

L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza

Matteo Cornacchia

Abstract – *The article explores the topic of career orientation towards educational professions, highlighting several issues related to the current state of educational work and the profiles of students enrolling in the L-19 BA study program. Firstly, the analysis of the job market for educational professions reveals a shortage of qualified personnel, driven by various factors that make this career path less appealing. This situation is further complicated by overlapping regulations and professional profiles. Secondly, the article examines the characteristics of students enrolled in Education Degree Program at the University of Trieste, revealing starting conditions marked by fragility and insecurity, as well as simplistic perceptions of the study program and the overall professional field.*

Riassunto – *L'articolo indaga il tema dell'orientamento alle professioni educative a partire da alcune criticità che riguardano le attuali condizioni del lavoro educativo e le caratteristiche degli studenti che si iscrivono al corso di studio nella classe L-19. Rispetto al primo punto, l'analisi del mercato delle professioni educative fa rilevare una carenza di personale qualificato giustificata in realtà da una serie di fattori che non rendono particolarmente attraente questo sbocco, in un quadro reso ancor più complesso da sovrapposizioni normative e di profili non facili da decifrare. Il secondo aspetto, invece, si riferisce ad una lettura effettuata sugli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Trieste dalla quale emergono condizioni già in partenza caratterizzate da fragilità e insicurezza, nonché rappresentazioni del corso di studio e dell'ambito professionale molto ingenuo.*

Keywords – guidance, educational professions, university, psychological counseling, transitions

Parole chiave – orientamento, professioni educative, università, counseling psicologico, transizioni

Matteo Cornacchia è Professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università di Trieste, dove insegna *Pedagogia sociale ed Educazione degli adulti*. Le sue ricerche riguardano prevalentemente l'identità adulta, le caratteristiche del lavoro educativo, l'apprendimento intergenerazionale e lo sviluppo di comunità. Fra le sue pubblicazioni più recenti: *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età* (con G. Chianese, Lecce, Pensa Multimedia, 2022); *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (con S. Tramma, a cura di, Roma, Carocci, 2019); *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione* (Milano, FrancoAngeli, 2018).

1. Considerazioni preliminari: i fattori di criticità nell'orientamento alla scelta delle professioni educative

Il tema della formazione iniziale degli educatori socio-pedagogici¹ e, conseguentemente, dell'orientamento alla scelta professionale è tornato prepotentemente di attualità in occasione della recente approvazione della legge 15 aprile 2024, n. 55, relativa all'istituzione degli albi professionali di educatori e pedagogisti. Si tratta di un nuovo, fondamentale passaggio normativo, peraltro atteso da tempo, che prosegue un percorso avviatosi, almeno nella fase più recente, nel 2017 e contraddistinto dalla successione, per la verità non sempre lineare, di diverse tappe: le più significative, in ordine cronologico, sono certamente quelle riconducibili al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, con cui è stato istituito il sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni, e la legge di bilancio 2018, L. 205/2017, che ha dedicato alcuni dei suoi commi (precisamente quelli dal 594 al 600) alla definizione dei profili professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista. Basterebbero anche solo questi riferimenti per far comprendere come nel breve arco di nemmeno un decennio le professioni educative siano state oggetto di profondi cambiamenti sul piano ordinamentale con effetti sugli stessi percorsi formativi che le qualificano: chi ha vissuto questa stagione all'interno dell'università, magari con compiti di natura gestionale, sa perfettamente quanti adeguamenti, riconfigurazioni e articolazioni curriculari si siano rese necessarie per ridisegnare i corsi di studio di primo e secondo livello e renderli coerenti alle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro educativo. Il più delle volte tutto ciò è avvenuto (e continua ad avvenire) parallelamente a riforme interne al sistema universitario in generale – cito solo a titolo di esempio la revisione delle classi di laurea e, più di recente, l'aggiornamento dei settori scientifico disciplinari – che, sia pure in modo marginale, contribuiscono a rendere il quadro ancor più complesso.

