,8%).

Confermano il miglioramento in alcune capacità direttamente collegabili al ruolo professionale le risposte date alle domande 12 e 13 (grafico 5). In questo caso elaborando i dati, ovvero trasformando le risposte in punteggi medi delle

risposte date sulla scala⁵, le percentuali di incremento riscontrate sono in ordine: la capacità progettare (incremento percepito del 16,3%), gestire (+ 16,04%), realizzare (+ 15,42%), valutare (+ 8,52%) e analizzare (+ 7,66%). Le ultime due dimensioni, valutare e analizzare, sono evidentemente più richieste anche nello studio e se ne attribuisce dunque una minore all'esperienza di tirocinio.

Tabella 2 - Confronto tra i valori riportati in punteggio medio della scala alle risposte date alle domande 8 e 9 sulla valutazione descrittori di professionalità. (N = 131)

Dimensione analizzata	Prima/dopo	Media	Incremento
Conoscenze scientifico-culturali	prima	3,63	+3,36%
	dopo	3,76	
Conoscenza di metodi di analisi e soluzione dei problemi	prima	3,53	+21,38%
	dopo	4,29	
Capacità operative	prima	3,68	+19,50%
	dopo	4,40	
Capacità di lavorare in gruppo	prima	4,30	+4,80%
	dopo	4,50	
Conoscenza degli orizzonti professionali	prima	3,73	+15,57%
	dopo	4,31	
Capacità di integrarsi nei contesti lavorativi	prima	4,05	+10,55%
	dopo	4,48	
Conoscenza e pratica di principi etici e deontologici	prima	3,74	+10,61%
	dopo	4,14	
Capacità di ascolto e sensibilità relazionale	prima	4,64	+1,48%
	dopo	4,71	

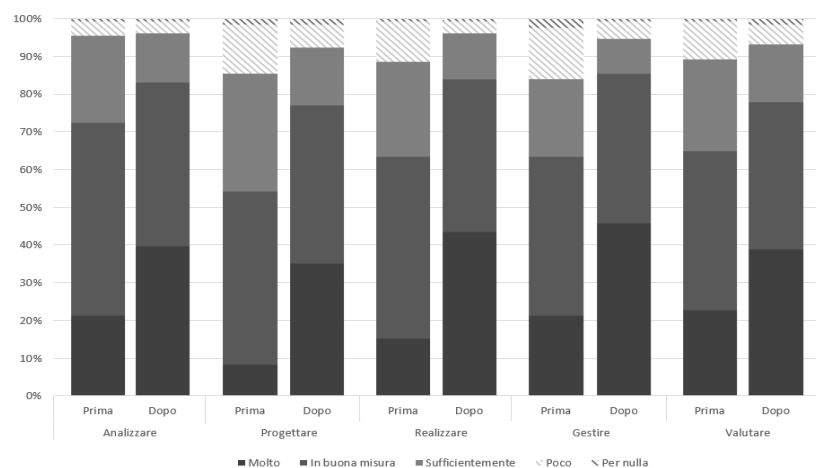


Grafico 5 - Sviluppo di competenze prima e dopo il tirocinio (domande 12 e 13). Valori percentuali sulle singole dimensioni. Analisi sul totale delle risposte (N = 131)

⁵ Il calcolo, anche in questo caso, è eseguito con le stesse modalità descritte nella nota 3.

Le interviste

Avendo un giudizio complessivo positivo dell'esperienza oggetto d'analisi, ci si è successivamente proposti di approfondire gli aspetti ai quali gli studenti conferiscono un'importanza maggiore e sui quali sentono si possa migliorare ancora. Infatti, alla luce di questi dati si vuole indagare meglio quali siano le motivazioni intrinseche ed estrinseche che li guidano nelle scelte delle strutture presso le quali svolgere l'esperienza e quali sentimenti siano prevalsi durante questo percorso nei vari momenti che lo caratterizzano. Inoltre, è opportuno precisare che, le persone intervistate appartengono ad esperienze svolte in ambiti differenti tra loro. Si spazia dalla comunità per minori alla disabilità, dalla educativa scolastica alla musicoterapia, dallo sport alle dipendenze. Perciò, da questo punto di vista non vi è ripetizione alcuna legata ad ambienti e contesti, ma una eterogeneità che permetterà di raccogliere testimonianze diversificate.

Le interviste one-to-one, della durata di circa 30 minuti ciascuna, sono state realizzate tramite video call sulla piattaforma Teams, a causa delle restrizioni imposte dalla situazione pandemica. I partecipanti a questa sessione di approfondimento sono stati otto studenti che hanno dato la disponibilità. Le domande guida del colloquio sono principalmente tre, ma trattandosi di un'intervista semi strutturata sono state di volta in volta ampliate in base alle risposte e alle singole esperienze. La struttura base comprendeva le seguenti domande:

1. *Con quali criteri e sulla base di quale consapevolezza hai scelto l'ente in cui svolgere il tirocinio?*
2. *Quale è stato il tuo primo approccio con la struttura?*
3. *L'aspettativa che avevi nei confronti dell'esperienza è stata confermata dalla realtà?*

Tutte le domande, soprattutto la seconda e la terza, sono volte ad indagare anche lo stato emotivo che lo studente vive nel corso di questi momenti.

Una condizione che ritorna in ogni esperienza è quella connessa al primo momento del tirocinio, quindi all'esordio dello studente in questo contesto professionalizzante. Ciò che emerge comunemente è la sensazione iniziale di spaesamento, spiazzamento, quello che è stato definito un "impatto forte" all'interno di un mondo nuovo, ma soprattutto volontà di mettersi alla prova in un contesto educativo reale. Nel corso di un'intervista, questo concetto è ben esposto da una studentessa che afferma:

Volevo mettermi alla prova in quell'ambito specifico perché mi incuriosivano i meccanismi che potevano esserci all'interno e come li vivevano gli ospiti[...].

