



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

5

Comitato scientifico

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

Comitato editoriale

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

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

LA COLLANA

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

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

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

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

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

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

LORENZA DA RE
[A CURA DI]

ORIENTAMENTO EDUCATIVO
E PROFESSIONALE

Teorie, pratiche e ricerche



Volume stampato con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova

ISBN volume 979-12-5568-084-0

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

- Premessa**
- 9 **Per un orientamento educativo e professionale**
Lorenza Da Re / *Università degli Studi di Padova*
- Prefazione**
- 13 **La pedagogia “per” l’orientamento**
Massimiliano Costa / *Università Cà Foscari Venezia*
Daniela Dato / *Università degli Studi di Foggia*
Fabrizio d’Aniello / *Università degli Studi di Macerata*

Sezione 1

- Traiettorie pedagogiche dell’orientamento educativo
e professionale tra storia e attualità**
- 23 **Fra Scuola e Lavoro: l’Orientamento in Italia nell’ultimo
secolo. Modelli ed esperienze**
Giuseppe Zago / *Università degli Studi di Padova*
- 67 **L’orientamento “difficile”. Il ruolo delle istituzioni tra fu-
turo e comunità di senso**
Daniela Dato / *Università degli Studi di Foggia*

Sezione 2
Approfondimenti tematici

- 91 **Uno sguardo pedagogico alle nuove Linee guida per l'orientamento (2022)**
Alessandro Di Vita / Università degli Studi di Palermo
- 103 **Lifelong education e older workers: employment guidance e tacita conoscenza**
Rosa Cera / Università degli Studi di Foggia
- 113 **Il valore della relazione narrativa ed empatica nei processi di orientamento**
Enza Manila Raimondo / Università degli Studi di Enna "Kore"
- 123 **La valutazione delle azioni di orientamento nell'higher education: principi e prospettive**
Roberta Bonelli / Università degli Studi di Padova

Sezione 3
Esperienze, pratiche e ricerche

- 137 **Il quadro teorico e metodologico di un progetto di ricerca a supporto dei percorsi di orientamento attivo promossi nella transizione scuola università (PNRR)**
Miriam Bassi / Università degli Studi di Foggia
- 151 **PNRR e orientamento attivo nella transizione scuola-università: l'esperienza dell'Università di Foggia**
Severo Cardone / Università degli Studi di Foggia
- 167 **Formarsi a essere tutor: la proposta dell'Università di Padova**
Lorenza Da Re / Università degli Studi di Padova

- 183 **Tutoraggio orientativo negli ITS academy. Due esempi paradigmatici**
Paolo Bertuletti / *Università di Bergamo*
- 195 **Il Project-based Learning come strumento didattico per l'orientamento formativo nel contesto dell'alta formazione**
Stefano Bonometti / *Università dell'Insubria*
- 203 **Dalla Valutazione alla ri-progettazione. I percorsi Smartlab: nella tana di Bianconiglio per apprendere ad entrare nel mercato del lavoro senza pregiudizi e false convinzioni**
Marianna Capo / *Università degli Studi «Mediterranea» di Reggio Calabria*
- 221 **Pratiche di orientamento nel Terzo Settore: la formazione e la procedura di riconoscimento delle competenze strategiche**
Paolo Di Rienzo / *Università degli Studi Roma Tre*
Giovanni Serra / *Università degli Studi Roma Tre*
- 235 **Orientare per dominare la contingenza. Nuovi spazi di soggettivazione**
Ines Giunta / *Università Ca' Foscari Venezia*

