

Transitions within the Degree Course in Education: suggestions to re-orient students at university

Il fenomeno delle transizioni nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione: suggestioni per il ri-orientamento degli studenti

Diana Carmela Di Gennaro^a, Francesco Piro^b, Paola Aiello^{c,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, ddigennaro@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, fpiro@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, paiello@unisa.it

Abstract

The paper aims to present an analysis and reflection on the types of transitions which characterize the three-year Degree Course in Education at the Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno. Starting from a brief description of the specific programmes and organisation of the Degree Course due to the recent legislation on educational professions (DDL 2443/2017 and DM 378/2018), the article investigates the university transfer process of students to this Degree Course through an analysis of students' previous careers carried out during the years 2016-2019. The heterogeneity of the profiles of the students involved in this process leads to reflect on the need to implement university guidance activities by offering personalized support in order to guarantee all students an inclusive experience and a conscious construction of their professional identity.

Keywords: transitions; guidance; education.

Sintesi

Il contributo intende presentare un'analisi ed una riflessione circa le tipologie di *transizioni* che interessano il Corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione afferente al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Partendo da una breve descrizione della specifica configurazione curricolare che ha assunto il percorso in ragione della recente normativa che regola le professioni educative (DDL 2443/2017 e D.M. 378/2018), il lavoro indaga il fenomeno dei passaggi e dei trasferimenti degli studenti verso la L-19 attraverso una ricognizione dei riconoscimenti delle carriere pregresse effettuati tra il 2016 e il 2019. L'eterogeneità dei profili degli studenti coinvolti in tale fenomeno induce a riflettere sulla necessità di implementare gli interventi di orientamento già presenti offrendo forme di supporto personalizzato che possano garantire a tutti gli studenti un'esperienza formativa inclusiva e proiettata verso una costruzione consapevole della propria identità professionale.

Parole chiave: transizioni; orientamento; scienze dell'educazione

¹ La dott. Di Gennaro, Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale, è autrice del contributo; il prof. Piro ha supervisionato il lavoro in qualità di Presidente uscente del Corso di Studi in Scienze dell'educazione; la prof. Aiello ha supervisionato il lavoro in qualità di Presidente attuale del Corso di Studi in Scienze dell'educazione.

1. Premessa

Già nel 1970 l'orientamento, nella prospettiva dell'Unesco, assumeva un ruolo strategico nel mettere l'individuo nelle condizioni di “prendere coscienza di sé e di progredire in relazione alle mutevoli esigenze della vita”, arrivando oggi a costituire quel vettore in grado di “facilitare i meccanismi decisionali, di consentire l'adattamento all'ambiente, di anticipare ed affrontare positivamente la transizione ed il cambiamento, di decifrare e di fronteggiare la complessità delle dinamiche sociali e culturali” (Sibilio, 2015, p. 327). Nel corso del tempo, infatti, l'orientamento si è configurato come processo pervasivo, dinamico e costante, finalizzato all'acquisizione di competenze e atteggiamenti che consentono all'individuo di operare delle scelte e di autodeterminarsi (Pellerey, 2017) in una prospettiva “diacronico-formativa” (Domenici, 2009) che sostiene lo sviluppo della persona nella sua interezza e per tutto l'arco della vita.

Questa funzione dell'azione orientativa si rivela particolarmente importante nell'ambito della formazione universitaria dove, soprattutto negli ultimi due decenni, è andata delineandosi una platea di studenti molto variegata che ha maturato bisogni formativi sempre più complessi da intercettare e da soddisfare (Lucangeli et al., 2009).

In questo scenario, il tema dei passaggi degli studenti universitari da un Corso di Laurea all'altro o da un Ateneo all'altro, così come la questione degli studenti che abbandonano il percorso formativo per ragioni diverse e poi riprendono gli studi dopo periodi di tempo molto variabili impongono una riflessione sulle possibili nuove articolazioni dell'orientamento universitario. Questi fenomeni di *transizione*, infatti, sembrano interpretare in modo sempre più incalzante il carattere *liquido* della contemporaneità (Bauman, 2000) che interessa, tra gli altri, anche i contesti dell'alta formazione, definendo processi di adultizzazione costantemente in bilico tra la dimensione del presente e quella dei “possibili futuri” (Di Rienzo & Serreri, 2015).