Ma anche la consapevolezza dell'importanza professionale di una occasione come quella dei tirocini. E di quanto questo sia cruciale nella crescita del futuro educatore, come evidenzia una studentessa:

L'occasione di tirocinio è una e volevo sfruttarla al meglio svolgendolo dove sarei potuta crescere[...].

La sensazione di spaesamento, spesso, si dissipa nel proseguire dell'esperienza, man mano che si impara a maneggiare gli strumenti della professione. Questi dubbi ed incertezze son però spesso collegate ai sentimenti che caratterizzano la persona che andrà a vivere l'esperienza. Il parere di una studentessa è, da questo punto di vista, molto evocativo:

[...] sono entrata e ho avuto un po' di timore, non posso non dirlo perché è vero lo ho avuto, proprio un po' di paura di non riuscire ad essere all'altezza, in grado di fare quello che avrei dovuto fare e quindi anche tramite l'osservazione [...] imparavo a muovermi. Non è stato un ingresso sereno perché è comunque una responsabilità, non stiamo andando ad osservare cosa accade in modo neutro[...].

Emozioni contrastanti che portano gli studenti a mettere in discussione le proprie capacità per poi scoprire come la pratica in sé ha dato loro le certezze delle quali avevano bisogno. A riguardo, un'affermazione particolarmente illuminante:

[...] È stato determinante sotto tutti i punti di vista, soprattutto quello motivazionale.

In tutte le esperienze raccolte la figura del tutor aziendale appare determinante. Il suo accompagnamento è cruciale nel consolidamento delle competenze necessarie dell'agire educativo, ragion per cui il suo ruolo di collegamento tra teoria e pratica si rivela decisivo ed essenziale. Lo conferma la testimonianza di uno studente, che afferma:

[...] Sapevo cosa avrei dovuto affrontare, mi era stato spiegato chiaramente, quindi ero consapevole del ruolo che avrei avuto e delle azioni che avrei dovuto svolgere [...] chiaramente ho avuto dei momenti di difficoltà all'interno di situazioni specifiche mai affrontate [...] ma son riuscito a gestire anche queste situazioni perché mi son sentito accompagnato, nel percorso che ho fatto, dalle figure di riferimento.

In alcuni contesti queste figure si impensieriscono riguardo la posizione del tirocinante all'interno della struttura, cercando di prepararli il più possibile al contesto. Questo, a volte, può sfociare in un sentimento di protezione

esagerato che impedisce allo studente di avere un contatto diretto con le persone con le quali si andranno a confrontare. Ma anche in situazioni così particolari, il dialogo e confronto sincero tra tutor e tirocinante dimostra essere la strada giusta verso il superamento di questi timori, come dimostra l'esperienza di una studentessa:

[...] inizialmente sono stata “relegata” all'interno di uno degli studi per informarmi sui vari temi e situazioni legate a questo mondo. Un mese l'ho passato andando in struttura a studiare. Questo lo facevano per tutelarmi dalla situazione difficile che c'era all'interno, ma io volevo affrontarla questa realtà perché son andata apposta, non per continuare a studiare [...]. Poi, nel momento in cui mi sarei resa conto che non sarei stata in grado avrei fatto io stessa un passo indietro, ma così non è stato. Non pretendevo di svolgere compiti oltre le mie responsabilità [...] ma capirli, mettermi al loro pari, provare a comprendere la base dei loro ragionamenti che poi hanno portato a determinate azioni. Perciò ne ho parlato apertamente [...] e una volta capita la mia motivazione mi ha permesso di svolgere le attività educative che mi competevano[...].

Ancora una volta la voglia di mettersi in gioco e alla prova insita nel tirocinante emerge con forza e si fa notare finché non ottiene ciò che gli spetta: l'esperienza professionale necessaria alla preparazione di un mestiere. Quell'avventura che permette ai futuri educatori di maturare ancor di più e aggiungere un altro tassello alla loro crescita professionale, che non corrisponde al possedere tutti gli strumenti utili allo svolgimento della pratica educativa, bensì all'avere consapevolezza della ricostruzione continua che caratterizza il lavoro dell'educatore. Questo nodo fondamentale è ben descritto da una delle studentesse intervistate, che dice:

[...] Sarai sempre improvvisato, la laurea non ti garantisce il saper fare, poi cresci fiorisci, fai esperienze. Ogni giorno è nuovo ed è anche meglio che sia così. Ogni giorno una scoperta perché per me, e penso per il lavoro di un qualunque educatore e pedagogista, sia il riformulare, il ricalcolare ogni giorno una partenza continua. [...] non dare per scontato ecco, per me è questo. E credo che questo sia l'insegnamento che mi son portata via dal tirocinio, come da ogni esperienza lavorativa, perché se dai per scontato il tuo procedere è finita.

Considerazioni conclusive

I dati emersi dalle due rilevazioni, il questionario e le interviste, hanno permesso alla Commissione tirocini del Corso di studi in Scienze dell'edu-

cazione e della formazione dell'Università degli Studi di Cagliari di comprendere meglio i punti di forza e di debolezza delle esperienze di tirocinio. Tali acquisizioni hanno permesso, grazie anche alle occasioni di incontro e confronto con le esperienze degli altri atenei appartenenti alla rete del Progetto POT "Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale", di assumere una serie di decisioni tese sia a facilitare l'orientamento e l'accompagnamento degli studenti in particolare ai percorsi professionalizzazione, sia al monitoraggio degli esiti.