ORIENTARE PER DOMINARE LA CONTINGENZA. NUOVI SPAZI DI SOGGETTIVAZIONE

Ines Giunta

Università Ca' Foscari Venezia

1. Introduzione

L'*orientamento in itinere* in ambito universitario nasce allo scopo di ridurre il rischio di abbandono o di rallentamento delle carriere degli studenti (Comitato Nazionale Valutazione Studi Universitari, 2008) attraverso la progettazione di una serie di azioni di accompagnamento finalizzate a sostenere la crescita personale in una prospettiva collettiva (Zuccoli, 2020), così favorendo il raggiungimento del successo formativo, dell'inclusione e della coesione sociale (Loiodice, Dato, 2017). Complessità, cambiamento e incertezza (Lambert, 2009) sono, infatti, la cifra costitutiva di questo tempo storico, un tempo difficile, che, appiattito sulla costante esigenza di riuscire a *dominare la contingenza*, rovina nella perdita di senso, nel conseguente *dis-orientamento* e, non di rado, nel vuoto abissale e labirintico dell'essere estranei al mondo e, in definitiva, a sé stessi. Per sottrarre le giovani generazioni al rischio di *deiezione* (Heidegger, 2010), di inautenticità propria dell'uomo "gettato" nel mondo che ne deriva, occorre promuovere un'idea di università come spazio in cui *ri-orientare* l'umano sperimentando nuovi modi di favorire la soggettivazione. Nasce con questo intento il *Laboratorio di sviluppo delle competenze per il successo formativo*, un progetto pilota avviato in via sperimentale dal Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari Venezia, esperienza di cui si presentano gli esiti, monitorati e valutati rispetto sia all'assetto metodologico-organizzativo che alle ricadute sui partecipanti in termini di potenziamento e acquisizione di competenze trasversali.

2. Dominare la contingenza

Orientarsi, si sa, è stabilire la propria posizione nel presente, situarvisi, ma per predisporre all'azione e avverare un futuro desiderato. Eppure non sempre l'esistenza si gioca nella consapevolezza che il *già realizzato* altro non sia che l'avverarsi di un *non ancora* che prima di essere futuro è stato scelta, orizzonte, progetto. Perché il *non ancora* è difficile da immaginare (ha bisogno che si coltivi pazientemente un sogno), persino da desiderare (richiede coraggio). Perché il *non ancora* domanda e, perciò, in qualche misura, turba, non solo perché è impossibile opporvi certezze, ma anche perché obbliga a uno sforzo immaginativo che si fa virtù solo nella misura in cui diventa disposizione a fuggire il male e a fare il bene (perseguito come fine a sé stesso). Perché il *non ancora*, nel momento stesso in cui ci pone di fronte al *problema difficile* (Chalmers, 1996) di essere “[...] – al di là di ogni nostra specifica intenzione – inevitabilmente etici” (Natoli, 2015, pp. 7-8), ci richiede un’attenzione quasi spasmodica alle azioni che vi danno corso e alle conseguenze che ne possono derivare, risvegliandoci, per questa via, al problema delle responsabilità, quelle nostre e quelle altrui, quelle scelte e quelle in qualche modo subite. E perché, in definitiva, il *non ancora* ci assegna il compito arduo e, al contempo, spaventoso, di riscrivere il mondo e i suoi saperi (Margiotta, 2015) - ineludibilmente mortificati, nella loro intrinseca complessità, dagli specialismi della visione economicistica - per dare evidenza all’aspetto della scelta del fine da parte del soggetto: un’*invenzione culturale*, se così la si può definire, esercitata a condizione tanto di saper recuperare le radici di un passato che, anche se scolora, è sempre ancora presente e già futuro, quanto di sapersi affrancare da una visione del presente che non riconoscendo altri riferimenti che il qui ed ora precipita in un *presentismo* in virtù del quale si finisce con l’aderire – *inaridendo* – all’*istantaneo*, all’*assoluto* del momento, alla *contingenza*, uno stare all’attualità che, in assenza di un approccio critico, lungi dal farcela comprendere, rischia di farcela fraintendere (Natoli, 2015).

Sfuggire a queste due condizioni fondamentali per il *mestiere di vivere* (Pavese, 2021) equivarrebbe, infatti, da una parte a cambiare il *senso* del tempo, che da lineare diverrebbe circolare, un tempo *fuori*