La capacità di gestire la complessità delle transizioni intese come momenti di incertezza o di difficoltà connessi ai percorsi formativi (Pombeni, 2003) richiede, oltre a specifiche risorse personali da parte degli studenti, anche peculiari interventi di indirizzamento e accompagnamento da parte delle istituzioni universitarie che spesso restano testimoni passivi di questo multifaccettato processo. Il fenomeno delle transizioni appare ancora più complesso in relazione ad un percorso formativo come quello in Scienze dell'educazione che solo in tempi recenti ha assunto una specifica valenza sul piano scientifico e professionale grazie ad una serie di azioni normative finalizzate alla definizione e al riconoscimento delle professioni educative (DDL 2443/2017 e D.M. 378/2018). Il processo di connotazione identitaria della figura dell'educatore, l'esplicitazione delle sue competenze e degli ambiti di intervento hanno naturalmente evidenziato la necessità di delineare itinerari formativi corrispondenti a specifici profili professionali in grado di governare le complessità del lavoro educativo con consapevolezza e convinzione (Iori, 2018).

Partendo da tali premesse, il contributo intende presentare un'analisi ed una riflessione circa le tipologie di passaggi o trasferimenti in ingresso che interessano il Corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione afferente al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno attraverso una ricognizione dei riconoscimenti delle carriere pregresse effettuati tra il 2016 e il 2019.

Il corso di studi, ad accesso programmato locale, è organizzato in due curricula che, a partire dall'anno accademico 2019-2020, sono stati riorganizzati in ragione del mutato scenario normativo, assumendo anche una nuova denominazione: il curriculum “Educatori

“Professionali Socio-Pedagogici” ha sostituito il precedente indirizzo “Scienze e metodologie educative”, mentre il curriculum “Educatori nei Servizi per l’Infanzia” ha reinterpretato quello di “Educatori di nido e di comunità della prima infanzia”.

Il curriculum “Educatori Professionali Socio-Pedagogici”, in linea con quanto disposto dal DDL 2443/2017, si caratterizza per la presenza di un ampio ventaglio di discipline funzionali alla progettazione educativa, soprattutto nelle aree a rischio dell’adolescenza e della prima età adulta, offrendo agli studenti la possibilità di scegliere, al terzo anno, tra una specializzazione come educatori per la promozione di servizi culturali ed una specializzazione sui temi dell’inclusione e dei servizi alla persona. Naturalmente, il curriculum è articolato in modo tale da fornire anche tutti i requisiti curriculari per accedere alle lauree magistrali che consentono il conseguimento della qualifica di pedagista.

Il curriculum “Educatori nei servizi per l’infanzia”, corredato anch’esso di una vasta gamma di discipline indispensabili alla progettazione educativa, si distingue per la prevalenza di discipline specificamente curvate sulla cura dell’infanzia da 0 a 3 anni e sulle pratiche di gestione dei servizi per l’infanzia. Aderendo alle istanze del DM 378/2018, la struttura interna di questo curriculum consente agli studenti di conseguire la qualifica di educatore per i servizi di infanzia 0-3 anni.

2. Il fenomeno delle transizioni verso la L-19: lo scenario salernitano

Con l’obiettivo di definire la tipologia di transizioni verso la L-19 nel contesto salernitano ed il profilo degli studenti coinvolti in tale fenomeno, sono state analizzate le richieste di riconoscimento delle carriere pregresse pervenute tra il 2016 e il 2019 alla Commissione Piani di Studio del CdL. Tale Commissione provvede ai riconoscimenti generalmente in due momenti dell’anno accademico: nel mese di luglio, recependo le richieste degli studenti relativamente alla possibilità di non sostenere i test di accesso previsti a settembre; nei mesi di ottobre/novembre per valutare le istanze degli studenti che superano il test e poi chiedono il riconoscimento delle carriere pregresse. La ricognizione delle richieste di riconoscimento nel suddetto periodo di riferimento ha condotto alla definizione di una platea di studenti molto variegata; sono stati effettuati, infatti, 78 riconoscimenti che è possibile ricondurre a profili di studenti differenti, nello specifico:

- n. 25 studenti che provengono da altri Corsi di Laurea dell’Ateneo salernitano;
- n. 18 studenti che provengono da altri Atenei del territorio regionale o nazionale;
- n. 23 studenti decaduti ovvero che avevano perso lo status di studente;
- n. 6 studenti che avevano effettuato la rinuncia agli studi;
- n. 6 studenti che intendono conseguire un secondo titolo.

Si tratta di studenti provenienti dalle varie province della Campania con un’età media di 33 anni; la maggior parte degli studenti è di sesso femminile (M=7; F= 71).