Il problema di riuscire a fornire una guida iniziale efficace si scontra con la mancanza di una figura stabile, adeguatamente preparata e dedicata in maniera esclusiva a tale scopo. Il Corso di studi dell'area pedagogica non beneficia di figure istituzionalmente previste allo scopo così come avviene, ad esempio, nel Corso di Scienze della formazione primaria dove ricordiamo sono presenti le figure del tutor organizzatore e quella del tutor coordinatore, entrambi docenti (o dirigenti) in servizio presso la scuola primaria o dell'infanzia comandati presso le università al fine di accompagnare gli studenti nei loro tirocini e assicurare, al contempo, il raccordo con le scuole. Nel panorama italiano i corsi della classe L-19 hanno provato ad affrontare il problema, che rappresenta una vera e propria lacuna normativa, in modi diversi. All'Università di Cagliari, da anni, il ruolo del tutor interno viene svolto dai singoli docenti del Corso di studi che ricevono uno stesso numero di studenti suddivisi alfabeticamente sulla base delle iniziali del cognome. Questa soluzione, se da un lato ha il vantaggio di un'equa ripartizione del carico di lavoro tra i docenti, presenta anche – come intuibile – numerosi problemi e limitazioni. Innanzi tutto, i docenti di aree disciplinari meno prossime all'ambito pedagogico hanno una minore familiarità con i contesti professionali e le tematiche a questi connesse. Inoltre, e per tutti, la gestione di un'attività come questa che richiederebbe tempo e dedizione continui (tenendo anche conto dell'elevato numero di studenti) che mal si conciliano con i numerosi impegni che ogni docente ha.

Da qui la ricerca continua di soluzioni in grado di alleggerire i docenti da questo incarico e di integrare e uniformare il tipo di supporto offerto agli studenti. Gli esiti delle indagini e delle riflessioni conseguenti hanno portato a prendere due diverse decisioni. Da una parte quella di allestire un ambiente online, arricchito da materiale audiovisivo e documentario finalizzato al primo orientamento, dall'altra quella di inserire un ulteriore laboratorio didattico obbligatorio denominato "Laboratorio di orientamento al tirocinio curriculare", della durata di 25 ore con il conseguimento di 1 credito formativo.

Ciò risponderà alle necessità emerse dalla conduzione delle interviste. Prima tra tutte, quella di eliminare la sensazione di spaesamento ed impreparazione che gli studenti vivono prima di iniziare l'esperienza. L'attivazione

di un laboratorio propedeutico all'esperienza consentirà di fornire quell'orientamento e quel supporto informativo necessari per affrontare il tirocinio nei suoi diversi aspetti: normativo, metodologico, documentario, deontologico e formativo.

Gli argomenti sollevati dagli studenti imponevano di intraprendere una decisione importante sul fronte dell'individuazione di una figura stabile per lo studente tirocinante, una figura capace di accompagnarlo nell'avvio del percorso, quindi nell'orientamento, ma anche attraverso l'osservazione delle fasi del percorso e la riflessività che caratterizza il momento finale dell'esperienza. Il laboratorio non solo sarà introduttivo al tirocinio ma soprattutto propedeutico al suo avvio dal punto di vista burocratico: non sarà possibile iniziare il percorso senza averlo frequentato.

Un ulteriore aspetto su cui il Corso ha lavorato al fine di rendere il percorso di tirocinio ancor più completo e preparare meglio gli studenti all'incontro con le realtà lavorative, è stato perfezionato anche sotto i suggerimenti forniti dagli altri Corsi di studio aderenti alla rete del progetto POT. In particolare, l'implementazione di uno spazio all'interno di un ambiente online, all'interno del quale offrire un vero e proprio percorso di preparazione ed accompagnamento al tirocinio con una varietà di risorse e materiali di lavoro (vademecum, documenti, letture e bibliografie) oltre a una serie di risorse audiovisive (tutoriali, video interviste, testimonianze e brevi documentari) tese a mostrare la varietà dei servizi, delle strutture e delle reti territoriali, le specificità dei contesti in cui l'educatore e il pedagogista si trovano ad operare, l'identità professionale, le responsabilità e le modalità di intervento. L'allestimento di questo spazio, che è diventato particolarmente utile nel periodo in cui, a causa del lockdown decretato nel periodo della massima incidenza della pandemia da COVID-19, è stato necessario attivare tirocini online sostitutivi di quelli presso gli enti esterni (esperienze riservate esclusivamente ai laureandi), risponde alla necessità emersa dal questionario di fornire un sostegno stabile capace di guidare maggiormente nei momenti preliminari dell'esperienza di tirocinio come in quelli conclusivi legati alla stesura della relazione finale.

L'ascolto degli studenti, lo scambio di idee e di opinioni con le loro rappresentanze, ha permesso di far affiorare punti di vista e suggerimenti che sarebbero stati difficilmente individuabili. Questi primi correttivi dovranno naturalmente essere valutati sul piano dell'effettiva capacità di miglioramento ed è plausibile che saranno necessarie ulteriori azioni, ma non c'è dubbio che sul piano operativo mettere al centro gli studenti abbia contribuito all'assunzione di uno sguardo più ampio oltre ad aver aumentato il senso di coesione e di appartenenza in quanti, studenti compresi, hanno collaborato a questo lavoro.