Se da una parte è giusto riconoscere come molti altri impianti formativi di livello universitario abbiano alle spalle vicende analoghe e cerchino di tradurre strutture normative ugualmente articolate in offerte formative quanto più decifrabili possibile da parte dei futuri, potenziali studenti – penso in particolare alle professioni sanitarie e della cura o alla formazione degli insegnanti – , dall'altra non si può fare a meno di constatare alcune criticità specifiche dei corsi di studio per gli educatori professionali che rendono ancor più delicata la fase di orientamento in entrata.

Un primo aspetto problematico risiede chiaramente nell'ambiguità generata dal Legislatore, il quale ha previsto ben tre declinazioni diverse dell'educatore, riconducibili a due differenti percorsi universitari, quasi all'opposto nella loro impostazione formativa: l'*educatore socio-sanitario*, formato nella classe di laurea delle professioni sanitarie e della riabilitazione e dunque caratterizzato da approcci terapeutici con una importante componente di tirocinio, l'*educatore socio-pedagogico* e l'*educatore socio-pedagogico con specializzazione per i servizi d'infanzia* formati invece nella classe di laurea delle scienze dell'educazione e della formazione, dunque

¹ Nel presente articolo si è cercato di utilizzare il più possibile un linguaggio inclusivo attraverso il contemporaneo utilizzo del genere maschile e femminile. In alcune circostanze, tuttavia, per privilegiare la scorrevolezza del testo, si è ritenuto di rinunciare a questo criterio, specie nei casi riferibili a figure professionali (educatori, pedagogisti, ecc.).

secondo una impostazione più umanistica. Si tratta purtroppo di un'anomalia unica nel panorama degli studi accademici, venutasi a creare in epoche e per responsabilità ormai lontane, senza la capacità di trovare rimedio ma, anzi, con l'aggravante di aver adottato soluzioni (apparentemente) correttive che hanno finito col rendere ancor più intricato il groviglio normativo. Dopo anni di dibattito, gli addetti ai lavori hanno ormai metabolizzato questa commistione di profili e percorsi, ma chi si avvicina per passione o interesse al lavoro educativo non è immediatamente in grado di cogliere le sfumature e avere chiara la distinzione fra uno sbocco e l'altro.

Esiste poi una seconda criticità che riguarda, invece, la confusione fra educazione scolastica ed extrascolastica² perché, anche in questo caso, i due ambiti, almeno per ciò che riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, fanno riferimento a due distinti corsi di studio: il corso di laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (classe LM-85 bis), che abilita all'insegnamento, e il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (classe L-19), destinato appunto agli educatori socio-pedagogici. Chi ha già avuto modo di occuparsi di orientamento alla scelta dei percorsi universitari sa perfettamente che la casistica di studenti interessati (o addirittura iscritti) alla L-19 e convinti di avere uno sbocco nella scuola sia piuttosto frequente nonostante l'articolazione del doppio canale abbia ormai una storia di più di vent'anni. D'altro canto, bisogna anche ammettere che il già citato decreto legislativo n. 65 con cui, nel 2017, si è dato avvio al sistema integrato di educazione e istruzione da zero a sei anni non ha contribuito a semplificare la questione ma, anzi, l'ha forse ulteriormente complicata perché il concetto di "integrazione" potrebbe far pensare a una sorta di intercambiabilità dei profili professionali all'intero del segmento "0-6", quando invece nella realtà così non è.

Ai fattori di criticità interni ai corsi di studi si aggiungono poi quelli esterni, legati cioè alla professione in sé e allo specifico momento che essa sta attraversando. Raramente era capitato di vedere tanta attenzione rivolta agli educatori, anche da parte della stampa nazionale: da almeno un paio d'anni a questa parte, invece, si è fatto sempre più ricorso all'espressione *emergenza educatori* per rappresentare una crisi che sottende numerose ragioni. Come spesso accade il dato al quale si è prestato maggior rilievo è quello quantitativo, legato, in questo caso, a una carenza numerica (specie nelle regioni del nord Italia) di educatori socio-pedagogici qualificati tale da mettere in grave difficoltà i servizi territoriali e compromettere la continuità di prestazioni fondamentali per le famiglie. Un dato, quest'ultimo, che dal punto di vista delle azioni di orientamento alla scelta potrebbe essere utilizzato come fattore di incoraggiamento visto il fabbisogno espresso dal mercato del lavoro in questo specifico settore. Il problema sorge quando si approfondisce la questione e si colgono le cause di tale emergenza, legate principalmente a fattori contrattuali e condizioni di lavoro non particolarmente attrattive in un quadro complessivo in cui il sistema di welfare, almeno per la parte dei servizi socio-educativi, è in gran parte delegato a soggetti del privato sociale e del terzo settore.