Per quanto riguarda i passaggi da un percorso di studi all’altro, la provenienza degli studenti si mostra abbastanza diversificata registrando passaggi dai Corsi di Laurea di area sociologica e linguistico-letteraria (n. 9), di area politico-economica (n. 9), da Corsi L-19 non più attivi (n. 4), da Scienze della Formazione Primaria (n. 1), cui si aggiungono alcuni studenti che hanno sostenuto esami singoli (n. 2). Anche relativamente ai trasferimenti da altri Atenei del territorio regionale o nazionale, è possibile notare una prevalenza di studenti che provengono da percorsi diversi dalla L-19 (n. 10) ma ascrivibili, comunque, all’area delle scienze umane (discipline psicologiche, sociali e linguistico-letterarie). Le prassi di

gestione di passaggi e trasferimenti verso la L-19 sono basate sulla valutazione dei CFU maturati dagli studenti in specifici settori scientifico-disciplinari nel rispetto di quanto stabilito nel Regolamento del CdL. Al di là del riconoscimento formale delle carriere pregresse attraverso il meccanismo di convalida dei CFU già acquisiti, però, appare fondamentale riorientare le eventuali competenze già acquisite dallo studente nella direzione dei risultati di apprendimento attesi per la L-19, soprattutto per studenti che accedono al secondo e al terzo anno del percorso di studi, e contribuire, al tempo stesso, alla costruzione di una identità professionale o, meglio, pre-professionale salda sin dall'inizio dell'itinerario formativo.

Il concetto di identità pre-professionale (*pre-professional identity*) intesa come “the sense of being a professional” (Paterson, Higgs, Wilcox, & Villeneuve, 2002, p. 6) o come *disposizione* ad una specifica professione (Tomlinson, 2012) si configura come forma meno matura di identità professionale che contribuisce, peraltro, al successo negli studi e ad una più consapevole immissione nel mercato del lavoro. Si tratta di una dimensione del *divenire* piuttosto che dell'*essere* un professionista in un determinato campo (Scanlon, 2011) coincidente con il percorso di studi universitari durante il quale ogni studente viene in contatto con un *landscape of practice* (Wenger, 2006) ovvero un insieme di comunità e di attività interconnesse che possono promuovere la costruzione dell'identità pre-professionale. Coinvolti in questo processo, gli studenti possono acquisire “disciplinary knowledge, develop non-technical skills, practise applying their learning across different settings, and reflect, visualise and imagine themselves as a graduate and novice professional to develop their understanding of self”² (Jackson, 2016, p. 926).

Pertanto, appare fondamentale sviluppare tale identità nei futuri educatori nell'ottica di una formazione che attraversi e sia attraversata dai mutamenti e dalle oscillazioni che caratterizzano l'educare nella società contemporanea a livello *macro* (la globalizzazione, le nuove forme di capitalismo, i processi migratori, gli equilibri politici, etc.), a livello *intermedio* (le trasformazioni degli assetti economici, sociali e culturali dei territori, le politiche dei servizi socio-educativi, etc.) e a livello *micro* (i contesti relazionali nei quali il lavoro educativo si concretizza) (Tramma, 2017). In tal senso, nell'ambito del processo di ristrutturazione dei curricula del CdL alla luce della recente normativa sulle professioni educative, si è ritenuto opportuno introdurre gli studenti, già a partire dal primo anno di corso, ad alcuni aspetti fondanti del lavoro educativo prevedendo, per il curriculum “Educatori Professionali Socio-Pedagogici”, la possibilità di acquisire “Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro” (2 CFU pari a 50 ore); per il curriculum “Educatori nei servizi per l'infanzia”, invece, è previsto un “Tirocinio interno preparatorio” volto a fornire agli studenti i primi elementi di esperienza nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia in vista del tirocinio esterno che avrà luogo durante il secondo anno di corso. Tale tirocinio, realizzato in modalità blended learning, presuppone, da una parte, attività di osservazione, di analisi e di progettazione educativa funzionali ad una successiva realizzazione, dall'altra, contenuti di approfondimento ed esercitazioni erogati on-line attraverso apposite piattaforme. Gli studenti maturano 4 CFU e a ciascun CFU corrisponde un modulo di una specifica area scientifico-disciplinare [Pedagogia generale e sociale (M-PED/01); Didattica e pedagogia speciale (M-PED/03); Psicologia generale (M-PSI/01);

² Gli studenti possono acquisire “conoscenze disciplinari, sviluppare competenze non tecniche, fare pratica applicando quanto appreso in differenti contesti e riflettere immaginandosi come laureati e professionisti novizi per sviluppare auto-consapevolezza” (trad. a cura dell'autore).