Bibliografia

- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 8(11), pp. 69-84. Doi: 10.15160/2038-1034/1160.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bufalino, G. (2000). Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista, *Formazione, Lavoro, Persona*, 9, pp. 45-53.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), pp. 3-14. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>.
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), pp. 71-83.
- Deiana, S. (2019). *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Pellegrini, M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 9(33), pp. 149-170.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (16), pp. 269-294. Retrieved from <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi>.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 18(3), pp. 61-69. Doi: 10.13128/formare-24614.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?. *Forum*, 43(2), 100. Retrieved from <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1>.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini
- Lave, J., & Wenger, E. (2007). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Santoro, D. (2015) Il tirocinio curricolare in tempi di crisi: una leva strategica di placement. *Formazione, Lavoro, Persona*, 15(5), pp. 129-134.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Spuznar, G., & Renda, E. (1998). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *Formazione, Lavoro, Persona*, 15, pp. 149-159.
- Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Allegato 1. Il questionario

1. Nome
2. Cognome
3. Matricola
4. Corso di studi
5. Quale tirocinio hai svolto?

6. Aspettative e prime constatazioni. Scegliere la risposta appropriata per ciascun elemento:

<i>(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)</i>	5	4	3	2	1
1. Le erano chiari gli obiettivi del tirocinio, al momento di iniziarlo					
2. C'è stata una corrispondenza tra obiettivi attesi inizialmente e obiettivi raggiunti alla fine del tirocinio					
3. Il percorso formativo del corso di studi è stato adeguato per affrontare l'esperienza di tirocinio					

7. Osservazioni e/o suggerimenti:

8. Di seguito sono riportati alcuni descrittori del profilo professionale che sta andando a conseguire. Quanto ritiene che ognuno di questi la caratterizzasse prima di cominciare il tirocinio?

<i>(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)</i>	5	4	3	2	1
1. Conoscenze scientifico-culturali					
2. Conoscenza di metodi di analisi e soluzione dei problemi					
3. Capacità operative					
4. Capacità di lavorare in gruppo					
5. Conoscenza degli orizzonti professionali					
6. Capacità di integrarsi nei contesti lavorativi					
7. Conoscenza e pratica di principi etici e deontologici					
8. Capacità di ascolto e sensibilità relazionale					

9. Osservazioni e/o suggerimenti:

10. In quale misura ritiene che il tirocinio abbia contribuito a migliorare la sua professionalità in relazione ai seguenti descrittori?

<i>(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)</i>	5	4	3	2	1
Conoscenze di saperi scientifico-culturali					
Conoscenza di metodi di analisi e soluzione dei problemi					
Capacità operative					
Capacità di lavorare in gruppo					
Conoscenza degli orizzonti professionali					
Capacità di integrarsi nei contesti lavorativi					
Conoscenza e pratica di principi etici e deontologici					
Capacità di ascolto e sensibilità relazionale					

11. Osservazioni e/o suggerimenti:

12. In quale misura ritiene, nella sua formazione universitaria, di aver acquisito le seguenti capacità connesse alla lettura dei mutamenti e delle esigenze educative e al trasformare ciò in interventi, processi e servizi nell'ambito della formazione e dell'educazione:

<i>(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)</i>	5	4	3	2	1
1. Analizzare					
2. Progettare					
3. Realizzare					
4. Gestire					
5. Valutare					

13. In quale misura ritiene che il tirocinio abbia contribuito a migliorare la sua professionalità nelle seguenti capacità connesse alla lettura dei mutamenti e delle esigenze educative e al trasformare ciò in interventi, processi e servizi nell'ambito della formazione e dell'educazione:

(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)	5	4	3	2	1
1. Analizzare					
2. Progettare					
3. Realizzare					
4. Gestire					
5. Valutare					

14. Quale canale ha utilizzato per scegliere l'ente/la struttura in cui ha svolto il tirocinio?

- consultazione bacheca d'Ateneo/ufficio placement e tirocini
- conoscenze personali
- contatti con professori e/o tutor universitari
- candidatura spontanea
- Altro

15. In base a quali criteri ha scelto l'ente/la struttura in cui svolgere il tirocinio?

- Aspetti operativi-logistici (tempistica breve, vicinanza territoriale della sede, ecc.)
- L'ambito di attività e gli specifici destinatari della relazione educativa
- In quanto migliore alternativa disponibile rispetto ad una scelta preferenziale apparsa impraticabile
- Altro

16. Prima e durante lo svolgimento del tirocinio, si è documentato e ha ricercato ulteriori approfondimenti sui saperi, i contesti, il ruolo e le pratiche dell'educatore, con particolare attenzione a ciò che poteva connettersi alla sua specifica esperienza di tirocinio?

- Sì
- In parte
- No

17. Valuti quanto ritiene utili i seguenti aspetti al fine di una esperienza di tirocinio ottimale:

(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)	5	4	3	2	1
1. Accompagnamento alla preparazione del tirocinio sul piano progettuale					
2. Assistenza burocratica e amministrativa					
3. Preparazione allo svolgimento (riflessioni sulle motivazioni, conoscenza delle figure professionali e dei contesti operativi)					
4. Formazione alla conoscenza delle dinamiche operative, comunicative e relazionali nei contesti di lavoro					

18. Valuti quanto sono stati presenti nella sua esperienza di tirocinio i seguenti aspetti:

(5 = molto, 4 = in buona misura, 3 = sufficientemente, 2 = poco, 1 = per nulla)	5	4	3	2	1
1. Accompagnamento alla preparazione del tirocinio sul piano progettuale					
2. Assistenza burocratica e amministrativa					
3. Preparazione allo svolgimento (riflessioni sulle motivazioni, conoscenza delle figure professionali e dei contesti operativi)					
4. Formazione alla conoscenza delle dinamiche operative, comunicative e relazionali nei contesti di lavoro					
5. Supporto complessivo da parte del tutor universitario					
6. Supporto complessivo da parte del tutor aziendale					