² A proposito dell'espressione "extrascolastico", si veda la critica espressa da Sergio Tramma in *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive, criticità*, Roma, Carocci, 2024.

Gli stessi organi di coordinamento nazionale dei corsi di laurea, la CUNSF³ e il CoNCLEP⁴, già nel 2022, nel produrre un documento di analisi sollecitato in particolare dalla situazione della Lombardia⁵ – una delle regioni più in difficoltà nel reperire educatori socio-pedagogici – avevano individuato almeno tre ragioni principali di “fuga” dai servizi, ovvero le condizioni organizzative ed economiche che caratterizzano il mercato del lavoro degli educatori, le tipologie di contratto e le retribuzioni non adeguate e nella circostanza precisavano che la mancanza di educatori non andava ricercata sul piano quantitativo ma, appunto, nelle scelte alternative compiute anche da chi si trova già in servizio verso lavori meglio retribuiti e contrattualizzati.

2. Le caratteristiche di partenza degli iscritti al corso di studio in Scienze dell’educazione

Ulteriori indicazioni per un’accurata programmazione delle azioni di orientamento in entrata e, successivamente, di tutorato, derivano poi dall’analisi dei trend sulle iscrizioni in modo da poter determinare una sorta di “profilo tipico” degli studenti e delle studentesse in ingresso e agire con le necessarie misure. Come si avrà modo di vedere a breve, tale analisi consente anche di inquadrare meglio, e da altra prospettiva, i problemi di reperibilità degli educatori che stanno emergendo nell’attuale fase storica.

Presso il corso di studio in Scienze dell’educazione dell’Università di Trieste, l’opportunità di acquisire maggiori informazioni sui neo-immatricolati è sorta dopo una serie di confronti avvenuti in consiglio di corso di studio dai quali era emersa la comune percezione fra i docenti di un abbassamento dei livelli di resa agli esami di profitto e, più in generale, una maggiore difficoltà da parte delle ultime coorti nel far fronte ai compiti di apprendimento attesi da un corso di studio universitario, ma anche rispetto alle posture normalmente richieste dai contesti accademici (in termini di frequenza, partecipazione, rapporti e corrispondenza con il personale docente e di segreteria) e alla capacità di agire sulle proprie prefigurazioni professionali.

L’analisi è stata condotta sugli iscritti al primo anno nei cinque anni accademici compresi fra il 2018/2019 e il 2022/2023 soffermandosi in particolare sulla media del voto finale conseguito all’esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado, il numero complessivo di 100/100 (o 60/60) della coorte e la tipologia di scuole di provenienza. Per praticità queste ultime sono state raggruppate in quattro macrocategorie: la categoria dei “licei”, che include gli indirizzi classico, scientifico, artistico e linguistico; la categoria degli istituti “magistrali”, che include gli istituti magistrali di vecchio ordinamento, i licei socio-psico pedagogici e i licei delle scienze umane; la categoria degli istituti “professionali”, che include principalmente indirizzi per i servizi socio-sanitari, i servizi alberghieri e la gestione aziendale; la categoria degli istituti “tecnici”, all’interno della quale sono contemplati per lo più indirizzi per geometri, ragionieri, periti per il turismo o

³ Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione.

⁴ Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti.

⁵ Il documento è reperibile sul sito della CUNSF all’indirizzo: <https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/Documento-CUNSF-CoNCLEP-carezza-educatori.pdf>

per l'agraria. Le tabelle sottostanti riassumono la situazione per ciascuno degli anni accademici presi in considerazione:

Coorte	2018/2019
Numero di immatricolati	248
Voto medio di maturità	73,96
Numero complessivo di 100/100 nella coorte	4 (1,6%)
Tipologia di scuole di provenienza	Licei: 20,16% Magistrali: 30,64% Professionalisti: 35,08% Tecnici: 14,11%