Storia della filosofia (M-FIL/06)]. Ogni modulo è di 25 ore, di cui quattro ore in presenza, 12 ore di e-learning e nove ore di studio individuale.

Un altro fenomeno che caratterizza il CdL in Scienze dell'educazione è quello degli studenti che interrompono gli studi e decadono dallo *status* di studente per inattività dalla carriera universitaria per poi riprendere gli studi con tutte le difficoltà e le criticità che questo comporta. La lettura di questa tipologia di transizione può essere duplice.

Da un lato, il progressivo abbandono di un percorso formativo da parte di uno studente può suggerire la presenza di difficoltà legate allo studio e al carico didattico che conducono ad un rallentamento nella carriera, come evidenziano anche i dati riportati, ad esempio, nella Scheda di Monitoraggio Annuale relativa all'anno accademico 2017/2018. Nel documento si rileva, infatti, che per l'indicatore "iC01 - Percentuale di studenti iscritti entro la durata normale del CdS che abbiano acquisito almeno 40 CFU nell'AA." il dato 2016 non conferma la tendenza alla crescita rilevata tra il 2014 e il 2015 e anzi riporta indietro la percentuale dal 60,5% raggiunto nel 2015 al 55,5%, risultando deludente rispetto allo sforzo fatto per semplificare il percorso iniziale prevedendo nel piano di studi un approccio gradualistico da insegnamenti più fondamentali a insegnamenti più specifici. Allo stesso modo, il dato 2016 relativo all'indicatore "iC13 - Percentuale di CFU conseguiti al I anno su CFU da conseguire" riporta una percentuale del tutto insoddisfacente (49.4% rispetto al valore atteso di 65), non prevista dal CdS che invece puntava ad un progresso ulteriore sulla base dei dati disponibili. Questi dati, d'altra parte, si inseriscono in uno scenario nazionale più ampio che registra un alto tasso di abbandoni con la conseguente difficoltà a completare con successo il ciclo di studi universitari (OECD, 2018).

Dall'altro lato, il tema dell'allontanamento dagli studi e della successiva ripresa va collocato all'interno di un più vasto e complesso processo di cambiamento che negli ultimi anni sta investendo la popolazione universitaria e che sta vedendo consolidarsi la presenza di un'utenza adulta che manifesta bisogni formativi specifici e per la quale occorrono azioni di orientamento *ad hoc*. Si tratta, infatti, di studenti "il cui rapporto con l'università non si definisce in base al numero di anni di ritardo, ma si esprime nell'ambito di una dimensione progettuale complessa, inclusa nella prospettiva del corso di vita" (Di Rienzo & Serreri, 2015, p. 237); sono adulti che scardinano "una ancora diffusa rappresentazione di età adulta come età di maturità, di stabilità, di realizzazione personale, professionale e sociale, di equilibrio emotivo e affettivo" (Pinto Minerva, 2011, p. 51); sono persone che decidono di riprendere gli studi sulla base di una scelta sperabilmente consapevole che può essere dettata da una vocazione personale o da un'esigenza di inquadramento professionale, riconducibile anche al riconoscimento, sul piano normativo, della figura dell'educatore ma che, in ogni caso, porta con sé un peculiare approccio allo studio e alla vita universitaria.

La letteratura scientifica che ha affrontato il tema del rientro in formazione di studenti adulti, infatti, sottolinea l'importanza di offrire nuove forme di supporto e di accompagnamento in grado di interpretare e gestire questi particolari processi di transizione ponendo particolare attenzione alla dimensione motivazionale, al tema del ri-orientamento professionale e al ruolo dell'esperienza nell'apprendimento *lifelong* e *lifewide* (Alberici, 2006; Alberici, Catarsi, Colapietro, & Loiodice, 2007; Batini & Giusti, 2008; Loiodice, 2004).

3. Come fronteggiare la complessità del fenomeno delle transizioni? Un possibile strumento per identificare le aree di difficoltà degli studenti³

Al fine di gestire il fenomeno delle transizioni in tutte le sue forme e manifestazioni (passaggi, trasferimenti, ripresa degli studi dopo un periodo di decadenza o di rinuncia), dal 2017 il CdS ha avviato una serie di politiche di Sportello per l'orientamento *in itinere* finalizzate a supportare gli studenti attraverso attività di *tutoring* e colloqui individuali.