tempo in cui origine e fine coincidono e che, quindi, non ha un prima (nel quale riconoscersi), non ha un dopo (nel quale proiettarsi) (De Rita, Galdo, 2018) e, in definitiva nemmeno un presente (nel quale collocarsi appieno), e, dall'altra, a semplificarne arbitrariamente la *struttura*, che è, invece, intrinsecamente complessa, caratterizzata com'è da più dimensioni difficilmente separabili tra loro che comprendono lo spazio, l'ambiente, le circostanze, le reti sociali, le relazioni, gli impegni e le situazioni d'emergenza (Natoli, 2015). Sottratto a se stesso, continua il filosofo, questo tempo viene privato della sua natura di possibile misura dell'efficacia dell'azione umana, un tempo da cogliere e da valorizzare che non ammette sprechi né tentennamenti (*kairos*), e si riduce alla sua versione contabile di tempo che distrugge i giorni che passano, che fa degli anni trascorsi il suo nutrimento senza mai saziarsi (*chronos*) (Cicerone, libro II v. 64) aprendo ad una visione del futuro senza promesse che, commenta Margiotta (2015), è la "iattura" di questa civiltà: folle anche solo considerare di eleggerlo a condizione di dominio delle nostre esistenze. Più saggio sarebbe scegliere di dominarla questa *contingenza* (Natoli, 2015) – che con tutta evidenza è un fenomeno che riguarda la dimensione *esistenziale* oltre che *lavorativa* – dotandola di un significato in grado di trascenderla.

3. L'orientamento *in itinere* come spazio per l'*enkrateia*

Per farlo, tuttavia, non può bastare essere competenti nel senso di possedere una conoscenza aggiornata: l'uomo deve avere contestualmente sufficiente *competenza di sé* da stabilire quello che è al contempo nell'ordine delle sue possibilità e in armonia con gli altri e con l'ambiente. Solo a queste condizioni è possibile entrare pienamente e autenticamente *in potere di se stessi*, sviluppare la propria *enkrateia* (Natoli, 2015), *farsi soggetto* secondo un'idea di soggettività contemporanea *operante* "[...] che riunisca le esperienze e conferisca ad esse l'ordine necessario a disporre la formazione delle conoscenze, la deliberazione e l'azione" (Mordacci, 2017, p. 90).

Per Biesta l'educazione dovrebbe sempre avere come suo fine esplicito quello di contribuire ai processi di *soggettivazione*, che ven-

gono da questi kantianamente finalizzati a realizzare o a liberare il potenziale umano e posti in stretta connessione con la libertà umana e con l'autodeterminazione (Biesta, 2008, p. 190). Coerentemente con queste premesse, il Filosofo definisce la *soggettivazione* come

[...] l'opposto della funzione di socializzazione. Non si tratta dell'inserimento di 'nuovi arrivati' negli ordini esistenti, ma di modi di essere che accennano all'indipendenza da tali ordini; modi di essere in cui l'individuo non è semplicemente un 'esemplare' di un ordine più ampio" (Biesta, 2009, p. 356) e riconosce in essa una funzione dell'istruzione al pari di quella di qualificazione, con la quale contribuire all'acquisizione di conoscenze, abilità e disposizioni che ci qualificano – appunto – per fare qualcosa, e di quella di socializzazione, che ha “[...] a che fare con i modi in cui, attraverso l'educazione, gli individui diventano parte degli ordini socioculturali, politici e morali esistenti (Biesta, 2009, p. 355).

È in questa cornice di riferimento che, come afferma Margiotta (2015) “[...] i tratti fondamentali della relazione educativa vanno profondamente modificandosi e, per così dire, incarnandosi in modo inedito nel vivo del nostro stesso bisogno di speranza” (p. 76) e si inscrivono “[...] entro un'antropologia fondamentale il cui termine di riferimento è la sapienza” (p. 89). Ed è a queste condizioni che la relazione educativa diventa formativa, nel senso che viene esplicitamente chiamata a dar forma ai sistemi di azione, che nella prospettiva della *embodied cognition*, “[...] costituiscono, per un verso, l'identità evolutiva, storica, inventiva del soggetto e, per l'altro, la matrice generativa che consente al soggetto di coniugare e, a un tempo, di moltiplicare le forme del suo esistere” (Margiotta, 2015, p. 19), operazione considerata come imprescindibile dallo Studioso, dal momento che senza “forma” non può esistere il Sé. Margiotta continua specificando come sia questo il momento in cui si avvia quel processo di riscrittura del mondo a cui ci si riferiva, in ordine al quale è richiesto alla pedagogia di farsi *matrice generativa di orientamenti al futuro* che siano ascolto, dialogo, interazione nei domini e nei compiti dell'esperienza e che consentano ai soggetti in formazione di pro-

cedere autonomamente e responsabilmente alla costruzione dei Sé. Coerentemente con queste premesse, gli apprendimenti realizzati in ambito formale devono necessariamente “[...] essere messi in relazione con quelli realizzati in ambito non formale e informale, determinando la costante decostruzione e ricostruzione di strutture di conoscenza articolate, aperte, flessibili e lo sviluppo di competenze a carattere trasversale oltre che specifico e settoriale” (Striano, 2015, p. 2), il che vuol dire saper ritagliare sapientemente tempi e spazi formativi intenzionalmente progettati allo scopo.