Coorte	2019/2020
Numero di immatricolati	238
Voto medio di maturità	75,01
Numero complessivo di 100/100 nella coorte	10 (4,2%)
Tipologia di scuole di provenienza	Licei: 21,84% Magistrali: 26,89% Professionalisti: 34,45% Tecnici: 16,80%

Coorte	2020/2021
Numero di immatricolati	237
Voto medio di maturità	76,08
Numero complessivo di 100/100 nella coorte	8 (3,3%)
Tipologia di scuole di provenienza	Licei: 25,73% Magistrali: 31,64% Professionalisti: 29,95% Tecnici: 12,65%

Coorte	2021/2022
Numero di immatricolati	228
Voto medio di maturità	77,11
Numero complessivo di 100/100 nella coorte	12 (5,2%)
Tipologia di scuole di provenienza	Licei: 31,14% Magistrali: 28,07% Professionalisti: 29,38% Tecnici: 11,40%

Coorte	2022/2023
Numero di immatricolati	187
Voto medio di maturità	78,15
Numero complessivo di 100/100 nella coorte	13 (6,9%)
Tipologia di scuole di provenienza	Licei: 20,85% Magistrali: 22,45% Professionali: 40,10% Tecnici: 16,57%

Prima di intraprendere qualsiasi analisi dei dati è bene premettere due considerazioni generali: la prima riguarda l'impatto che il Covid ha avuto sulle coorti dal 2019/2020 (tema sul quale si tornerà anche in seguito e che, chiaramente, ha avuto riflessi per tutti i passaggi dalla scuola secondaria di secondo grado all'università); la seconda considera l'utilizzo di un documento annualmente predisposto dall'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione e del Merito, intitolato *Focus sugli esiti degli esami di Stato nella Scuola secondaria di II grado* di norma reso pubblico fra la primavera e l'estate successive all'anno scolastico oggetto della rilevazione (per intendersi: il documento riferito all'a.s. 2021/2022 è stato reso disponibile ad agosto 2023, ragione per cui quello relativo all'a.s. 2022/2023 non è ancora stato pubblicato al momento in cui si scrive). Tale documento offre una corposa mole di dati sulla distribuzione dei voti finali per fasce di punteggio, aree geografiche e per tipologie di scuola.

La fotografia generale delle matricole di Scienze dell'educazione all'Università di Trieste dice che i profili in ingresso provengono quasi per la metà da indirizzi tecnico-professionali, per un quarto (abbondante) da indirizzi riferibili al "vecchio" istituto magistrale e per un quarto (scarso) da licei. Le carriere scolastiche, considerate attraverso il dato del voto finale all'esame di Stato e/o maturità, sembrano essere mediamente meno brillanti se confrontate con le medie voto nazionali messe a disposizione dal MIM: nel solo 2018/2019 la media voto delle matricole di Scienze dell'educazione era in linea con la media voto nazionale (73,96 – 73,3), ma dall'a.a. successivo la situazione si è progressivamente differenziata (75,01 – 79,80 nel 2019/2020; 76,08 – 82,5 nel 2020/2021; 77,11 – 81,3 nel 2021/2022; come detto non è disponibile il dato del 2022/2023 al momento in cui si scrive). Infine, sono davvero pochi gli studenti e le studentesse con il massimo del punteggio conseguito alla scuola secondaria di II grado che poi scelgono il percorso universitario per diventare educatori socio-pedagogici.

Un ulteriore elemento su cui riflettere, poi, è quello relativo al significativo aumento dei casi di studenti e studentesse disabili o con disturbi specifici dell'apprendimento che si iscrivono all'università. Anche in questo caso il tema era emerso in consiglio di corso di studio sulla base delle dichiarazioni fornite dai docenti, i quali hanno registrato negli ultimi anni accademici molte più richieste di accesso alle misure compensative o dispensative previste dalla legge 170 del 2010. Quella che poteva apparire una mera sensazione è stata puntualmente confermata dai dati forniti dall'Ufficio disabilità dell'ateneo il quale, nei cinque anni accademici in esame, ha constatato un aumento effettivo delle iscrizioni con certificazione. Dall'a.a. 2018/2019 all'a.a. 2022/2023 l'incremento di studenti disabili è stato del 14%, percentuale che sale addirittura al

30% se si prende in considerazione l'anno accademico corrente, 2023/2024; ancor più rilevante, però, è l'incremento degli studenti con certificazione DSA, più che raddoppiati fra il 2018/2019 e il 2022/2023 (+146%) e più che triplicati prendendo come riferimento l'a.a. corrente (+216%).