19. Osservazioni e/o suggerimenti:

20. Al termine del tirocinio, le è stata fatta una proposta di inserimento nell'ente presso cui lo ha svolto?

- Sì, e ho accettato la proposta di inserimento
- Sì, ma non ho accettato la proposta di inserimento
- No, non mi è stata fatta alcuna proposta

21. Nel complesso, come giudica la sua esperienza di tirocinio?

- Molto positiva
- Abbastanza positiva
- Sufficiente
- Abbastanza negativa
- Molto negativa

22. Osservazioni e/o suggerimenti:

Recensioni

Available online: 02/07/2021

Magnoler, P. (2017). *Il Tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
di *Claudia Banchetti*

Il volume scritto da Patrizia Magnoler¹ offre un quadro completo sulle attività e competenze del tutor. L'autrice, avvalendosi di molteplici prospettive teoriche e partendo da una riflessione sull'esperienza compiuta da docenti, si propone di rispondere ai seguenti quesiti: "Chi è il tutor? Quali sono le attività che caratterizzano il suo agire?". Il tutor è un esperto, abile nel gestire circostanze di aula, che collabora con i colleghi e gruppi di ricerca, che sperimenta pratiche innovative e che è in grado di accompagnare lo studente nel cammino di tirocinio. A tal proposito, l'espressione "accompagnare" è un termine che ritroviamo più volte all'interno del libro; l'accompagnamento si riferisce a un processo caratterizzato da una relazione intersoggettiva che si mostra come un "andare oltre...andare verso..." in uno spirito di condivisione fra individui che si trovano ad abitare lo stesso setting in un tempo dedicato alla crescita professionale, sia del novizio che dell'esperto. L'esperto deve saper gestire una relazione positiva capace di far progredire il novizio in tutta la sua interezza, deve sostenere e promuovere la scoperta e la definizione di riferimenti (valori, prospettive e obiettivi) che aiutano a dare forma e coerenza alla rappresentazione e all'azione.

Nel volume troviamo anche una riflessione su quali interventi formativi possano essere destinati ai tutor; tali interventi formativi devono essere orientati a una promozione e a uno sviluppo di competenze che permettano di comprendere e definire il proprio ruolo nel processo formativo, di ampliare conoscenze ed expertise su tecniche, modelli e strategie didattiche e, infine, acquisire e consolidare esperienze nella gestione del processo di accompagnamento.

In maniera particolare viene posto l'accento sui compiti affidati al tutor, ovvero il saper osservare e supportare lo sviluppo professionale dei tirocinanti. L'osservazione si caratterizza per essere un'attività reciproca nella relazione tra tutor e tirocinante. L'osservazione del proprio tutor consente al tirocinante di porre l'attenzione e analizzare i minimi dettagli, passando da una dimensione del "guardare in senso generale" a una dimensione "dell'osservare e del porre attenzione"; viceversa

¹ Prof.ssa Associata di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università Telematica Pegaso.

l'osservazione che il tutor compie sul tirocinante permetterà di delineare i punti su cui focalizzarsi in fase di riflessione post azione. Sarà dunque il tutor stesso a fornire una chiave di lettura in grado di far rielaborare al tirocinante – attraverso la riflessione – la propria esperienza. L'idea di sviluppo professionale conduce a un cambiamento che è riconducibile a (1) una dimensione ideativa-pratica che permette di progettare l'azione; (2) un passaggio dalla comprensione/gestione dell'esistente a un'individuazione del possibile; (3) graduale consapevolezza della sfera etica della professione intrapresa.

Le competenze che deve possedere un tutor possono essere classificate in tre aree: area della progettazione, della documentazione del percorso formativo; area della realizzazione del percorso formativo; area della cura del sé professionale. In particolare, nella prima area vi troviamo competenze di co-costruzione del progetto di accompagnamento e co-progettazione della documentazione. La seconda area comprende competenze relative all'accompagnamento e all'inserimento nella comunità professionale, alla progettazione dell'azione didattica, ai processi di riflessione sull'azione, all'orientamento alla professione e al monitoraggio dello sviluppo professionale. Infine, la terza area riguarda la cura e lo sviluppo della propria formazione, come ad esempio condividere con colleghi le pratiche tutoriali e/o prendere parte a incontri formativi.

Il volume offre una rappresentazione dell'agire del tutor e fornisce idee e strumenti per ripensare e progettare percorsi di tutorato; la lettura del libro è indicata sia per i professionisti che svolgono attività di tutoraggio sia per coloro che si occupano di tutorato.

Claudia Banchetti

Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Firenze: Mondadori Università di Rubina Petruccioli

Il testo di Alessandra Romano² delinea e indaga le condizioni di gestione della diversità, evidenziandone il potenziale strategico sia per l'innovazione che per lo sviluppo nelle organizzazioni, focalizzandosi sulle pratiche che facilitano l'inclusione lavorativa.

Pur discostandosi dal dibattito sull'inclusione scolastica, il volume ha comunque la possibilità di collocarsi all'interno di quei testi che affrontano il tema dell'orientamento lavorativo, in quanto delinea una traiettoria nuova ma tangibile, quella del *Disability Manager*, che potrebbe essere percorsa da studenti e studentesse di area pedagogica, di area psicologica e persino giuridica.

Il volume si inserisce all'interno di un dibattito nascente, sia internazionale che nazionale, che non solo studia i processi di *diversity management* ma che elabora e fa emergere le metodologie più funzionali a supportare questi processi e promuovere una cultura organizzativa maggiormente inclusiva.

I costrutti teorici e metodologici che servono come posizionamento e come punti di riferimento per il volume sono quelli inerenti alla teoria dell'apprendimento trasformativo, ai *disability studies* e alla ricerca collaborativa.