In riferimento alla formazione universitaria, una delle possibili proposte progettuali riguarda sicuramente l'*orientamento in itinere*, che nasce come una forma di *accompagnamento* al percorso di studi in quel delicato momento di passaggio (Rossini, Gemma, Manuti, Pastore, 2014) dalla scuola secondaria di secondo grado all'università che è già metamorfosi. Creare uno spazio di *passaggio* per l'*enkrateia* esplicitamente finalizzato ad assegnare all'io di essere un Sé attraverso l'acquisizione di competenze che servano per la vita, in cui promuovere l'autodeterminazione nel soggetto e facilitare i processi di scelta (La Marca, Martino, Falzone, 2023) nella consapevolezza che “[...] i punti di svolta e di passaggio, le situazioni critiche, le sfide, i cambiamenti ci mettono a confronto con le nostre fragilità ed i nostri limiti, ma ci sollecitano anche a tirar fuori e a utilizzare le nostre risorse” (Striano, 2015, p. 7) è il compito che ci siamo posti e che raccontiamo a partire da quanto testimoniato da chi lo ha frequentato.

4. Sperimentare nuovi spazi di soggettivazione

Alla luce di quanto detto,

L'enorme sfida che si pone ai contesti accademici è quindi quella di integrare le attività di alta formazione con processi che facilitino ai giovani sia la gestione dell'esperienza all'interno dell'università (*orientamento in itinere*), che l'adeguata progettazione del loro futuro professionale (*orientamento in uscita*) offrendo loro una variegata gamma di servizi (Ancora, Bartoli, Maiorano, 2024, p. 4)

tra i quali programmi di tutorato che contrastino il rallentamento e l'abbandono degli studi, che favoriscano un miglioramento dei risultati di apprendimento e riducano le disuguaglianze. I dati ANVUR (2023) segnalano, infatti, come “[...] entro la durata legale del corso, circa uno studente su cinque lascia gli studi universitari e dopo sei anni tale rapporto sale a uno studente su quattro” (p. 43).

In risposta a questo bisogno, il Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università Ca' Foscari ha avviato nell'A.A. 2022-2023 due tipologie di azioni, volte proprio a contenere i fenomeni dell'abbandono e del rallentamento delle carriere e a garantire il successo formativo, inteso come il buon esito del percorso di formazione, traguardo che interessa la progettualità di vita della persona oltre che l'esperienza universitario rispetto alla sua capacità di realizzarsi come individuo non isolato, di interagire con gli altri e di operare scelte consapevoli.

La prima è consistita nell'attivazione di un *Servizio di consulenza orientativa per le matricole* finalizzato a consentire agli studenti di mappare le proprie competenze e di fare il punto su di sé attraverso il raggiungimento dei seguenti obiettivi: sviluppo delle capacità di *auto-analisi* e *auto-valutazione* delle conoscenze, delle abilità e delle competenze di cui lo studente dispone, consapevolezza dell'importanza delle *competenze sociali ed emotive* e promozione dell'*agency* (OECD Learning Compass 2030). Questi obiettivi sono stati conseguiti attraverso due specifiche iniziative: la creazione di *Sportelli di tutorship e di supporto attivo allo studio per gli studenti neo-immatricolati alle lauree triennali*, pensati in risposta a uno dei bisogni di orientamento principali di chi si iscrive all'università, ossia poter contare sull'accesso a informazioni di qualità provenienti da fonti attendibili per “[...] scegliere e vivere con più cognizione ed efficacia il proprio percorso, orientandosi con consapevolezza nel contesto” (Bonelli, Da Re, 2022, p. 90), e l'organizzazione di un *Laboratorio di sviluppo delle competenze per il successo formativo*, pensato allo scopo di soddisfare un secondo bisogno formativo degli studenti neo-immatricolati a cui le azioni di orientamento *in itinere* possono rispondere, ovvero