Si tratta, al momento, di un'analisi ancora parziale, certamente aperta a maggiori approfondimenti e correlazioni come, ad esempio, la localizzazione delle scuole secondarie di II grado sul territorio, il raffronto con altri corsi di studio o la distribuzione dei casi di disabilità e DSA fra i vari percorsi di laurea. Ciò nonostante, la prima percezione è che in un quadro generale in cui le attuali coorti di studenti universitari sono quelle più penalizzate dai disagi del Covid e dai limiti della DAD durante la scuola secondaria di II grado, la popolazione studentesca di Scienze dell'educazione, almeno nell'ateneo triestino, presenti elementi di ulteriore, potenziale fragilità che si sommano alle criticità già evidenziate circa la scelta del percorso e l'emergenza relativa allo sbocco professionale.

3. Dal profilo quantitativo a quello qualitativo attraverso lo sportello di counseling psicologico

Di fronte a tale consapevolezza, il consiglio di corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste ha messo a punto già da qualche tempo una serie iniziative nell'ambito dei *Piani di Orientamento e Tutorato* finanziati dal Ministero dell'Università e della Ricerca rispettivamente finalizzate ad approfondire la conoscenza della popolazione studentesca in ingresso e a garantire misure di sostegno nei confronti degli studenti e delle studentesse in maggiore difficoltà.

Fra queste misure c'è sicuramente l'attivazione di uno sportello di counseling psicologico specificamente dedicato agli iscritti a Scienze dell'educazione che ha permesso, al tempo stesso, di acquisire ulteriori informazioni – stavolta di natura qualitativa – sulle biografie degli studenti e delle studentesse e di fornire loro un primo spazio di ascolto e sostegno.

La presenza di questo genere di servizio negli atenei è ormai una prassi consolidata: sono sempre di più le università che, solitamente in collaborazione con gli enti regionali per il diritto allo studio, hanno stabilizzato azioni di tale natura e le hanno incardinate in vario modo all'interno della propria struttura organizzativa. Anche sul piano dei finanziamenti, il Ministero dell'Università e della Ricerca, soprattutto dopo la parentesi pandemica, ha progressivamente incrementato gli stanziamenti finalizzati a sostenere le università in questo specifico ambito, sia attraverso la ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), sia attraverso dotazioni dedicate come nel caso della recente *concessione di finanziamenti destinati alla promozione del benessere psicofisico e al contrasto ai fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca* (Avviso MUR n. 1159 del 25 luglio 2023).

Parallelamente alla diffusione delle iniziative si è venuto a creare uno spazio di ricerca interdisciplinare sempre più definito sul tema del benessere psicologico degli studenti universitari con numerose indagini distribuite in un orizzonte tematico piuttosto ampio, dai fenomeni di dispersione e abbandono, all'analisi dei fattori di successo e insuccesso, ai profili generazionali

e alle condizioni emotive degli studenti, fino alle caratteristiche della consulenza e del sostegno specificamente rivolti ai processi di formazione universitaria⁶.

Nel caso in esame, però, il servizio attivato si differenzia da quello generale normalmente offerto a tutti gli studenti e le studentesse iscritte all'Università di Trieste e gestito in collaborazione con l'Agenzia Regionale per il Diritto allo Studio del Friuli Venezia Giulia (ARDIS), per due principali ragioni: la prima, di ordine logistico, è dovuta al fatto che il corso di studio in Scienze dell'educazione è attivato nella sede staccata di Portogruaro, con la conseguenza di rendere molto meno agevole l'accesso ai servizi di sostegno psicologico già erogati dall'ateneo nella sede principale; la seconda è di ordine contenutistico, nel senso che l'attività di counseling promossa è stata legata fin da subito alla costruzione dell'identità professionale dell'educatore socio-pedagogico e, dunque, già tarata sulle caratteristiche di contesto sopra descritte.