Il testo è strutturato in due sezioni portanti: la prima *Il Framework* e la seconda *Le Esperienze*. In entrambe si rileva una base empirica molto significativa: in ogni capitolo si possono trovare studi di caso, stralci di narrazioni biografiche e frammenti di dialoghi conversazionali che permettono di ancorare i concetti teorici alla pratica della vita quotidiana.

La prima sezione, divisa in tre capitoli, descrive il percorso che ha permesso di parlare di *diversity management* all'interno delle organizzazioni e di arrivare all'inserimento di una nuova figura professionale quale quella del *Disability Manager*, facendo riferimento sia a concetti storico-culturali che normativi.

Nel primo capitolo, l'autrice parte dalla disamina delle diverse definizioni del concetto *diversity management*, le quali differiscono in base a dove viene posizionato l'accento (filosofia ispiratrice, obiettivi e pratiche gestionali, dimensione relazionale, valore competitivo), per poi approfondire il complesso concetto di diversità, con la sua natura multifattoriale e multidimensionale, le pratiche di valorizzazione e promozione della stessa, focalizzandosi su: *gender diversity*, *age inclusion* e *multi-cultural diversity management*.

Il secondo capitolo ripercorre, in prima battuta, le principali correnti interne ai *disability studies* (dalla versione socio-costruzionista, alla post-moderna, alla versione della discriminazione), per poi soffermarsi sulle prospettive intersezionali, e nello specifico sull'approccio dei *Critical Disability Studies* (studi che indagano gli effetti dati dall'incrocio di differenti forme di oppressione sociale). L'autrice mette in risalto quelle strategie che permettono di delegittimare processi di

² Ricercatrice Senior di Didattica generale e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Siena.

stigmatizzazione, andando a validare quelle premesse su cui si basano gli stigmi sociali, dando la possibilità agli attori coinvolti di acquisire consapevolezza del proprio potere trasformativo all'interno dei contesti sociali e di lavoro, sia a livello individuale che collettivo. La battuta conclusiva del capitolo è lasciata all'impatto sui processi di inclusione sociale da parte dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) e del suo modello bio-psico-sociale, che è *person-centered/oriented* e punta sull'allineamento dei fattori contestuali alle diverse funzionalità della persona.

Nel terzo capitolo viene profilata una nuova figura professionale, quella del *Disability Manager*, introdotta recentemente con il *Job Acts* (art. 1 D.Lgs 151/2015), ma non ancora ben regolamentata. Attraverso un breve excursus normativo viene mostrato come si sia evoluto il concetto di inclusione sociale e come si siano modificate anche le pratiche per renderla possibile. Vengono riportati i vari ambiti di intervento in cui può agire il *Disability Manager* (dal lavorare all'interno di servizio di collocamento mirato all'essere il garante delle politiche inclusive all'interno degli Enti Locali e dei Comuni) ed anche le molteplici azioni e strategie che può mettere in atto per consentire alla persona con disabilità di partecipare pienamente alle attività degli ambienti lavorativi. Molta importanza viene data alla prospettiva collaborativa nell'attuazione di azioni o strategie di intervento volte sia all'inserimento lavorativo della persona con disabilità che a rendere la cultura organizzativa inclusiva. Attraverso gli esempi riportati dall'autrice e anche grazie all'inserimento di alcuni strumenti di intervento (*disability tool*; modello di Dubouloz; *disability case management*), è possibile comprendere quanto siano necessarie la collaborazione, la negoziazione e il confronto tra i vari attori organizzativi per permettere di attuare realmente dei cambiamenti all'interno dell'organizzazione mettendo in pratica interventi di inserimento o reinserimento lavorativo che si focalizzino sul potenziale della persona e che permettano anche il cambiamento di prospettiva relativo alla persona con disabilità da peso a valore aggiunto.

In ogni capitolo viene evidenziato il contributo della teoria trasformativa per promuovere processi inclusivi, in quanto consente di esplicitare credenze, stereotipi, preconcetti, polarizzazioni costruiti sulla base di premesse e assunti distorti, non sottoposti a processi di validazione, all'interno sia di contesti sociali che organizzativi. Attraverso la riflessione critica sulla propria esperienza, gli attori organizzativi coinvolti divengono consapevoli dei propri modelli di riferimento, inconsapevolmente assimilati, trasformandoli in prospettive, intenzionalmente assunte, che siano maggiormente inclusive, non discriminanti e aperte al cambiamento.

La sezione *Le Esperienze* permette alla lettrice e al lettore di entrare ancora più addentro al tema dell'inclusione sociale e dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità soprattutto in relazione al paradigma della ricerca collaborativa e trasformativa. La collaborazione avviene tra *insider*, persone che conoscono dall'interno ciò che viene indagato, e *outsider*, che possono essere i ricercatori accademici o il *Disability Manager* o un'impresa che vuole costruire edifici accessibili (cap. 4); insieme, attraverso il dispositivo del dialogo, diventano co-costruttori e *co-learner* di conoscenze utili a progettare azioni di cambiamento e innovazione in un'ottica di

promozione sociale. Infine, in relazione al ruolo del *Disability Manager* in azienda, l'autrice fa un approfondimento su un modello, Consulenza Collaborativa Organizzativa, che permette il riposizionamento lavorativo della persona con disabilità. Attraverso un percorso a quattro fasi gli attori coinvolti sono aiutati a riflettere sulla cultura organizzativa di cui fanno parte, sugli assunti e premesse che sono alla base dei comportamenti agiti in relazione al processo di inserimento o reinserimento della persona con disabilità, favorendo processi di apprendimento. Per fare questo, è importante che vengano creati degli ambienti sicuri in cui gli attori coinvolti si sentano liberi di dialogare e di esprimere le loro esperienze per partire proprio da queste per co-costruire nuova conoscenza.