[...] di avere riscontro e supporto rispetto ai propri dubbi, domande e difficoltà. Le incertezze possono riguardare molte tematiche: le scelte effettuate o da effettuare, il corso di studi, le procedure amministrative, gli esami da seguire e gli esami a scelta, la possibilità di conciliare la formazione con eventuali attività esterne, lavoro, stage (Bonelli, Da Re, 2022, p. 90).

La seconda azione è consistita, invece, nell'attivazione di un *Servizio di orientamento e di supporto agli studenti lavoratori* finalizzato a favorire la conciliazione studio-lavoro.

L'analisi che presentiamo ha riguardato, in particolare il *Laboratorio di sviluppo delle competenze per il successo formativo*, un progetto pilota che ha coinvolto in questa prima fase sperimentale 12 studenti e che è stato debitamente monitorato allo scopo di verificarne la fattibilità e l'effettiva utilità nella consapevolezza dell'importanza che assume, alla luce del quadro descritto, favorire sin dalle *transizioni formative* la maturazione della

[...] capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera nella sua componente riflessiva, la quale concerne l'esplorazione di sé e del contesto finalizzata alla definizione degli obiettivi individuali, e nella sua componente comportamentale, che si riferisce alle azioni messe in atto dalla persona per influenzare l'evoluzione del proprio percorso formativo e professionale (De Vos e Soens, 2008) (Salsone, *et al.*, 2019, p. 162).

Da qui la scelta di adottare la metodologia laboratoriale, ritenuta la più idonea a fornire agli studenti le “[...] risorse che li aiutino a reinterpretare la loro vita nei termini di una ‘narrazione organizzata’, mettendo in campo abilità e competenze che li sostengano nel ‘definire e realizzare piani per la vita e progetti personali’ in qualsiasi momento del loro percorso di formazione” (Striano, 2015, p. 4). Le attività sono state organizzate in cinque sessioni di lavoro di due ore ciascuna, condotte da docenti esperti affiancati da tutor specialistici e hanno riguardato le seguenti tematiche: *bisogni formativi, student agency, LifeComp, career skills, lavoro*. A completamento di quanto maturato durante i Laboratori, si sono tenuti i Focus Group, pensati

quale occasione per approfondire ulteriormente alcune delle tematiche trattate: si è trattato di 6 incontri moderati da due tutor della durata di due ore ciascuno, durante i quali si sono approfondite le *LifeComp* scelte collegialmente dagli studenti (benessere, comunicazione, flessibilità, gestione dell'apprendimento, pensiero critico, autoregolazione).

All'interno dei Laboratori, così come durante i Focus Group, i dispositivi utilizzati hanno promosso

[...] la ricognizione soggettiva delle competenze attraverso la ricostruzione delle esperienze in una prospettiva in cui i frammenti autobiografici stimolati [...] vengono intesi come un processo di rielaborazione dell'esperienza, attraverso la quale al soggetto è data l'opportunità di cogliere il senso e la direzione di ciò che fa (Capo, Navarra, 2016).

Per il monitoraggio e la valutazione dell'intero percorso formativo ci si è avvalsi di questionari (somministrati sia *in itinere* che a conclusione) e di un'intervista individuale semistrutturata.

Per misurare il *livello di gradimento delle attività* si è somministrato un questionario organizzato in una serie di indicatori accorpati in più ampie categorie (dimensione organizzativa, dimensione gestionale e dimensione relazionale). Per quanto riguarda il gradimento inerente il *Laboratorio*, i dati presentano valutazioni più che positive per tutti gli indicatori, superiori o assai vicine al target atteso, tenuto conto che il *Piano di Sviluppo del Dipartimento* ritiene raggiunto il target relativo a una data azione a fronte di una *stima di utilità percepita* pari a >4 rilevata su una scala da 1 a 5: l'unico aspetto critico ha riguardato la dimensione organizzativa a carico della sola variabile "durata", in riferimento sia ai singoli incontri che all'intero percorso, che risultava spalmato su 4 mesi. Il gradimento globale degli aspetti tanto della dimensione gestionale che di quella relazionale è pienamente confacente al target atteso (>4), a parte la voce che riguarda la *sensazione di appartenenza*, che restituisce un certo disagio degli studenti nel doversi esporre davanti al gruppo.