Affidato a una psicologa con specializzazione in analisi transpersonale, lo sportello ha accolto nell'a.a. 2022/2023 le richieste di ben 108 matricole, a conferma di una consistente domanda di orientamento e centratura rispetto alle finalità del corso di studio, unita, in alcuni casi, alla necessità di esplicitare forme di disagio più profonde, chiaramente indirizzate a interventi di altra natura. Per ovvie ragioni di rispetto della privacy e del codice deontologico degli psicologi, ci si limiterà in questa sede ad alcune considerazioni generali che la titolare dell'incarico ha ritenuto di poter condividere con il collegio docenti del corso e le tutor di tirocinio anche allo scopo di individuare eventuali azioni correttive da mettere in atto in vista della scelta del curriculum⁷. Senza voler avanzare valutazioni di ordine statistico che richiederebbero una casistica più consistente e la disponibilità di serie storiche più ampie, questa prima esperienza ha consentito di mettere maggiormente a fuoco il profilo di studenti e studentesse e di raccogliere informazioni di natura qualitativa sulle loro biografie e, in particolare, sulle motivazioni che li hanno portati ad iscriversi a Scienze dell'educazione.

Un primo dato piuttosto chiaro emerso dai colloqui riguarda le rappresentazioni, ancora molto ingenua, che i neo immatricolati hanno del lavoro educativo, spesso descritto attraverso convinzioni di senso comune, se non veri e propri stereotipi; anche attraverso il costante richiamo alle loro motivazioni individuali, si coglie una concezione della professione centrata su disposizioni d'animo, attitudini alla "relazione con i bambini", "orientamento al prossimo", che tratteggiano un lato ideale dell'esercizio professionale, trascurando del tutto l'effettiva complessità della funzione e dei servizi in cui essa si svolge. In alcune circostanze tali rappresentazioni degli studenti risultano rinforzate dall'essere stati destinatari di interventi educativi – più o meno

⁶ Si vedano, in proposito, Gusberti F., *I servizi di aiuto psicologico agli studenti universitari*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 4, 2011, pp. 671-678; Fiore M. (a cura di), *Studente, università, servizio di consultazione psicologica. Identità in fieri*, Roma-Bari, Laterza, 2001; Ruvolo G. (a cura di), *Domanda e offerta di consultazione psicologica nei contesti universitari. Esperienze e modelli applicativi*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁷ Si precisa che il corso di studio in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste è articolato in due curricula rispettivamente dedicati alla formazione degli educatori dei servizi d'infanzia (ai sensi del D.Lgs. 65/2017) e degli educatori socio-pedagogici. La scelta del curriculum avviene dopo il primo anno (comune ai due indirizzi), per cui fra gli scopi delle azioni intraprese vi è anche quello di un orientamento interno al percorso per far emergere le attitudini di studenti e studentesse rispetto alle varie declinazioni del lavoro educativo.

specializzati – con l'effetto di generare proiezioni a partire da vicende personali senza la capacità di escludere la componente emotiva.

Bisogna purtroppo rilevare come la rappresentazione stereotipata del lavoro educativo abbia effetti anche sulle aspettative legate al corso di studio. Nella misura in cui la figura dell'educatore risulta decisamente edulcorata rispetto all'effettiva realtà professionale, tantopiù nella stagione attuale, anche il percorso formativo che la qualifica sembra risentire delle stesse valutazioni ingenuie ed essere perciò ritenuto più accessibile di altri e, dunque, alla portata anche di un'utenza complessivamente più fragile già in partenza. Dalle dichiarazioni rese in colloquio, gli studenti confermano di essere stati orientati nella scelta anche da una certa narrazione sul corso di studio e di non essersi documentati a sufficienza sull'effettiva articolazione dei curricula o sull'esistenza di obblighi di frequenza (previsti, ad esempio, per tutta la parte di tirocinio). Questa sorta di sottovalutazione si manifesta ancor di più se viene letta attraverso i dati (nuovamente quantitativi) forniti dall'ANVUR per il monitoraggio annuale dei corsi di studio dai quali risulta come nell'ultimo quinquennio la media di CFU conseguiti entro la conclusione del primo anno da parte degli studenti di Scienze dell'educazione iscritti a Trieste sia di poco superiore al 50% di quelli previsti dal piano di studi; sempre nell'ultimo quinquennio soltanto uno studente su tre, fra quelli che hanno proseguito al secondo anno, è stato capace di conseguire almeno i 2/3 dei CFU previsti al primo anno⁸.