Nello specifico, le attività di orientamento *in itinere* hanno previsto:

- supporto didattico e informazioni generali sul corso di studi;
- supporto nella ricerca di programmi e materiali didattici dei corsi degli anni precedenti;
- supporto nell'individuazione di metodologie di studio appropriate;
- colloqui personalizzati per valutare i progressi nella preparazione degli esami;
- guida all'uso delle risorse bibliotecarie dell'Università degli Studi di Salerno.

L'eterogeneità e la complessità dei bisogni formativi derivanti dalle *transizioni* universitarie necessitano, però, di strumenti diagnostici ancor prima che di strategie di intervento specifiche. Queste ultime, infatti, possono essere strutturate e calibrate sulla base di reali bisogni formativi che è necessario intercettare per poter rispondere in maniera adeguata al fine di contenere anche il fenomeno della dispersione o degli abbandoni universitari. La letteratura scientifica, infatti, suggerisce che un'attenta analisi dei profili di rischio di allontanamento ed una mappatura delle aree di difficoltà incontrate dagli studenti possono fornire indicazioni essenziali al fine di strutturare azioni di supporto tempestive ed efficaci (Sanders, Mair, & James, 2016).

Con tale finalità, è stato elaborato un Questionario finalizzato ad individuare le aree di possibile disagio che possono contribuire a rendere difficoltoso il percorso di studi.

Le possibili fonti di difficoltà negli studi che sono state individuate sono tre, ossia:

- rapporti non felici con il Corso di studi, con determinate discipline o con alcuni docenti;
- metodologie di studio inadeguate;
- ambienti di studio inappropriati o poveri di risorse informative.

Nel primo caso, il Questionario mira ad individuare punti di difficoltà generali, su cui occorre richiamare l'attenzione dei docenti e delle Commissioni didattiche del CdS. Nel secondo caso, vi è invece una problematica che riguarda frontalmente coloro che si occupano di orientamento e tutorato (tutor didattici, docenti di didattica integrativa, docenti). Nel terzo caso, il Questionario vuole saggiare quanto i CdS possano fare per migliorare la performance dello studente, mettendo a disposizione ambienti fisici (aule, biblioteche) o informatici adeguati.

Tutte e tre le sezioni del Questionario sono articolate in otto domande con cinque risposte finalizzate ad identificare quale tipo di difficoltà siano prevalenti. Le prime sei domande fanno riferimento a precise tipologie di studente che si sono rivelate fondamentali per

³ Questo paragrafo è stato scritto in collaborazione con Renato Trombelli, PhD in Filosofia moderna e contemporanea e Coordinatore delle attività di orientamento e tutorato nell'ambito del Progetto POT 8 – Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (*Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*).

l'elaborazione del Questionario, fungendo da vere e proprie "linee guida". Di seguito, l'elenco:

- studente "poco formato", ossia motivato, non privo di metodo di studio, ma con notevoli gap culturali e linguistici, probabilmente ereditati dalla scuola superiore, che lo penalizzano nelle discipline di base;
- studente "rigido", ossia motivato, ma con un metodo di studio prevalentemente mnemonico o troppo tendente a schematizzare e che perde quota man mano che i contenuti diventano impegnativi;
- studente "sociale", la cui motivazione dipende fortemente dal gruppo di amici con cui co-frequenta l'Università e che studia sempre con il gruppo, compensando così alcune carenze ma mostrando una mancanza di autonomia che diviene sempre più penalizzante;
- studente "lupo solitario", che invece studia sempre da solo/a, periodicamente perde la motivazione e, pur non mancando di capacità di ripresa, accumula sempre più ritardo;
- studente "in allontanamento", che antepone costantemente lavoro e famiglia all'Università, ha una motivazione non altissima e studia male, con la consapevolezza di avere perso un'occasione.

Ovviamente, non è detto che tutti gli studenti in difficoltà debbano appartenere a uno di questi prototipi e il Questionario stesso può confermare o meno la classificazione proposta. Le ultime due domande sono "libere", cioè non hanno griglie di risposte che corrispondono a tipologie. Queste domande vanno più direttamente al problema della strategia di intervento, ossia invitano implicitamente a prendere posizione sulle forme di supporto che eventualmente si potrebbero adottare (talvolta suggerendo anche all'intervistata/o come cercare di migliorare).