Anche gli esiti del gradimento delle attività proposte nei *Focus Group* mostrano che le valutazioni inerenti sia il livello di *utilità* che

di *soddisfazione* sono da ritenersi globalmente più che soddisfacenti, attestandosi su o superando il target atteso (>4): l'aspetto maggiormente critico riguarda ancora la durata sia dei singoli Focus Group (2 ore ciascuno) sia del percorso nella sua interezza (sei incontri calendarizzati in due mesi). Per quanto riguarda la dimensione gestionale, i corsisti hanno particolarmente apprezzato le modalità attraverso le quali si sono svolti gli incontri. In relazione alla dimensione relazionale, si registra una valutazione nettamente positiva sulle specifiche capacità dei conduttori: nuovamente la sensazione di appartenenza al gruppo, seppur ritenuta adeguata, non corrisponde ad una altrettanto piena soddisfazione ancora per le motivazioni sopra addotte. Ad ogni modo, anche in questo caso le valutazioni globali di gradimento soddisfano il target atteso.

Per misurare, poi, la ricaduta della proposta formativa in termini di consapevolezza maturata o di rafforzamento delle competenze "orientative" che il *Laboratorio* ha voluto promuovere, ci si è avvalsi dello strumento dell'intervista semistrutturata. Dalle risposte date emerge che gli studenti hanno registrato un cambiamento nei termini di una aumentata consapevolezza in relazione ad alcuni specifici ambiti: *capacità di imparare a imparare*, maturata grazie alle attività di riflessione collegiale e all'esercizio di pensare ai propri pensieri; *competenze socio-relazionali*, in seguito al confronto e allo scambio collegiale avvenuti in una dimensione informale e scevra da giudizi, grazie alla quale hanno potuto prendere consapevolezza delle differenze individuali e dare libera espressione a empatia e solidarietà; *senso di iniziativa e di intraprendenza*, in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco ha consentito loro di comprendere l'importanza di saper valutare le opportunità, ma, al contempo, di saper prevedere anche i rischi del proprio percorso formativo, personale e professionale oltre che l'importanza di riuscire a tradurre il pensiero in azione; *consapevolezza delle proprie conoscenze ed esperienze*, grazie alla condivisione e al confronto con le altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

Tra i numerosi elementi di valutazione ricavati dalla somministrazione del questionario intermedio e di quello finale, che hanno consentito di esplorare le dimensioni cognitive che orientano lo sviluppo e il consolidamento delle *LifeComp*, si riportano, in partico-

lare, gli esiti riferiti a due domande aperte. La prima chiedeva di indicare quale tra le *LifeComp* trattate nei Focus Group pensavano potesse aiutarli maggiormente a comprendere i loro punti di forza: a tale riguardo, i partecipanti hanno indicato prevalentemente il *pensiero critico*, ovvero l'acquisizione di una buona capacità di valutare dati e informazioni per motivare le proprie idee, sostenerle e fornire soluzioni innovative. In aggiunta, i partecipanti hanno affermato come la comprensione dei propri punti di forza sia favorita anche dall'uso di *strategie comunicative* pertinenti ed efficaci a seconda del contesto e degli obiettivi che ci si pone, oltre che dalla *flessibilità*, ovvero dalla capacità di gestire le incertezze e le sfide della vita, e dal *benessere*, ritenuto da molti una competenza di vita che include in sé molti aspetti delle altre.

In risposta alla domanda su quale *LifeComp* avrebbero voluto acquisire allo scopo di migliorare il loro personale progetto di vita, la maggior parte ha indicato la *gestione dei propri processi apprenditivi*, ovvero il potenziamento delle capacità di studio in termini di pianificazione e di organizzazione. D'altra parte, gli studenti universitari devono sovente adattarsi – in breve tempo – a contesti di apprendimento contemplanti discipline, materiali e metodologie di studio diversi, motivo per cui la *gestione dell'apprendimento* diviene una competenza fondamentale ai fini del raggiungimento del successo formativo.