La distanza fra le rappresentazioni iniziali (ed ingenuie) degli studenti e l'effettivo impatto con l'esperienza universitaria è poi all'origine di significativi stati d'ansia riconosciuti in sede di counseling per i compiti che la frequenza di un corso di laurea comporta: non si tratta soltanto della pressione per le performance agli esami o della paura per il fallimento, ma sembra essere un'insicurezza di fondo generata anche da scadenze, procedure amministrative, gestione del tempo e organizzazione dello studio. Non sono pochi gli studenti che esplicitano con un certo malessere disagi di questa natura, facendo intravedere una certa difficoltà per la transizione dalla scuola secondaria ma anche, più in generale, verso le responsabilità e l'autonomia tipiche dell'età adulta, con il conseguente spostamento del focus dall'orientamento professionale in senso stretto a quello narrativo⁹. È soprattutto in quest'ultimo aspetto, infatti, che si condensano molte delle difficoltà delle attuali coorti di studenti perfettamente rappresentate dal concetto di "ricentratura" (*recentering*) con cui Arnett e Tanner hanno descritto l'*emerging adulthood* e i livelli di incertezza che la caratterizzano; se affiancati alla fragilità delle condizioni di partenza riconosciute in chi si iscrive a Scienze dell'educazione e alla precarietà del lavoro educativo – specie nell'attuale fase storica – si colgono in uno sguardo d'insieme tutte le criticità con cui i processi di orientamento alle professioni educative devono misurarsi.

⁸ I dati richiamati vengono forniti dall'ANVUR alle università nell'ambito dei processi di monitoraggio annuale dei corsi di studio. Nel caso specifico sono stati considerati gli indicatori iC13 (Percentuale di CFU conseguiti al I anno su CFU da conseguire) e iC16BIS (Percentuale di studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno i 2/3 dei CFU previsti al primo anno).

⁹ Sul tema dell'orientamento narrativo si veda F. Batini, G. Del Sarto, *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci, 2007. Per una analisi più ampia sulla transizione e, in particolare, sulle caratteristiche dell'identità adulta, si veda M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

In prospettiva, infine, è bene prendere coscienza fin d'ora come qualsiasi sviluppo progettuale in tema di orientamento pedagogico alle professioni educative, sulla base dei dati raccolti e delle considerazioni fatte, non potrà prescindere da due fondamentali fattori di novità. Il primo riguarda la diffusione (e l'efficacia) in tutti gli atenei dei *Teaching Learning Center* (TLC) e della declinazione che sapranno dare all'innovazione didattica universitaria: la sfida, in questo senso, riguarda la capacità dei processi di insegnamento di agire sulla costruzione delle identità professionali oltre che delle conoscenze in senso stretto. La seconda novità, invece, si concretizzerà quando l'iter normativo avviato dalla L. 55/2024 andrà a regime e consegnerà ai corsi di laurea un modello di tirocinio – e dunque, con esso, di tutorato – funzionale al valore abilitante del percorso di studio.

6. Bibliografia di riferimento

Arnett J.J. et al., *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2011.

Batini F., Del Sarto G., *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci, 2007.

Biasin C., *Emerging Adulthood: la "fatica" di diventare adulti*, in Cornacchia M., Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Cornacchia M., Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

Fiore M. (a cura di), *Studente, università, servizio di consultazione psicologica. Identità in fieri*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

Gusberti F., *I servizi di aiuto psicologico agli studenti universitari*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 4, 1999.

Ruvolo G. (a cura di), *Domanda e offerta di consultazione psicologica nei contesti universitari. Esperienze e modelli applicativi*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

Tanner J., Arnett J. J., *Presenting "Emerging Adulthood": What Makes It Developmentally Distinctive?*, in Arnett J. J. et al., *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2011.

Tramma S., *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*, Roma, Carocci, 2024.

Data di ricezione dell'articolo: 10 giugno 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 28 e 30 giugno 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 29 luglio 2024