Il *fil rouge* che lega i capitoli è la possibilità, data dall'autrice, di conoscere strumenti (griglie, schemi, sequenze di domande) utili per intercettare, in alcuni casi, credenze, preconcetti e/o pregiudizi nascosti relativi alla diversità nelle sue varie sfumature, mentre in altri per avviare processi di conscentizzazione e di trasformazione delle prospettive distorte o delle dinamiche disfunzionali presenti in una determinata organizzazione, in uno specifico gruppo o in una persona. Altra opportunità, evidente in ogni capitolo, è quella di saggiare l'efficacia delle pratiche presentate di *diversity management*, prima, e di *disability management* poi, grazie alla presentazione di studi di caso che hanno permesso di vederne l'attuazione.

Il volume, fluido e chiaro, ha una struttura che permette di fare propri costrutti densi di significato e complessi concettualmente grazie all'utilizzo di un linguaggio semplice ed accurato unito a narrazioni di esperienze di vita significative e calzanti; ogni capitolo si conclude con domande che stimolano la sedimentazione dei concetti chiave. Questa modalità, di struttura del testo, consente a lettrici e lettori di essere accompagnati nella prefigurazione di un immaginario organizzativo denso di complessità e nella visualizzazione di possibili strategie di *empowerment* e valorizzazione della diversità. Congiuntamente consente di attivare un processo critico-riflessivo sui propri atteggiamenti e pensieri relativi alla diversità sia essa di genere, etnia, abilità, età, fisicità etc.

Il testo potrebbe essere adottato all'interno di un insegnamento utilizzandolo come strumento per avviare processi di riflessione critica-emancipativa permettendo a studenti e studentesse di fare un lavoro sulle proprie credenze, sull'idea che hanno di diversità, di disabilità o di normalità e sviluppare maggior consapevolezza, anche in visione di quello che vorranno fare in futuro.

Il processo riflessivo che può innescare questo volume non interessa solo studenti e studentessa, ma professioniste e professionisti che lavorano o vorrebbero lavorare nel campo dell'inclusione sociale, o persone che sono a contatto con le diverse forme di diversità, tra cui la disabilità.

Per chi si occupa dello studio dei dispositivi formativi sulla costruzione dell'identità professionale di docenti, educatori ed educatrici, il volume presenta strategie e metodi per sostenere lo sviluppo di consapevolezza personale sulle possibili distorsioni delle professioni del settore educativo e scolastico. Fornisce, inoltre, spunti validi e stimoli strategici per progettare e facilitare progetti di vita e di

orientamento lavorativo situati, dinamici e partecipativi con persone in condizione di disabilità.

Concludo riportando le parole utilizzate nella presentazione del volume da parte di Daniele Cassioli, campione paraolimpico di sci nautico, che sintetizzano ciò che il testo vuole rappresentare: *“il volume di Alessandra Romano traccia una strada maestra per generare un’inclusione professionale fruttuosa di soggetti con disabilità non perché categorie protette ma potenziale valore aggiunto”*.

Rubina Petruccioli

Authors

Available online: 02/07/2021

Francesca Bianchi, is Associate professor in Sociology at the University of Siena. She has taken part in several studies and researches concerning social and cultural transformations, continuing vocational training and guidance (with ISFOL Rome, Carlo Cattaneo Institute of Bologna, MTI of Boston). She has been involved, as Italian expert in social and education fields, in the European network COST 13 Working group n. 4 “Youth employment/unemployment”, Action Changing labour market, welfare policies and citizenship. In recent years she has been particularly studying the social interaction and the new forms of sociality and participation in everyday life, taking part to several international conferences organized by ESPAnet, European Network for Housing Research. In 2015 she was visiting researcher in Tours, “Cités, TERritoires, Environnement et Sociétés” Unité de Recherche CITERES, François Rabelais University, Tours and in 2018 visiting professor in Paris Nanterre, Centre de Recherche sur l’Habitat (CRH), Laboratoire LAVUE. She published several books and articles on national and international reviews.

Nicolina Bosco, Ph.D. in Educational Sciences, is a Researcher in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education, Human Sciences and Intercultural Communication, University of Siena. Her research interests focus on multiculturalism and radicalization in life and school contexts, inclusion and social marginalisation.

She presented her research in national and international journals and in several conferences in Italy and abroad. She carried out study and research experiences at the Université Diderot Paris 7 (Paris, France) and at the Georgetown University (Washington, D. C., USA) where she improved her competences on research methodology. She is currently involved in an inter-university multidisciplinary research project entitled “F.O.R.w.A.R.D. Training, Research, and Development of “community based” strategies to prevent radicalization and support integration”.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2021
Doi: 10.3280/erp2-2021oa12122

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.

Alessandra Romano, is a Senior Researcher in the Education Department of the University of Siena. In both teaching and research, Dr. Romano's focus is in generating conditions for adults, groups and teams to learn, grow and develop the skillful means for collaborative inquiry and organizational change. Her particular strands of research are diversity and disability management, and experience-based methods, such as art-based and performative methodologies.

Rosita Deluigi, PhD. is Associate Professor of General and Social Pedagogy at the University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism. Her research activity focuses on dialogues between cultures; aging, intergenerational dialogue, and home care; design of educational services for children 0-6 years; training of professional educators. She is involved in several regional, national and European projects as a member of the research team or as a local coordinator. She is the author of essays and articles, among which the most significant is: *Legami di cura. Badanti, anziani e Famiglie* (FrancoAngeli).