Alla richiesta di esprimere le proprie considerazioni sulla specifica esperienza, le evidenze accorpate in più ampie categorie di risposta segnalano un potenziamento nei seguenti aspetti di vita personale e sociale: consapevolezza dell'importanza di acquisire e applicare in modo efficace le *LifeComp*, miglior conoscenza di sé, dei propri punti di forza e di debolezza, oltre che dei propri bisogni e potenziamento della capacità di relazionarsi con gli altri.

Da ultimo, è stato somministrato un questionario di autoanalisi nell'intento di comprendere l'utilità della proposta percepita a livello globale, esplorandone le possibili ricadute sul sé in qualità di studentessa/studenti e in quanto persone. Allo scopo si è chiesto di valutare l'eventuale cambiamento nei propri modi di pensare e di agire in riferimento a talune capacità riguardanti se stessi (*dimensione del Sé*), il rapporto con gli altri (*dimensione intersoggettiva*) e la sensazione

di controllo sulla propria vita, la capacità di auto-direzione e la fiducia nella scelta del proprio futuro (*dimensione dell'agency*). Trattandosi di un'autovalutazione, si è scelto di non fare riferimento ad alcun target atteso, bensì di testare la significatività delle differenze tra i valori medi delle condizioni *pre* e *post* percorso formativo utilizzando la statistica non parametrica di Wilcoxon: ne emerge una globale *percezione di cambiamento* per ciascuno degli indicatori considerati, per alcuni dei quali, in particolare, la differenza risulta statisticamente significativa, ovvero rispetto alla capacità di comunicare, di entrare in relazione, nonché di confrontarsi con gli altri, ma anche di scambiare emozioni ed esperienze (*dimensione intersoggettiva*) e rispetto alla consapevolezza delle competenze che serviranno per raggiungere i propri obiettivi e dell'importanza del proprio ruolo nel gruppo/nella comunità/nella società (*dimensione dell'agency*).

Si è altresì chiesto di valutare se alcuni aspetti del proprio carattere e/o della propria personalità abbiano potuto esprimersi o avviarsi al cambiamento grazie alle conoscenze e alle attività esperite durante l'intero percorso formativo: dai dati raccolti emerge che anche in questo caso gli studenti hanno rilevato un cambiamento sempre positivo. Per alcuni indicatori la differenza *pre* e *post* partecipazione è statisticamente significativa, nel senso che risultano sensibilmente migliorate: la conoscenza/consapevolezza di sé relativamente ai propri bisogni e desideri, ai propri punti di forza e di debolezza (*dimensione del Sé*); la capacità di prendersi del tempo per pensare ed esprimere una posizione personale, sostenendola anche di fronte a pressioni o critiche esterne e la consapevolezza del rapporto tra il proprio livello di stress e la qualità della prestazione che si riesce a fornire, (*dimensione intersoggettiva*); nonché la capacità di individuare elementi di miglioramento personale realistici e significativi, di mettersi in gioco nei rapporti interpersonali quotidiani e anche in quelle in cui ci si sente a disagio (*dimensione dell'agency*).

Ai fini di una sua implementazione, il percorso formativo *Laboratorio di sviluppo delle competenze per il successo formativo* e *Focus Group* è stato naturalmente rivisitato e perfezionato alla luce dei suggerimenti e delle indicazioni emersi dagli esiti del monitoraggio e della valutazione in riferimento ai seguenti aspetti: tempistiche, con la riduzione della durata di ciascun incontro e del tempo intercor-

rente tra un incontro e l'altro; *dinamiche relazionali*, facilitando la reciproca conoscenza, oltre che un clima di fiducia e la coesione del gruppo; *operatività*, presentazione in pillole della parte teorica inerente le connotazioni epistemologiche della tematica trattata e indicazioni bibliografiche per l'approfondimento individuale e messa a disposizione materiale esplicativo; *target*, aprendo il percorso a studenti iscritti anche al secondo anno per dare loro un supporto in vista di eventuali difficoltà.