Il Questionario è stato già somministrato a 110 studenti della L-19 che si sono rivolti allo Sportello di orientamento *in itinere* attivo da novembre 2019 a febbraio 2020 ma, in questa sede, è sembrato opportuno presentare soltanto una breve descrizione dello strumento e le ragioni sottese alla sua elaborazione, rimandando ad un prossimo lavoro la presentazione dettagliata dello studio.

4. Conclusioni

L'analisi relativa alle transizioni verso la L-19 nel contesto universitario salernitano offre alcuni spunti di riflessione importanti. *In primis*, l'eterogeneità dei profili degli studenti coinvolti in tale fenomeno induce a riflettere sulla necessità di implementare gli interventi di orientamento già presenti offrendo forme di supporto personalizzato che possano garantire a tutti gli studenti un'esperienza formativa inclusiva e proiettata verso una costruzione realmente consapevole della propria identità pre-professionale e professionale. In questo senso, un'attenzione specifica andrebbe rivolta anche agli studenti che presentano disabilità, DSA o particolari condizioni di disagio che potrebbero influire sul loro percorso di studi, nella consapevolezza che un approccio inclusivo è tale quando non si preoccupa soltanto di rendere accessibili contesti e strumenti a tutti gli studenti, ma quando si impegna a garantire anche il successo formativo *di tutti e di ciascuno* (D'Alessio, 2017) in una logica fondata "sull'istanza di diversificazione qualitativa resa necessaria dalla differenza" (Aiello, 2016, p. 274).

In secundis, il tema dei passaggi e dei trasferimenti da un corso di studi all'altro sollecita un ripensamento delle pratiche di gestione di tale processo, che non può essere ridotto soltanto ad un esercizio di valutazione e di certificazione dei crediti maturati in determinati settori scientifico-disciplinari ma deve essere necessariamente ripensato in una prospettiva che contempi anche riflessioni di ordine epistemologico.

In tal senso, appare particolarmente promettente la pista che si sta percorrendo nell'ambito del progetto TECO-D Pedagogia (Fabbri & Torlone, 2018; Federighi, 2018) nel tentativo di individuare specifiche modalità di gestione del fenomeno delle transizioni basate su una valutazione degli obiettivi finali e specifici della L-19 e sui risultati di apprendimento attesi al fine di consolidare un sapere ed un'identità professionale per troppo tempo ritenuti "deboli" (Glazer, 1974; Iori, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (Ed.). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). Brescia: Morcelliana.
- Alberici, A. (2006). L'adulto e le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong. In P. G. Bresciani & M. Franchi (Eds.). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità* (pp. 230-265). Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- D'Alessio, S. (2017). Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli uffici di ateneo per gli studenti con disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies. In *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva* (pp.43-60). Padova: Padova University Press.
- Disegno di Legge approvato alla Camera il 20 dicembre 2017 n. 2443. *Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale SocioPedagogico, Educatore Professionale Socio-Sanitario e Pedagogista*.
- Decreto Ministeriale 9 maggio 2018 n. 378. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia Dlgs n. 65/2017*.
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi, 1*, 231-253.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete, 18*(3), 1-6.

- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 19–36.
- Glazer, N. (1974). Schools of the minor professions. *Minerva*, 12(3), 346–364.
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucangeli, D., Mirandola, A., De Gasperi, M., Rota, G., Vanin, C., & Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (Ed.). *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp.107-138). Padova: CLUEP.
- Paterson, M., Higgs, J., Wilcox, S., & Villeneuve, M. (2002). Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation. *Focus on Health Professional Education*, 4(2), 5–21.
- Pellerey, M. (Ed.) (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.
- Pinto Minerva, F. (2011). L'età adulta tra permanenza e mutamento. *Pedagogia Oggi*, 1-2/, 49–52.
- Pombeni, M. L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. In A. Grimaldi (Ed.). *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL* (pp. 1-10). Milano: FrancoAngeli.
- Sanders, L. D., Mair, C., & James, R. (2016). Detecting uncertainty, predicting outcome for first year students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(3), 346–359.
- Scanlon, L. (2011). *Becoming a professional: An interdisciplinary analysis of professional learning*. London-New York: Springer.
- Sibilio, M. (2015). La funzione orientativa della didattica semplessa. *Pedagogia Oggi*, 1, 327–334.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407–421.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2), 107–120.
- Wenger, E. (2006). Communities of practice: A brief introduction. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (ver. 15.07.2020).