Geraldina Roberti, Ph.D. in Communication Sciences at Sapienza University of Rome, is Associate Professor of Sociology of Cultural and Communicative Processes at the University of L'Aquila. Her current research interests include consumption and youth subcultures, sustainability and the relationship between young people identity and consumption practices. Among her works, *Vite da Millennials. Culture e pratiche comunicative della Generazione Y*, Guerini e Associati, Milano, 2017.

Antonella Nuzzaci, is Associate Professor of Experimental Pedagogy in the Department of Human Studies of University of L'Aquila, where she is President of the Didactic Area Council in Education and Social Work. Her research interests are related to educational experimentation in the field of teacher training (with reference to methodological, reflective and digital skills), evaluation and self-assessment processes and quality and accreditation systems in higher education, and cultural heritage education.

She is member of national and international research centers and she responsible for European Erasmus and national projects. She is author of about 300 publications including essays, articles, volumes

Anna Grazia Lopez, Associate Professor in General Pedagogy in the Department of Human Science at University of Foggia. Her studies related to gender education and training educator. She is the author of essays and articles, among which: *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa 2018; Loiodice I. Lopez A.G (eds., 2020), *Pedagogia in ricerca. Soggetti, contesti, metodi*, Progedit, Bari.

Chiara Biasin, is Full Professor in the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology (FISPPA) at the University of Padua. She is Chair of the Degree Course in Educational Sciences at the University of Padua.

Her research focuses on adult education, lifelong and continuing education, vocational education and training, transitions in life course and to the adulthood, non formal/informal learning.

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.

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.

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.

Mauricio Javier Navarro Bulgarelli, is a Ph.D. student in Mind, Gender, and Language at the University of Naples Federico II. He is an interim university professor at the Counseling and Special Education Department of the University of Costa Rica. His research focus is related to vocational and

career guidance counseling and other educational topics. He is a member of the International Honor Society in Education Kappa Delta Pi.

Francesca Torlone, senior researcher at the University of Siena, searching on adult learning policies and measures, institutional and organisational learning, embedded learning in workplaces, prison adult learning. She has been coordinating international research groups and searched on organisational learning processes and informal embedded learning supporting individuals, teams, organisations as well as regional governments in their learning processes.

Giovanni Bonaiuti, PhD is Associate Professor in Teaching and learning at University of Cagliari. He is coordinator of the education and training sciences course at the University of Cagliari. His research interests include teaching and learning methodologies in the perspective of evidence-based education, educational technology in enhanced learning environments and teacher education.

Ludovica Fanni, educator and pedagogist. She collaborated in the POT project “Orientation and tutoring paths to promote academic and professional success” of the local unit of the University of Cagliari. Her research interest concerns the curricular academic internships and students’ professional development.

Claudia Banchetti, 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.

Her research interests focus on the management of training processes in organizations.

Rubina Petruccioli, is a Ph.D. student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at University of Siena. She took a Master’s Degree in Educational Science and Pedagogical Counseling at the University of Siena. She also previously achieved a Bachelor’s Degree in Educational Science at the same University.

Her research interest focus on the inclusive education, with particular attention to the development of sense of self-efficacy and professional identity in support teachers.

FrancoAngeli

Riviste

SERVIZI ONLINE PER ATENEI

Dal 2013 oltre 80 riviste FrancoAngeli sottoscrivibili per gli Atenei in versione online **con diritto d'accesso perpetuo al corrente e a tutti gli arretrati disponibili.**

Tramite un'unica licenza è possibile accedere:

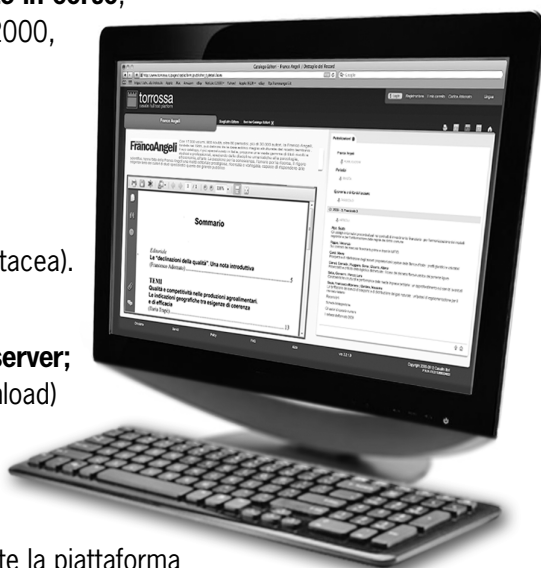
- alle versioni in formato digitale delle **annate in corso**;
- a tutte le annate arretrate (a partire dal 2000, se disponibili) in formato digitale;
- con **diritto d'accesso perpetuo**.

Le modalità di accesso consentono:

- la ricerca (per autore, per titolo, full-text);
- la visualizzazione del documento (corrispondente a quello dell'edizione cartacea).

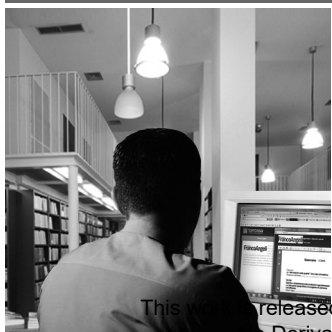
Come **facoltà opzionali** sono previsti:

- diritti di accesso da remoto tramite **proxy server**;
- diritti di effettuare **copia e incolla** (download) ad uso personale.




La fruizione di tutti i contenuti avviene tramite la piattaforma **Torrossa - Casalini Full Text Platform**

Per informazioni: riviste@francoangeli.it



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



Educational
Educational Practices
**Reflective
Practices**
Educational
Practices
Educational
Reflective
Practices
Educational
Reflective

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).