5. Considerazioni conclusive

In conclusione, si ritiene che gli obiettivi primari della sperimentazione siano stati globalmente raggiunti, in quanto i partecipanti hanno testimoniato una cresciuta propensione verso la pratica dell'introspezione e della riflessione attraverso l'esplorazione critica delle proprie esperienze "in quanto studenti" e "in quanto persone" e verso la libera espressione delle conoscenze, delle abilità e delle risorse già possedute al fine del loro pieno riconoscimento, oltre che del loro rafforzamento, della loro valorizzazione e trasformazione.

In generale, gli esiti del monitoraggio e della valutazione evidenziano una maturata consapevolezza nei partecipanti dell'importanza tanto dell'impegno metacognitivo e dell'esperienza, quanto della riflessione e dell'attività introspettiva i quali, quando si rendono possibili – ancor più in assetto relazionale – fortificano la coscienza di sé in termini di identità sia personale che sociale: questo, in definitiva, il significato più profondo dell'espressione *entrare in potere di se stessi* per riuscire a *dominare la contingenza*.

Bibliografia

- Ancora A., Bartoli G., Maiorano A. (2024). Orientamento e università: tra nuovi bisogni e nuove competenze. *Inapp Working Paper n.120*.
ANVUR (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca 2023*.
Anzellotti G. (2006). L'orientamento e i problemi nel passaggio dalla scuola

- all'università: un'occasione di rinnovamento per tutto il sistema di istruzione. *Università e Scuola*, 11(2), 32-40.
- Bertagna G., Puricelli E. (Eds.). (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivi di ammissione*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Biesta G. (2009). On the Weakness of Education. *Philosophy of Education Yearbook 65th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Montreal, Canada, 20.03.2009-23.03.2009., 354-362. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/issue/view/24>.
- Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 088-101.
- Canella G., Attili E., Spigarelli F. (2022). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge: l'esperienza dell'Università di Macerata. *Epale Journal*, 139.
- Capo M., Navarra M. (2016). Il bilancio di competenze tra narrazione e trasformazione. *Metis Numero Speciale, Eda nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, 6, 238-246.
- Chalmers D. J. (1997). *The conscious mind. In search of a fundamental theory*. Oxford: Oxford University Paperbacks.
- Chianese G. (2018). Servizi di tutoring e orientamento all'università: uno sguardo all'Europa. *Studium Educationis*, 19(1), 53-68.
- Chiosso G., Poggi A., Vittadini G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.
- Cicero M. T. (1896). *De natura deorum* (Vol. 1). Torino: Loescher.
- Da Re L. (2017). Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti. *Adult Learning*, 1-234.
- Dato D., Loiodice I. (2020). I percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato. *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior*, 175.
- De Rita G., Galdo A. (2018). *Prigionieri del presente*. Torino: Einaudi.
- Fagioli S. (2019). Orientamento universitario in itinere: Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (Ed.). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.
- Galdo M. C. (2015). Bdc all'Università: la dimensione grupppale come laboratorio di costruzione di competenze trasversali. In M. Striano, R. Capobianco (Eds.), *Il bilancio di competenze all'università*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Ines Giunta

- Heidegger M. (2007). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- La Marca A., Martino F., Falzone Y. (2023). Attività di orientamento all'Università: L'impatto delle buone pratiche. *Q-Times Webmagazine*, 1(1), 271-283.
- Liodice I., Dato D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo: Strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Natoli S. (2015). *Il buon uso del mondo*. Milano: Mondadori.
- Pavese C. (2021). *Il mestiere di vivere*. Milano: Rizzoli.
- Rossini V., Gemma C. M., Manuti A., Pastore S. (2014). Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e... gli studenti rispondono. *MeTis*, 4(1), 208-219
- Salsone R., Chiesa R., Guglielmi D., Girotti C., Perozzi D. (2019). Diplomati e università: tra intenzioni, ripensamenti e velocità degli studi, il ruolo dell'orientamento nel primo anno dal diploma. *RicercaAzione*, 11(2), 161-179.
- Striano M. (2015). Il Bilancio di Competenze nella prospettiva del Lifelong Learning. In M. Striano, R. Capobianco (2015). *Il bilancio di competenze all'università*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Zuccoli F. (2020). Il tutoraggio matricole come percorso di orientamento tra pari nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 187-195.